



ROSIANE PEREIRA VISCOVINI

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÃO DA
OBRA “QUANDO ME DESCOBRI NEGRA” NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
FEMININA NEGRA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
JUNHO / 2024**

ROSIANE PEREIRA VISCOVINI

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÃO
DA OBRA “QUANDO ME DESCOBRI NEGRA” NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE FEMININA NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Martins da Silva

CÁCERES
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Viscovini, Rosiane Pereira.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÃO DA
OBRA "QUANDO ME DESCOBRI NEGRA" NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
FEMININA NEGRA / Rosiane Pereira Viscovini. - Cáceres, 2024.
100f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres -
Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane
Vanini".

Orientador: Fernanda Martins da Silva.

1. ProfHistória. 2. Ensino de História. 3. Mulheres negras.
4. Cultura afro-brasileira. I. Silva, Fernanda Martins da. II.
Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 930:37

ROSIANE PEREIRA VISCOVINI

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
CONTRIBUIÇÃO DA OBRA “QUANDO ME DESCOBRI NEGRA” NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defesa em 07 de Junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Dr^a. Fernanda Martins da Silva (UNEMAT)
(Orientadora)**

Professora Dr^a. Olivia Medeiros (UFNT)

Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos sete dias do mês de junho de dois mil e vinte e quatro, às 14h, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de **Rosiane Pereira Viscovini** com a produção intitulada “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: Contribuição da Obra “Quando me descobri Negra” na construção da identidade feminina negra”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/vyj-vfmu-xrt>) e foi transmitida via YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=dt4LqpaLIsI>). A Comissão Examinadora foi composta por: profa. Dra. Fernanda Martins da Silva (orientadora-presidente), Profa. Dra. Oliveia Macedo Miranda de Medeiros (UFNT) (Examinadora Externa) e Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT) (Examinador Interno) e a Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio (UNEMAT) (Examinadora Suplente). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata **aprovada**. A candidata deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA MARTINS DA SILVA
Data: 07/06/2024 17:49:39-0300
Verifique em <https://validar.itи.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Martins da Silva- (UNEMAT - Presidente da Banca)
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente
gov.br OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS
Data: 08/06/2024 10:47:03-0300
Verifique em <https://validar.itи.gov.br>

Profa. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros - (UFNT - Examinadora Externa)
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente
gov.br OSVALDO MARIOTTO CEREZER
Data: 07/06/2024 17:56:48-0300
Verifique em <https://validar.itи.gov.br>

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer - (UNEMAT - Examinador Interno)
Participação remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente
gov.br REGIANE CRISTINA CUSTODIO DE FIGUEIREDO
Data: 13/06/2024 12:32:03-0300
Verifique em <https://validar.itи.gov.br>

Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio – (UNEMAT – Examinadora Suplente)
Participação remota - Síncrona

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a proposta de um ensino de história que utiliza a obra *Quando me Descobri Negra* (2015) de Bianca Santana, para fortalecer a identidade étnica por meio da representatividade feminina negra e promover um ensino de História antirracista atrelado a práticas que visam à redução das desigualdades sociais. A obra de Santana nos permite observar as faces do racismo estrutural, institucional e velado que se apresentam – cotidianamente – na vida das pessoas pretas e pardas do Brasil. Além do mais, esse texto evidencia a potencialidade da literatura produzida por mulheres negras, uma vez que este tipo de literatura foi por muito tempo silenciada e excluída dos meios editoriais, cuja escrita possibilita aos jovens se encontrar de maneira positiva nas representações que são disponibilizadas. Propomos, portanto, um ensino de História descolonizado, em que pessoas negras possam se ver representados não mais como subalternos ou ex-escravizados, mas em todos os espaços que queiram ocupar e que lhes são de direito. Além do mais, discutimos aqui conceitos pertinentes e urgentes quanto a questão das relações étnico-raciais, como raça, racismo, colorismo, interseccionalidade e decolonialidade. Como resultado dessa pesquisa, foi produzido um guia didático, que objetiva apresentar para o professor uma sequência de roteiros para serem utilizados pelos professores de História do Ensino Médio, com vistas a um ensino decolonial a partir do uso de literaturas negras, em especial da obra *Quando me descobri negra* (2015) de Bianca Santana. Desta forma, esta pesquisa se coloca como ferramenta para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana como institui a Lei 10639/2003.

PALAVRAS-CHAVE: ProfHistória, Ensino de História, Mulheres negras, Cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

This research presents a proposal for history education that utilizes Bianca Santana's work "When I Discovered I Was Black" (2015) to strengthen ethnic identity through Black female representation and promote anti-racist history education linked to practices aimed at reducing social inequalities. Santana's work allows us to observe the facets of structural, institutional, and veiled racism that are present – daily – in the lives of Black and Brown people in Brazil. Moreover, this text highlights the potential of literature produced by Black women, as this type of literature has long been silenced and excluded from editorial circles. Its writing allows young people to find themselves positively in the representations that are made available. Therefore, we propose a decolonized history education, in which Black people can see themselves represented no longer as subordinates or former slaves, but in all the spaces they want to occupy and that are rightfully theirs. In addition, we discuss here relevant and urgent concepts regarding the issue of ethnic-racial relations, such as race, racism, colorism, intersectionality, and decoloniality. As a result of this research, a teaching guide was produced, which aims to present to teachers a sequence of scripts to be used by high school history teachers, with a view to decolonial teaching from the use of Black literature, especially Bianca Santana's "When I Discovered I Was Black" (2015). In this way, this research positions itself as a tool for the implementation of the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations and the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture as established by Law 10639/2003.

KEYWORDS: ProfHistory, History Teaching, Black women, Afro-Brazilian culture.

AGRADECIMENTOS

O caminho de estudos percorridos até aqui foi permeado por desafios, aprendizados, mas – acima de tudo – pelo apoio e incentivo de muitas pessoas especiais, sem cuja ajuda não seria possível a conclusão de mais essa etapa. É com imensa gratidão e com muita alegria que dedico este espaço para reconhecer a contribuição direta ou indireta de cada um que esteve comigo nessa caminhada.

A Deus pelo sustento e fortalecimento espiritual diário.

À minha orientadora, agradeço pela paciência e pela inestimável orientação, pelo apoio e pela confiança depositados em mim e pela rica contribuição para o meu crescimento intelectual. Sua atenção, parceria e compreensão foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, pois – nos momentos de incertezas, que não foram poucos – orientou-me com maestria.

Aos meus familiares, em especial ao meu esposo Sidimar e às minhas filhas, agradeço o amor incondicional, a paciência, a compreensão e o apoio constante durante os momentos de dedicação à pesquisa e aos momentos de estudo presencial. O apoio de vocês foi essencial para que essa etapa fosse concluída.

Agradeço a você, prima Juliete, por tanta força ao longo dessa pesquisa, pelos risos incansáveis no espaço de trabalho e pelo apoio emocional que me deste no momento que eu mais precisava. Gratidão por acreditar tanto na minha capacidade intelectual.

A você minha amiga Magna Tatiane, companheira de discussões, de troca de ideias, de apoio e de impulso para seguir em frente. Agradeço pela amizade sincera, pelo incentivo nos momentos desafiadores em que tudo parecia não ter sentido.

Aos colegas de curso, agradeço imensamente a troca de experiências e o apoio mútuo durante a jornada acadêmica. Juntos, compartilhamos momentos de alegria, aprendizado e superação, tornando a experiência mais enriquecedora.

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – agradeço a oportunidade de realizar meus estudos e desenvolver minha pesquisa em um ambiente acadêmico de excelência, composto por um corpo docente qualificado, dos quais me proporcionaram as ferramentas necessárias para o sucesso dessa jornada.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa.

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(Evaristo, 2017).*

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DDPA – Declaração e Programa Ação de Durban
DRC – Documento de Referência Curricular
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE – Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SEPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAPÍTULO I – MOVIMENTO NEGRO E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA	22
2.1. Implementação da Lei 10.639/03: Possibilidades e desafios na promoção da educação afro-brasileira.....	33
2.2. Educação afro-brasileira em Mato Grosso: Diálogos e reflexões entre a efetivação da lei 10.639/03 os documentos estaduais e a BNCC	40
3. CAPÍTULO II – PROTAGONISMO E FEMINISMO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS	52
3.1. Entre lutas e resistências: A situação da mulher negra no Brasil.....	54
3.2. Além da margem: Literatura feminina negra como resistência e protagonismo..	57
3.3. Vozes silenciadas: A importância da literatura feminina negra	71
4. CAPÍTULO III – QUANDO ME DESCOBRI NEGRA: VOZES DE BIANCA SANTANA E OUTRAS MULHERES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	72
4.1. Identidade e representatividade em todos os espaços	75
4.2. Entre a reinvenção e a resistência: As faces do racismo na sociedade contemporânea.....	81
4.3. Segregação racial ilegal, mas enraizada no imaginário social.....	89
4.4. Desigualdades socioeconômicas no Brasil contemporâneo.....	91
4.5. Narrativas ressignificadas: Por uma outra perspectiva da história afro-brasileira	
92	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se compôs a partir do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cujo interesse em pesquisar a temática se deu a partir da minha inserção no espaço escolar, após a conclusão da graduação em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso, em 2018. A realidade escolar com a qual me deparei foi aquela em que as ideias estereotipadas em relação à população negra ainda eram fortes, o que me causou muito incômodo. Cabia a mim uma intervenção, que não seria somente pela atuação profissional, enquanto professora de História, mas uma atuação e intervenção enquanto mulher, professora e pertencente a esse grupo.

Embora sem conhecimentos sólidos acerca da questão negra na sociedade brasileira, buscava trabalhar a temática, pois havia tido contato com algumas leituras sobre o tema na graduação, o que foi fundamental para ter ao menos uma direção a seguir e trazer outras perspectivas aos estudantes, possibilitando a eles uma reflexão. Entretanto, não me sentia preparada o suficiente para fazer uma discussão mais aprofundada acerca do assunto, havendo a necessidade de conhecer e de ter mais leituras sobre a temática.

Essas discussões eram muito recentes no espaço escolar, pois não eram todos os professores que se dispunham a estudar sobre o assunto. Recordo-me que mesmo concluído o Ensino Médio, no ano de 2012, não havia tido contato com perspectivas históricas que questionassem a historiografia tradicional, onde a história da população negra, estava restrita a contextos bem específicos, geralmente àquele ligado ao processo de diáspora africana e os longos anos de escravização no território brasileiro.

Era muito comum ver nas narrativas televisivas e na literatura infantil que os personagens que ocupavam papéis de destaque – aqueles de protagonistas – eram sempre brancos, de olhos azuis, de cabelos claros e lisos, os papéis de inferiorização, por sua vez, destinado a pessoas negras. Esse panorama contribuiu para criar e corroborar com a criação de um imaginário negativo em relação ao ser negro na sociedade brasileira.

É nessa perspectiva que este estudo busca enfatizar que a história da população afro-brasileira é marcada pela escravização e pelo lugar de inferioridade e submissão ao qual fora, por muito tempo, dado aos africanos e seus afrodescendentes na historiografia brasileira, estando essa ideia de inferioridade pautada no eurocentrismo que desencadeou uma escrita da história colonial. Essa carga negativa que se construiu acerca dos povos africanos e seus

descendentes no Brasil, acabou impossibilitando a muitas pessoas se identificar com a população afro, sobretudo a mulher.

A visão eurocêntrica acerca da população negra se enraizou de tal maneira que os reflexos de tal visão é ainda sentida atualmente em vários espaços. Isso não é diferente no âmbito escolar, uma vez que foi nesse meio que me deparei com a permanência dos estereótipos acerca da população negra. Foi a partir dessa realidade que tive despertada – mais acentuadamente – o quanto necessário seria abordar essa temática, para que os estudantes pudessem compreender que, embora tenha ocorrido o silenciamento da população negra na historiografia, esse grupo não se manteve alheio aos diferentes contextos aos quais estavam inseridos. Diferente daquilo que é trazido pela historiografia tradicional, a população negra foi protagonista na História, a partir da atuação, da resistência, da reivindicação e conquista de muitos dos direitos até então a ela negados.

A Lei nº 10.639/03 representa um marco importante das conquistas da população negra, pois essa tornou obrigatória a abordagem da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A obrigatoriedade nessa abordagem visa – de maneira especial – o combate ao racismo, o rompimento com os estereótipos preconcebidos acerca da população negra, além de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla da atuação dos negros no Brasil e a contribuição desses para a sociedade.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 foi uma resposta às lutas dos Movimentos Negros, intensificados a partir da década de 1970, do qual terá mais adeptos ao decorrer dos anos. Além da conquista de direitos, assegurados na legislação brasileira, a partir da organização dos Movimentos Negros, outros espaços de atuação serão ampliados como – por exemplo – o campo da literatura como uma possibilidade de abordar temas sensíveis no tocante à cultura afro-brasileira.

Nesse aspecto, a literatura negra pode contribuir significativamente para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira, uma vez que possibilita a abordagem de temas como racismo estrutural, preconceito, discriminação, bem como, a construção da identidade negra. Em especial, abordado de forma mais central nessa pesquisa na perspectiva da identidade feminina negra, tal tema perpassa a discussão de uma estética negra e da beleza étnica amplamente debatidos na obra de Bianca Santana *Quando me descobri Negra* (2015).

A literatura – por sua vez – se insere enquanto uma narrativa, aproximando-se assim da História, uma vez que pode partir de um contexto específico para a construção de uma representação do social, entretanto, distancia-se à medida em que a literatura não possui

compromisso com a verdade histórica, não buscando a objetividade histórica, tal como enfatiza Sandra Pesavento (2006). Além do mais, Pesavento (2006) aponta que a Literatura e a História estão envolvidas na construção de narrativas sobre o passado. Enquanto a Literatura é capaz de evocar emoções, explorar subjetividades e oferecer diferentes perspectivas acerca do passado narrado, tendo assim, o poder de complementar e enriquecer, a História fornece uma compreensão mais abrangente e sensível das experiências humanas.

Por conseguinte, Pesavento (2006) destaca que a Literatura não se limita a ser uma fonte histórica, mas também desempenha um papel fundamental na compreensão e interpretação do passado, uma vez que os textos literários podem revelar aspectos da cultura, das sexualidades e das relações sociais de determinado período histórico, fornecendo *insights* sobre os contextos e as vivências dos indivíduos de determinada época.

De acordo com Pesavento (2006), a Literatura se apropria do passado para compor suas narrativas, quando seus escritores selecionam e reinterpretam eventos históricos de acordo com suas intenções artísticas e suas visões de mundo, criando uma representação ficcional que dialoga com os elementos históricos, estabelecendo – portanto – uma relação dialógica entre Literatura e História, estando estas em constante interação. Além do mais, a Literatura pode preencher lacunas deixadas pelos registros históricos e possibilitar análise da cultura e da produção de grupos silenciados pela historiografia dominante.

Antonio Candido (2011) também destaca que a Literatura pode contribuir para uma visão mais crítica da história, uma vez que a Literatura permite explorar subjetividades, possibilidades múltiplas e vozes silenciadas. Por conseguinte, para Candido (2011), a Literatura não é apenas um reflexo passivo da sociedade, mas também uma forma de intervenção e crítica social, destacando o papel da Literatura na representação das classes sociais, na construção da identidade nacional e na abordagem de temas históricos e políticos.

Assim como Pesavento (2006), Candido (2011) comprehende a Literatura como registros simbólicos de uma época, dos quais refletem os valores, as preocupações, os conflitos e as transformações sociais, políticas e culturais vivenciadas por determinada comunidade em um determinado período histórico. Além do mais, a utilização da Literatura para o ensino de História é significativa e desejável, pois promove a interdisciplinaridade, uma vez que, segundo Bittencourt (2018, p. 276).

Para a História, [...] torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores [...] pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo.

Segundo Cândido (2011, p. 177),

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate [...].

Sendo assim, a obra literária se insere no campo histórico como objeto de pesquisa, cujas abordagens podem ser diversas. Nesse sentido, estabelecer um ensino interdisciplinar é importante a fim de possibilitar que os estudantes compreendam que as produções literárias são também históricas, e que estes dois campos se conectam, constituindo uma relação dialógica, tal como destaca Bittencourt (2018).

Nessa perspectiva – da relação entre Literatura e História – que o livro *Quando me descobri negra* (2015) de Bianca Santana, é analisado aqui, como um objeto para o ensino de história que se viabiliza como um instrumento potencializador na construção de representações positivas, que contribui na construção da identidade feminina negra. Tratar dessa questão – da identidade feminina negra – é pertinente, à medida em que as mulheres negras passaram por várias formas de opressão, provocando uma discriminação interseccionalizada, de acordo com Carla Akotirene (2019), Patrícia Hill Collins e Sırma Bilge (2020).

Na perspectiva de Akotirene (2019), a interseccionalidade possibilita compreender as experiências de mulheres negras que são – frequentemente – silenciadas tanto pelo racismo quanto pelo sexism, dessa maneira, não se limita a analisar a soma ou a sobreposição de categorias de opressão, mas busca compreender como essas categorias se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Collins e Bilge (2020) destacam que a interseccionalidade é uma ferramenta analítica que desafia as perspectivas tradicionais que tratam a opressão de forma isolada, da qual ignora as interconexões entre as diferentes formas de dominação. Ao reconhecer e considerar a interseccionalidade, leva-se em consideração diferentes formas de discriminação e privilégio que se entrelaçam e se manifestam nas vidas das pessoas. Nesse sentido, uma mulher negra pode enfrentar discriminação racial, de gênero e de classe ao mesmo tempo, enfrentando, assim, desafios específicos que não seriam compreendidos na sua totalidade se essas categorias fossem tratadas de maneira isoladas.

Ao tratar da interseccionalidade, é importante compreendermos que a discussão desse conceito se deu a partir do movimento feminista negro, pois de acordo com Sandra Santana da

Costa (2020), o fortalecimento dos movimentos feministas negros ocorre a partir de 1985, com o qual se buscava combater diversas formas de dominação, como aquelas relacionadas a classe, raça e gênero. Levando em consideração o imaginário construído acerca dos negros e a mulher negra não é isenta dessa construção, cuja identidade feminina negra, é ainda negada, sendo por sua vez, resultado da discriminação interseccional e das representações negativas que foram socialmente construídas ao longo da história. Na perspectiva de Grada Kilomba (2019), a representação a partir dos estudos pós-coloniais, se apresentam como comunidades de poder, possuindo potencial significativo e fundamental na construção de identidades individuais e coletivas, cuja representações são ferramentas que validam as estruturas de poder existente, perpetuando estereótipos e tornando mais forte as relações hierarquizadas.

Kilomba (2019) destaca que as representações já construídas servem para construir e prolongar narrativas coloniais, racistas e os estereótipos, uma vez que a sociedade reproduz imagens, discursos e comportamento que silenciam, subalternizam e desumanizam determinados grupos, como é o caso da população negra no Brasil.

Dessa maneira, para Kilomba (2019) as representações não é algo neutro ou vazio de intencionalidade, mas um espaço de batalha ideológica, onde ocorre disputas pelo poder, pela resistência e pela memória, havendo dessa forma a necessidade de desconstrução dessas representações coloniais. Nesse aspecto, é fundamental compreendermos as representações construídas acerca do ser negro na sociedade brasileira, sobretudo, em relação à mulher negra, cujas representações construídas não foram positivas.

Nesse sentido, o lugar atribuído às mulheres, de maneira geral, eram aqueles de inferiores em relação aos homens, entretanto, o lugar atribuído à mulher negra era aquele que ia da inferioridade em relação ao homem à subalternização em relação a outros grupos. Daí a importância de se compreender a necessidade da construção de representações positivas, a fim de que outras mulheres negras possam se reconhecer nas narrativas, nos discursos historiográficos, sendo necessário que se vejam como protagonistas e resistentes, o que propiciará a construção da identidade.

Sendo assim, é necessário que sejam construídas outras narrativas que demonstrem os espaços de atuação, de reconhecimento, de protagonismo exercido pelas mulheres negras nos diferentes contextos da História do Brasil. É nesse aspecto que se torna fundamental a abordagem de uma história decolonial, onde – de acordo com Nelson Maldonado-Torres (2015) – esta abordagem busca desafiar e desconstruir as estruturas de poder e dominação impostas

pelo colonialismo, buscando promover a emancipação e a autodeterminação das comunidades silenciadas e subalternizadas.

Maldonado-Torres (2015) enfatiza que a perspectiva decolonial desafia as narrativas dominantes e hegemônicas que legitimam a superioridade cultural, intelectual e moral dos colonizadores sobre os povos colonizados, buscando ainda descolonizar o conhecimento e as estruturas institucionais, abrindo espaço para outras formas de conhecimento e narrativas que foram historicamente ignoradas. Além do mais, a decolonialidade, destaca a importância da interseccionalidade, reconhecendo que as formas de opressão e dominação se entrelaçam e se reforçam.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), a decolonialidade é fundamental para compreender as dinâmicas de poder e dominação presentes nas sociedades colonizadas. Para Quijano (2005), o colonialismo é uma forma de organização social e política que moldou profundamente as estruturas e relações sociais nas Américas e em outras partes do mundo, da qual se manifesta nas estruturas de poder, nas hierarquias sociais, nas formas de conhecimento e nas representações culturais.

Quijano (2005) ressalta que a decolonialidade envolve uma crítica radical às narrativas dominantes e às lógicas de opressão que continuam a perpetuar relações desiguais e injustas, havendo a necessidade de descolonizar os saberes e os discursos. A decolonialidade – por sua vez – valoriza os conhecimentos e as práticas das comunidades subalternizadas, reconhecendo que essas vozes e experiências foram historicamente silenciadas e desvalorizadas pelo sistema colonial (Quijano, 2005).

Ao compreender a importância de abordagens decoloniais, é igualmente importante compreender que essa abordagem se faz necessária, uma vez que a colonialidade continua a operar nas estruturas sociais, políticas e culturais contemporâneas (Quijano, 2005).

Tanto Quijano (2005) quanto Maldonado-Torres (2015) reconhecem que o colonialismo não é um evento histórico isolado, mas um sistema de dominação que continua operando na sociedade contemporânea. Embora se assemelhem em alguns aspectos, alguns trazidos acima, Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2015) se diferenciam quanto à raça e à categoria racial na análise da colonialidade do poder. Quijano (2005) coloca a raça como o elemento central na estrutura de dominação. Maldonado-Torres (2015) amplia essa análise, incluindo outras categorias sociais – como gênero, classe e sexualidade – destacando a interseccionalidade das opressões.

Os efeitos do colonialismo foram tão profundos que, ainda hoje, são sentidos na sociedade, evidenciado pelo racismo, cujo sofrimento ainda hoje atinge a população negra. Nesse aspecto, é fundamental compreender que, de acordo com Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016), o racismo se baseia na ideia da existência de raças humanas hierarquicamente diferenciadas, sendo – por sua vez – construção social e histórica que busca justificar e perpetuar a dominação de certos grupos sobre outros.

O racismo, na perspectiva de Munanga e Gomes (2016), confere privilégios e poder a outros grupos, dos quais são considerados superiores, baseados na visão eurocêntrica, cuja superioridade racial é construída por meio da atribuição de características negativas e estereotipadas aos grupos invisibilizados, enquanto os grupos dominantes são exaltados e valorizados. Entretanto, para compreender o racismo, é preciso partir do conceito de racialização, onde de acordo com Munanga e Gomes (2016) a ideia de raça é uma construção social, imposta às pessoas, não possuindo fundamentos biológicos reais. A racialização, por sua vez, é um processo pelo qual as pessoas são caracterizadas e classificadas com base em características físicas percebidas, como cor da pele, textura do cabelo e outros traços fenotípicos. Para Munanga e Gomes (2016) as opressões se entrelaçam e se reforçam mutuamente, afetando de forma diferenciada pessoas pertencentes a grupos racializados.

Munanga e Gomes (2016) destacam que as manifestações de racismo estão presentes nas estruturas sociais, nas instituições e nas relações cotidianas, não se restringindo a atitudes individuais de preconceito, mas se apresentando também de forma enraizada nas estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade racial, evidenciado no acesso a empregos, justiça, saúde e educação.

As representações historicamente construídas em relação a população negra, são marcadas pela reprodução de estereótipos raciais o que acaba promovendo a perpetuação do racismo. Dessa maneira, o racismo é resultado das representações, cuja construção de imagens e narrativas moldaram a percepção e a identidade dos grupos étnico-raciais. Nesse aspecto, é relevante compreender que a questão identitária, na perspectiva de Stuart Hall (2006), perpassa pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos, construída por meio de processos sociais e culturais, estando em constante transformação.

De acordo com Hall (2006), a identidade é produzida e negociada nas relações de poder e nas práticas discursivas, formadas por meio de práticas representacionais, sobretudo, a partir da maneira como os grupos sociais são retratados na mídia e em outras formas da cultura popular.

A identidade para Hall (2006) é algo construído e reformulado ao longo do tempo, podendo ser também negociável, estando diretamente ligada a um contexto social e cultural, que perpassa pelas representações construídas historicamente e em decorrência dessas representações, muitas pessoas não se identificam com determinados grupos étnicos. Levando em consideração que as identidades são flexíveis e podem se alterar, na perspectiva de Hall (2006), as mudanças sociais, políticas e culturais interferem e influenciam na forma como as pessoas são vistas pelos outros e se veem.

Interessante observar que Hall (2006) enfatiza que – apesar das influências e interferências sofridas pelas identidades – as pessoas são capazes de resistir e remodelar suas identidades em resposta às mudanças e aos desafios. Assim também aconteceu com a população africana ao ser trazida ao Brasil na condição de escravizadas que – diante da escravização – resistiu e remodelou sua identidade, mantendo características singulares e perpetuando a sua identidade.

No entanto, é pertinente e necessário discutir questões identitárias e de representação, uma vez que somente a mudança profunda nas representações construídas acerca dos grupos étnicos subalternizados, que teremos a construção de outros olhares e outros pensamentos acerca desses grupos. Essas práticas devem ocorrer no espaço escolar, a partir de abordagens interdisciplinares e descoloniais.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e decolonial no ensino de História, contribuímos para a promoção de uma educação mais inclusiva e abrangente, valorizando o protagonismo das mulheres negras e desafiando as representações sociais negativas enraizadas na sociedade. Essa abordagem é essencial para promover uma mudança de atitude e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Além do mais, uma História decolonial promove a construção de representações positivas acerca da população negra, contribuindo significativamente para a constituição da identidade feminina negra, uma vez que as narrativas antes silenciadas, passam a ser visibilizadas, evidenciando o protagonismo exercido por esse grupo.

Pensando – então – em um ensino de História decolonial, com vistas ao silenciamento da população negra na historiografia brasileira e a discriminação sofrida pela mulher negra, permeada pela interseccionalidade, é que discutir a importância e as contribuições da literatura feminina negra na construção da identidade se faz necessário. Enfatizar que os textos literários são também responsáveis por construir visões acerca de determinados grupos retratados em suas narrativas e possibilitar espaço àqueles que foram por muito tempo silenciados e

invisibilizados é uma forma de reconstruir uma história, de ouvir, ver, ler e conhecer outras narrativas, outros sujeitos, outras vertentes.

A partir dos lugares atribuídos às mulheres negras e do quanto o pensamento eurocêntrico e colonial ainda está enraizado na sociedade brasileira, é que essa pesquisa busca realizar um estudo que aborda a Literatura como instrumento potencializador na construção da identidade feminina negra na prática do ensino de História. Para tanto, fizemos uso de teóricos negros e de conceitos presentes nos debates e discussões do movimento feminista negro.

Essa pesquisa se estrutura em três capítulos, apresentando um produto pedagógico, o qual é direcionado aos docentes e aborda obras literárias de autoras negras, trazendo-os inseridos no contexto da História do Brasil, a partir da construção de planos de aulas, possibilitando aos docentes o uso das obras indicadas como material pedagógico interdisciplinar.

O primeiro capítulo está intitulado **Compreendendo o movimento negro e a importância do Ensino de História na efetivação da Lei 10.639/03 em Mato Grosso: Trajetórias, desafios e perspectivas na Educação Afro-brasileira**, o qual aborda o contexto do movimento negro no Brasil, apresentando as conquistas desse movimento, bem como as suas limitações, levando em consideração que embora lutasse contra o racismo, não abarcavam e não se discutiam a questão gênero. Neste capítulo, é também discutido o tema Pluralidade Cultural, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) observando suas contribuições e suas problemáticas. Além do mais, evidencia-se a importância da lei 10.639/03, bem como suas possibilidades e desafios na aplicação da referida lei, no espaço escolar.

O segundo capítulo – **Protagonismo e feminismo negro: uma história de resistências e conquistas** – discute as motivações para o surgimento do Movimento Feminista Negro e o fortalecimento deste no decorrer do tempo, na luta contra as diferentes formas de discriminação sofrida pelas mulheres negras, verificando a existência da interseccionalidade permeada na vida dessas mulheres, utilizamos para tanto, autoras negras, como Akotirene (2019) e Collins e Bilge (2020). Além disso, apresentam-se – nesse capítulo – o protagonismo exercido pelas mulheres negras e a resistência dessas diante de uma sociedade preconceituosa e machista. Para tanto, utilizamos autores que discutem a questão do racismo, como Munanga e Gomes (2016), bem como aqueles que discutem o lugar atribuído às mulheres na sociedade – Lélia Gonzáles (2018), Angela Davis (2016).

Por conseguinte, discutiu-se – nesse capítulo – a importância da Literatura feminina negra, como meio de resistência e de expressão das experiências vivenciadas pelas mulheres negras na sociedade brasileira, com ênfase as autoras negras.

No terceiro capítulo – **Quando me descobri negra: Vozes de Bianca Santana e outras mulheres na construção da identidade** – busca-se apresentar uma análise do livro de Bianca Santana, que retrata as experiências vivenciadas por ela e por outras mulheres negras.

Como resultado dessa dissertação, construímos um guia didático direcionado aos docentes da educação básica. Esse propõe planos de aula que envolvam o uso da Literatura feminina negra em diferentes contextos do ensino de história do Brasil, evidenciando o protagonismo exercido pelas mulheres negras.

2. CAPÍTULO I – MOVIMENTO NEGRO E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

O ensino de História nem sempre teve as características que possuem hoje, embora tenham suas problemáticas, os avanços foram significativos, sobretudo, ao que tange a questão da inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Entretanto, é necessário enfatizar que a Lei 10.639/03, promulgada no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, é uma resposta à mobilização do movimento negro, que engendrados num contexto histórico que colocava o negro como sujeito inferior em relação ao branco, viu na educação uma saída para a reivindicação de direitos, bem como a possibilidade de demonstrar à sociedade o quanto desigual esta é, desigualdade essa, baseada na questão racial.

No entanto, cabe aqui enfatizar que a diferenciação racial estáposta desde o processo da diáspora africana, onde – segundo Magali da Silva Almeida (2014, p. 133) – a desumanização da população negra se colocou como “[...] parte de um amplo processo de dominação/opressão capitalista na consolidação dos Estados-nação e do colonialismo”. Entretanto, as teorias raciais ganharam ainda mais força no contexto do imperialismo, disseminaram-se mundo afora e internalizou-se no imaginário social, tendo por sua vez adeptos e defensores. Além do mais, as teorias raciais atenderem a interesses políticos, sendo uma arma poderosa para a destruição de nações, pois segundo Gislene Aparecida dos Santos (2005, p. 46), “No momento em que as teorias políticas ganham prática, o racionalismo encontra o racismo”.

Diante disso, as teorias racistas se difundiram, se enraizaram e continuam a provocar estragos profundos nas sociedades, dividindo-as, classificando-as e, consequentemente, infringindo os direitos humanos.

No entanto, com a não aceitação da ideologia racial, que os movimentos sociais, fortalecidos a partir do século XX, passam a reivindicar seus direitos, fazendo uso do meio político para tal. É a partir desse fortalecimento, que ocorre a promulgação da lei 10.639/03, que embora tenha sido conquista do Movimento Negro, o Estado brasileiro foi fundamental para sua existência, uma vez que é a partir dos anos 1990 que os debates em torno da questão racial ganharam força no meio político (Pereira e Silva, s.d.).

Além disso, a nível internacional ocorre iniciativas que buscam o rompimento com a discriminação racial, entre as instituições, podem ser citados a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006), a partir dos anos 1950, a UNESCO passou a apoiar pesquisas que discutiam a temática racial no Brasil, que se apresentavam nesse momento as pesquisas desenvolvidas por Florestan Fernandes. Essas foram de fundamental importância para a compreensão das especificidades do racismo brasileiro, onde ninguém se denomina racista, mas todo mundo conhece alguém racista, o que acabou por intensificar o debate.

Não podemos deixar aqui de evidenciar que o governo de Fernando Henrique Cardoso, contribuiu significativamente para a validação das discussões raciais, resultado da sua formação sociológica e orientação de Florestan Fernandes, cuja realização de ações quanto às questões raciais durante seu governo possui relação direta com os seus estudos acadêmicos sobre a escravização no Brasil, tendo como referência, a sua tese de doutorado, da qual está intitulada “Formação e desintegração da sociedade de castas: o negro na ordem escravocrata no Rio Grande do Sul” de 1961. Além do mais, foi durante o seu governo que se reconheceu a existência do racismo no Brasil, do qual é colocado como um problema grave, empreendendo a partir de 1990 algumas políticas com vistas à temática, sendo organizado em 1996 um grupo interministerial de trabalho, do qual objetivava ações e políticas de valorização da população negra, o que acabou dando origem a SEPPIR, no ano de 2003.

Ocorreu também em 1996 a promulgação do Programa Nacional de Direitos Humanos, do qual dedicava um capítulo específico sobre a população negra, em 2000 publicou-se o Decreto nº 3.551, que instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira. No ano de 2001, o Brasil participou da Conferência de Durban, sendo essa voltada ao combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e formas correlatas de intolerância e em 2002, o decreto nº 4.228 que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal.

A partir disso, as discussões em torno do racismo no Brasil passam a fazer parte do âmbito educacional, com a inclusão do tema transversal *pluralidade cultural* na Lei Diretrizes e Bases (1996) reafirmando a ideia de que a sociedade brasileira não é branca e que esta é marcada por conflitos entre os diferentes grupos étnicos.

Embora tivesse ocorrido o reconhecimento da existência do racismo no país, isso não era suficiente para solucionar os problemas enfrentados pela população negra, era necessário que houvesse ações efetivas. Diante disso e pressionado pelo próprio Movimento Negro é que o então presidente eleito em 2003 – Luís Inácio Lula da Silva – sanciona a Lei 10.639/03, sendo uma das primeiras ações do seu governo.

Contudo, a promulgação da lei foi um método utilizado por Lula, para acalmar os ânimos do Movimento Negro, insatisfeitos com os Ministérios anunciados (Rocha, 2006). Além da lei 10.639/03, foi criado também a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), cujo objetivo central era enfrentar e combater o racismo no Brasil. Posteriormente, criou-se, pelo Governo Federal a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, propondo várias ações, como o

[...] aperfeiçoamento da legislação; apoio às comunidades remanescentes de quilombos; incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; apoio aos projetos de saúde da população negra; capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial; ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia [...] (Rocha, 2006, p. 71).

Criou-se também – durante o governo Lula – o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005, com o qual foram concedidas bolsas de estudos com o uso de recursos públicos, cujo público-alvo era composto de estudantes pobres, indígenas e negros, porém em instituições particulares. Essa concessão fez com que houvesse muitos críticos em nome da defesa do ensino público alegando que favorecia o mercado.

O referido programa de governo – PROUNI – acabou gerando discussões e divisões entre os grupos que estavam envolvidos com a questão racial no Brasil, até mesmo no interior do Movimento Negro. Embora apresente problemáticas, contradições e discordâncias entre os grupos, essas medidas foram importantes para ampliar os espaços ocupados pelos grupos minoritários, especialmente os dos negros.

Em 2010 foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, também como resposta às reivindicações do Movimento Negro, tendo esse Estatuto o objetivo de desenvolver políticas que reduzissem a desigualdade social, bem como frear a discriminação racial. Apesar dos problemas nas medidas aqui citadas, elas se mostram como ações importantes na sociedade brasileira, sobretudo, à população negra, cujos direitos passaram a ser assegurados nos documentos governamentais, bem como o atendimento às reivindicações realizadas pelo movimento.

É pertinente aqui destacar que a luta dos negros na sociedade inicia desde a diáspora africana e se estende até os dias atuais. Concernente ao período escravagista brasileiro, a população negra resistiu das mais diferentes maneiras, não se mantendo alheia, tampouco pacífica aos desejos de exploração dos brancos. Os movimentos de resistência da população negra acabaram contribuindo significativamente para a assinatura da Lei áurea em 13 de maio

de 1888. Embora livres, aqueles que se encontravam na condição de escravizados foram jogados à própria sorte, sem que houvesse – por parte do governo imperial – qualquer tipo de preocupação ou propostas de políticas públicas que visassem instituir, garantir e assegurar os direitos dessa população.

Segundo Almeida (2014, p. 143),

A República de modo algum trouxe melhoria para a população negra. O *modus operandi*, através do qual o Estado autuou e atua no atendimento às necessidades dos negros e negras, tem demonstrado que seus problemas na Diáspora Negra, na grande maioria, estão sem respostas concretas às principais necessidades.

A exclusão dos negros na sociedade brasileira perdura do Império para a República, uma vez que, nem mesmo após a instauração da República em 1889, esse grupo passa a ser visto. Pelo contrário, preocupou-se de início com o branqueamento da população brasileira, assumindo – assim – que o Brasil não era branco, cuja política de imigração se intensificou no final do século XIX e início do XX, além da produção de uma série de obras que depreciavam a identidade miscigenada do Brasil.

Entretanto, a ideia de uma identidade nacional pautada na miscigenação das três raças – europeus, indígenas e africanos – onde a convivência se dava de forma harmoniosa, cujos conflitos e desigualdades fossem inexistentes (Gontijo, 2003), esbarra na teoria da eugenia, em voga ao final do século XIX e início do XX, o que põe fim a esse projeto identitário. A partir da década de 1930, formulou-se, no interior da nação brasileira, a ideia de que todos os grupos – negros, brancos e indígenas – conviviam de forma harmoniosa, cujos conflitos eram inexistentes entre eles, cuja preocupação se dava pela necessidade da construção de uma identidade nacional, consolidando o que ficou conhecido como o mito da democracia racial, consolidado, sobretudo, a partir da obra *Casa-Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, publicada em 1933.

Embora haja compreensão a respeito da miscigenação no Brasil, são evidentes as discrepâncias existentes entre os diferentes grupos que compõem o então território. Essas discrepâncias evidenciadas nos mais diferentes aspectos – social, político e econômico – demonstraram a necessidade de organização e reivindicação da população negra por direitos.

Após muitos anos de silenciamento e exclusão, a população negra se organizou em movimentos, propiciando um fortalecimento significativo, abrindo caminho para a conquista

de muitos direitos obtidos atualmente. A respeito do movimento negro, Petrônio Domingues (2007, p. 101) o define como

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, [...] os provenientes dos preconceitos e discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Cabe destacar que o movimento negro se articula e se fortalece enquanto movimento político de mobilização racial. De acordo com Domingues (2007), o movimento negro perpassou quatro fases distintas:

- Da Primeira República (1889) ao Estado Novo (1937).
- Da Segunda República (1945) à ditadura civil-militar (1964).
- Da redemocratização (1978) à República nova (2000).

Ainda na perspectiva de Domingues (2007) o movimento negro, estaria – a partir dos anos 2000 até os dias atuais – imerso em um quarto movimento, não tratado nesse trabalho. No entanto, cabe aqui enfatizar que todas as organizações surgidas nesses diferentes contextos foram significativas para o fortalecimento da população e do movimento negro, contudo, enfocaremos mais na penúltima fase do movimento, que escancara à sociedade o mito da democracia racial, implementado na década de 1930, tal como já apontado.

O ressurgimento do movimento negro, no período pós ditadura civil-militar, denunciava e buscava combater o racismo presente na sociedade brasileira, onde entre as reivindicações presentes no Programa de Ação, de 1982, do então Movimento negro unificado constava a “[...] introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares [...]” (Jorge *et al.*, s/a, p. 5).

Antes de prosseguir, é necessário compreender que a organização do Movimento Negro Unificado, contra a discriminação racial se deu a partir de influências externas, a partir da luta conduzida por “[...] Martin Luther King, Malcon X [...], Panteras Negras, e de [...] movimentos de libertação dos países africanos [...]” (Domingues, 2007, p. 112).

O Movimento Negro Unificado possibilitou ao negro sair da invisibilidade, denunciar as mazelas sociais, resultadas de uma democracia racial inexistente e passou a reivindicar seus direitos, sobretudo, ao que tange o âmbito educacional. Nesse aspecto, Domingues (2007, p. 115) destaca que o então Movimento intencionava que houvesse a

[...] revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil [...]. Reivindicava-se [...] a emergência de uma literatura ‘negra’ em detrimento à literatura de base eurocêntrica.

Sendo assim, o movimento negro viu – na educação – um meio possível e importante para se pensar o lugar do negro na sociedade brasileira, sendo, portanto, como aponta Gomes (2008, p. 100) “[...] um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta”.

Desse modo, o Movimento Negro Unificado estabelece uma busca pela ancestralidade étnica, com vistas a restabelecer seus laços culturais e formular uma identidade negra. Conquanto, a educação como meio propulsor das reivindicações do movimento negro rompe com a ideia de uma democracia racial e passa apontar as desigualdades raciais presentes no Brasil e a necessidade urgente de se estabelecer políticas públicas que ampliassem os espaços de atuação da população negra.

As desigualdades raciais no Brasil provocaram uma série de problemáticas à população negra, uma vez que tais desigualdades eram perceptíveis nas discrepâncias econômicas entre brancos e negros, na política, no mercado de trabalho, na educação e em outros espaços e se tornava ainda mais evidente nas diferentes formas de discriminação racial, o racismo se fazia presente ou de modo velado ou escancarado.

O Movimento Negro Unificado se configura como ação de resistência diante de uma sociedade marcada pela exclusão histórica dos negros dos direitos políticos e sociais. É imerso nesse contexto, que o Movimento Negro comprehende a necessidade de ações afirmativas, sendo estas “[...] o conjunto de programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada, para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Jorge *et al.*, 2016, p. 8).

Os direitos da pessoa humana estiveram amplamente enfatizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que – por sua vez – se fez presente na Constituição brasileira de 1988. Segundo Jorge *et al.* (2016, p. 7), “A carta magna dispõe de um conjunto de direitos inalienáveis que garantem às minorias a possibilidade de serem diferentes, porém sem serem discriminadas.”

Além da Constituição de 88, outros documentos de grande relevância serão pensados e formulados com vistas à diversidade. De acordo com Gontijo (2003), o Brasil caracterizado por sua pluralidade, formulou-se pelo Estado os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), cuja finalidade era o ensino. Entretanto, é preciso compreender que a formulação dos PCNs (1997),

é resultado da tensão social existente entre os diferentes grupos étnicos de que é composto o território brasileiro e não simplesmente por essa composição múltipla de etnias.

Dentro do tema transversal Pluralidade Cultural abordado nos PCNs (1997), a escola seria o espaço propício para essa discussão, uma vez que é nele que ocorre o encontro de diferentes culturas, contudo, a discussão da temática no espaço escolar era algo já reivindicado pelo Movimento Negro como citado anteriormente.

Os PCNs (1997) ainda apresentam algumas problemáticas uma vez que reforçam a ideia do mito da democracia racial, ao afirmar que o Brasil é formado por três grupos distintos. Segundo Gontijo (2003, p. 65), os PCNs (1997) trazem que “[...] os indígenas são apresentados como povos, os brancos como sociedades e os negros como algo sem identidade, definido a partir dos limites territoriais de um continente [...].” Dessa maneira, os PCNs (1997) apresentam uma construção de identidade forjada pela ideia da democracia racial, onde essa identidade brasileira se mostra de forma uniforme nos livros didáticos, havendo – por sua vez – a inexistência de conflitos sociais.

Os PCNs (1997) – por sua vez – fazem uma abordagem superficial, evidenciando uma desocupação com as diferenças culturais existentes no Brasil, o que acaba não aprofundando e não trazendo uma visão completa em relação às culturas indígenas, quilombolas, afro-brasileiras e outros grupos minoritários.

Por conseguinte, os PCNs (1997) não abordam questões que tratam de poder e dominação de um grupo específico em relação a outras culturas, não trata da dominação do homem branco em relação a tantos outros grupos, silenciados e invisibilizados, o que pode propiciar uma compreensão rasa em torno das desigualdades culturais e étnicas existidas e ainda existentes, além de não dar atenção às questões de justiça social. Nesse aspecto, de acordo com Abreu e Mattos (2008), há que se ter cuidado com a identidade nacional brasileira, forjada pelo Estado e encontra presente nos PCNs (1997), cuja característica é a miscigenação e a inexistência de conflitos sociais. Ela passa a falsa imagem de democracia racial, estando essa também presente nos livros didáticos.

Na introdução dos PCNs (1997, p. 121), a respeito da Pluralidade Cultural, destaca-se que: “As produções culturais não ocorrem ‘fora’ de relações de poder, são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência”, ora, mas não somente de reformulação e de resistência, mas também e sobretudo, de repressão e dominação, das quais foram realizadas pela população branca, uma vez que o próprio PCNs (1997) é resultado de uma produção branca, sendo assim, uma das suas principais fragilidades.

Nesse trecho, a ideia de resistência e reformulação é uma ação que se apresenta de maneira muito vaga, uma vez que não evidencia as violências físicas, culturais e morais pelas quais perpassaram os grupos minoritários.

Uma outra problemática dos PCNs (1997) diz respeito a seu caráter utópico, por crer que a abordagem da Pluralidade Cultural no espaço escolar possibilitaria, aos diferentes grupos culturais, estabelecer relações de convívio harmonioso, respeitoso, suavizando os embates sociais, as disputas de poder e a consequente manutenção desse poder.

Além disso, é importante destacar que o reconhecimento pela pluralidade cultural não deve englobar – de maneira homogênea – todos os grupos, como se brancos, indígenas e negros, estivessem nas mesmas condições sociais, políticas, econômicas e culturais, como se os brancos também tivessem tido suas liberdades cerceadas e lhes tivesse sido imposto outras culturas.

Os PCNs (1997, p. 130) evidenciam que

Compreender a formação das sociedades europeias e das relações entre sua história, viagens de conquista, entrelaçamento de seus processos políticos com os do continente americano, em particular América do Sul e Brasil, auxiliará professores e alunos a formarem referencial não só de conteúdos específicos, como também da estruturação de processos de influenciação recíproca.

Neste trecho do referido documento, perpassa a ideia de que o contato entre a Europa e a América se deu a partir do interesse de ambos os povos, quando – na verdade – o que ocorreu foi a imposição cultural europeia às diferentes etnias indígenas que compunham o território, por terem sido considerados inferiores aos colonizadores. Dessa maneira, é possível observar que os PCNs (1997) reduzem a colonização portuguesa à América, como um processo de influência recíproca, tornando inexistente os conflitos entre colonos e indígenas e os impactos negativos que o etnocentrismo provocou às etnias indígenas, sentidas até os dias atuais.

A respeito dos conhecimentos históricos e geográficos, os PCNs (1997, p. 130) destacam que

A formação histórica do Brasil mostra os mecanismos de resistência ao processo de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos. Uma das formas de resistência refere-se ao fato de que cada grupo – indígena, africano, europeu, asiático e do oriente médio – encontrou maneiras de preservar sua identidade cultural, ainda que às vezes de forma clandestina e precária.

Não se pode deixar de enfatizar que a preservação da identidade cultural só ocorreu diante da mudança forçada pela imposição da cultura europeia e pela violência sofrida dos

demais grupos mediante as manifestações culturais próprias. Dessa maneira, a identidade cultural é mantida por meio da recriação e da adequação de seus símbolos, frente a um contexto de desrespeito com a cultura do outro.

A respeito dos conhecimentos populacionais, os PCNs (1997, p. 134) enfatizam os “Dados estatísticos sobre a população brasileira conforme distribuição regional, densidade demográfica, em relação com dados como renda *per capita*, PIB *per capita*, fornecem um quadro informativo de como se vive no Brasil.”

Apesar de tratar dos dados a respeito da população brasileira, os PNCs (1997) não fazem – sequer – menção às desigualdades sociais existentes no Brasil, originadas a partir do processo de colonização e aprofundadas com o fim da escravização no Brasil, onde os negros foram lançados à própria sorte. Por conseguinte, não se trata ainda da existência das diferentes práticas de racismo, do qual pode ser institucional ou estrutural, podendo ser explícito ou velado.

Os PCNs (1997, p. 134) trazem que [...] “História e Geografia, Ciências Naturais, assim como as questões colocadas por Orientação Sexual e Saúde, possibilitam discutir dados referentes à mortalidade infantil, abortos e esterilizações, com as consequências daí advindas.” Esse ponto do referido documento não considera – tal como deveria – as discrepâncias entre os brancos, negros e indígenas quando o assunto é acesso à saúde, uma vez que, a população negra possui maiores dificuldades de acesso aos serviços de saúde. Nessa perspectiva, Estela Maria Garcia de Pinto Cunha (2003, p. 243-244) destaca que “[...] os negros brasileiros estão expostos a um ciclo de desvantagens cumulativas na mobilidade social intergeracional, fato que os coloca em posição de maior vulnerabilidade frente a uma série de agravos à sua saúde.”

Sendo assim, ao tratar das questões acerca da mortalidade infantil, abortos e esterilizações, é necessário considerar as desigualdades socioeconômicas que dificultam o acesso da população negra à saúde, o que implica diretamente esses dados trazidos nos PCNs (1997).

Outro ponto que também merece atenção nos PCNs (1997) é o que trata dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos, levando em consideração que, segundo o referido documento, “Do ponto de vista psicopedagógico, a compreensão do fracasso e do sucesso como indícios de responsabilidade da escola e de sua atividade didática, e não só dos alunos, envolve conhecimentos que levam à redefinição de procedimentos em sala de aula.” (PCNs, 1997, p. 134).

A partir desse trecho dos PCNs (1997), é possível analisar que esse desconsidera todo o fator externo à escola, do qual depende diretamente o sucesso ou fracasso dos estudantes.

Desconsidera-se que estudantes menos favorecidos economicamente, podem estar dividindo seu tempo entre o estudo e o trabalho, impossibilitando-o de se dedicar exclusivamente, ou em maior parte do tempo à formação intelectual, evidenciando assim o caráter meritocrático. Além do mais, cabe aqui enfatizar que a responsabilidade no sucesso escolar não é integral das instituições, mas uma responsabilidade integrada entre estudantes e escola.

Os PCNs (1997) versam sobre o combate às discriminações, podendo ser manifestadas em palavras, gestos e comportamentos – de maneira individual ou coletiva – permeada pelas relações estabelecidas entre os indivíduos, sustentadas pelo enraizamento histórico e “O que se coloca para a escola é o desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal, por meio da interação o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsável diante delas” (PCNs, 1997, p. 138).

A respeito do papel da escola no combate à discriminação, insere-se também a necessidade de reformular os currículos escolares, buscando sua descolonização, uma vez que – segundo Renata Belz Kruger (2022, p. 1) “O currículo não pode homogeneizar a cultura, a história e os interesses sociais [...]”, mas que esse deve angariar espaço para as múltiplas vozes que permeiam a sociedade, destacando seus conhecimentos, suas cosmovisões, enfim, evidenciando o negro e outros grupos invisibilizados como protagonistas na História.

Além da descolonização¹ do currículo, a formação e qualificação do professor para lidar com as situações de discriminação é fundamental, uma vez que esse precisa ter condições intelectuais para promover ações de combate a essas atitudes, demanda também citada pelos PCNs (1997).

Dessa maneira, não basta os PCNs (1997) dispor sobre a necessária prática, do que o mesmo documento chama de desvelamento, mas evidenciar a necessidade de formação e qualificação profissional contínua, que em muitas situações são insuficientes, pois a educação tem se tornado tão burocrática que não há tempo se quer para dedicar-se a formações que vá enriquecer a atuação profissional.

Por conseguinte, os PCNs (1997, p. 138) apontam que a escola deve “[...] oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito pela aceitação [...]”, entretanto, não é somente construir um ambiente, pois é necessário considerar que o ambiente é construído pelas relações sociais ali estabelecidas. Sendo assim, vai além da construção, mas em muitas

¹ O conceito de descolonização é pensado a partir da autora Grada Kilomba (2019), que critica a sociedade atual, ainda pautada no colonialismo, cuja descolonização tem por objetivo desarranjar as estruturas e mentalidades coloniais, sendo por sua vez, um processo também psicológico e cultural, rompendo com as relações desiguais de poder, os estereótipos e as diferentes formas de opressão que foram impostas pelo colonialismo.

situações das desconstruções e posterior reconstruções de sujeitos, uma vez que estes já se mostram pré-moldados pelas suas relações sociais que transcendem os espaços escolares, cujas experiências e concepções de mundo, são evidenciadas nesse outro espaço – a escola.

Embora apresente algumas problemáticas, essas não invalidam a importância da abordagem da Pluralidade Cultural nos currículos escolares, sendo então, fundamental e necessário que as instituições escolares busquem abordar, de maneira mais aprofundada, as contribuições das diferentes culturas, a eliminação de conceitos equivocados, o desenvolvimento de valores para o exercício da cidadania, do respeito e dos direitos universais definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e assegurados na Constituição de 1988 (Gontijo, 2013).

Cabe aqui destacar que – de acordo com Mattos (2008) – torna-se ainda mais explícito, a partir dos PCNs (1997), que uma discussão acerca da questão racial no Brasil era necessária, reforçada tanto pelo fortalecimento do Movimento Negro Unificado, quanto por acontecimentos globais, que colocaram em pauta discussões em relação a tolerância, da qual fora estabelecida pela Organização das Nações Unidas em 1995, com o propósito de respeito mútuo entre os diferentes grupos e os problemas que a intolerância poderia causar.

Diante de todo um contexto mundial, mas intensificado com as lutas internas do Movimento Negro Unificado, ocorreu em 2003 alterações significativas a respeito do ensino de História na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997), cuja alteração se deu como resposta às reivindicações do movimento negro. Nesse aspecto Gomes (2012, p. 740), destaca que “Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB [...] tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio”.

Embora tenha ocorrido tais alterações, uma abordagem significativa da temática ainda está em curso, uma vez que a existência da lei, por si só, não garante a desmistificação de ideias e ações, sendo necessário ocorrer um movimento conjunto para que os professores possam portar conhecimento necessário para uma abordagem significativa, sendo, portanto, um desafio aos professores de história, assim destacado por Abreu e Mattos (2008).

A escola – por sua vez – apresenta papel significativo no enfrentamento ao racismo, uma vez que – nesse espaço – as ações de discriminação, preconceito e racismo podem ocorrer. Nesse sentido, é importante que haja formação continuada de professores, implementação da temática nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares e que se reconheça a necessidade de se discutir essas questões viabilizando a efetivação da lei 10.639/03.

De acordo com Abreu e Mattos (2008), deve haver um cuidado a respeito da abordagem da temática presente nas diretrizes, para que não ocorra a heroicização de determinadas personalidades negras. Nessa perspectiva, as autoras destacam que “[...] uma abordagem crítica das biografias [...] permitiria historicizar [...] as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira” (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

Dessa maneira, é preciso analisar os diferentes contextos sociais e as ações dos diferentes sujeitos históricos, possibilitando aos estudantes compreenderem o protagonismo exercido pela população negra e os direitos conquistados como resposta a luta do movimento negro.

2.1. Implementação da Lei 10.639/03: Possibilidades e desafios na promoção da educação afro-brasileira

A Lei 10.639/03 representou um marco importante no cenário educacional, bem como uma conquista significativa do movimento negro, uma vez que – pela primeira vez – se reconhece oficialmente a importância de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com vistas ao rompimento de estereótipos e o combate ao racismo. A implementação da lei se tornou um desafio aos profissionais da educação, sobretudo, aos professores de História, uma vez que não possuíam formação em relação à temática.

Além da necessária formação profissional, era preciso reformular os currículos escolares, os materiais didáticos e paradidáticos embora não tenham sido mudanças fáceis, elas foram se realizando e ainda estão em percurso. Passadas duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03, a sua efetivação ainda está em debate, uma vez que é preciso se reconhecer entre educadores e estudantes que o Brasil é um país marcado pela existência do racismo, preconceitos e discriminações em relação à população afro, manifestados explícita ou veladamente, nesse caso, sendo normalizada aos olhos da maioria.

A mudança nos currículos universitários, para a formação docente, englobando a Lei 10.639/03 é um tanto quanto recente. Segundo Silva *et al.* (2019, p. 38),

[...] os parâmetros estabelecidos pelo texto da 10.639/03 foram analisados em 2017 pela [...] professora Petronilha Gonçalves e Silva, constatando que os estudos sobre História e cultura africana e afro-brasileira são negligenciados em várias instituições de ensino pelo Brasil.

Muitas universidades passam a oferecer disciplinas voltadas à temática já no período final de adequação dos currículos à lei, decorridos dez anos de sua promulgação. Além do mais, outra barreira a ser enfrentada voltava-se à formação docente específica na área, e isso não se mostra diferente na educação básica.

A falha na implementação da Lei 10.639/03 na educação básica, envolve em larga medida, a falta de capacitação, formação profissional na abordagem do assunto, entretanto, cabe aqui destacar a importância do trabalho coletivo no espaço escolar, onde muitas vezes não se efetiva. De acordo com o que fora estabelecido pela Lei 10.639/03, o estudo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira é um trabalho especialmente das disciplinas de História, Arte e Literatura, mas não unicamente dessas disciplinas. É importante que a abordagem da temática ocorra de maneira transversal, perpassando todos os componentes curriculares da educação básica (Silva *et al.*, 2019).

Segundo Santos *et al.* (2018, p. 957-958),

Ainda que as equipes escolares [...] relatem conhecer a lei, saber o teor de suas prescrições e também seu caráter obrigatório, nota-se que o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdos específicos sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira constitui um quadro que impede que a implementação da lei avance para além de marcos e discussões pontuais. O desconhecimento acerca dos conteúdos específicos está vinculado à falta de formação básica dos professores e demais membros das equipes escolares [...].

Além da questão da formação dos profissionais da educação, Santos *et al.* (2019) chamam atenção para a necessidade de recursos pedagógicos que sejam adequados para o trato com a temática. De acordo com Bittencourt (2018), os livros didáticos são recursos pedagógicos, instrumentos de trabalho tanto dos professores quanto dos estudantes, os quais são amplamente utilizados pelas escolas públicas e podem, em muitas situações, ser a única ferramenta de estudo dos estudantes. Daí a importância em ter um olhar cuidadoso e minucioso com esse material, para que ele não seja encarado como um detentor da verdade absoluta, mas como uma fonte histórica, resultado de uma narrativa, de uma perspectiva.

Sobre esse aspecto dos livros didáticos, Monteiro (2009, p. 175) destaca que “[...] os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos [...].” Além disso, Bittencourt (2018, p. 247) ressalta que “o livro didático precisa [...] ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.”, é em decorrência disso que os

livros didáticos devem ser vistos como produções de indivíduos, não imparciais a contextos sociais, políticos, econômicos e culturais e que esses materiais podem constituir opiniões, pensamentos, valores, atitudes e posicionamentos.

No entanto, ao que diz respeito à Lei 10.639/03, nos livros didáticos, é importante destacar que a presença de conteúdo ou capítulos específicos sobre a população africana e afro-brasileira, não soluciona o problema do silenciamento, da invisibilidade, uma vez que, “[...] a grande maioria dos livros didáticos de História [...] não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente” (Oliva, 2003, p. 428). Além de não reservarem espaço adequado para a historiografia acerca do continente africano, não o fazem também para a atuação da população negra em solo brasileiro.

De acordo com Oliva (2003), a composição historiográfica, as representações presentes nos livros didáticos contribuem para o direcionamento dos olhares dos indivíduos a determinados grupos ou pessoas, dessa maneira o referido autor, enfatiza que:

[...] se uma criança africana, europeia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades (Oliva, 2003, p. 443).

Dessa maneira, é necessário rever as composições dos livros didáticos, buscando descolonizá-lo e trazer à tona o protagonismo exercido pela população negra nos mais diferentes contextos da História, evidenciar as ações, as lutas e os embates enfrentados por estes. Entretanto, não se pode deixar aqui de mencionar que os livros didáticos se constituem – também – a partir dos currículos escolares, buscando atender àquilo que se propõem nos currículos (Bittencourt, 2018).

De acordo com Alan Bizerra Martins (2022), houve alterações significativas quanto a história da população africana e afro-brasileira nos livros de História, em especial da coleção analisada do autor Alfredo Boulos Júnior, produzidos pela editora FTD. Entretanto, ao analisar os livros selecionados Martins (2022, p. 150) aponta que

[...] identificou-se uma desigualdade dos capítulos na abordagem sobre a cultura afro-brasileira e africana. [...] as temáticas ainda são abordadas na perspectiva de exploração desses agentes representados nas narrativas didáticas.

Embora os livros didáticos tenham apresentado alterações significativas, a fim de atender as exigências da lei 10.639/03, ainda há que ser ter cuidado com tais materiais, levando em consideração que estes são produtos mercadológicos, capazes de constituir a visão dos sujeitos. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que os materiais didáticos precisam buscar com mais completude a construção de representações positivas acerca dos grupos étnicos africanos, bem como da população afro-brasileira, repensando termos como “escravo” ao invés de escravizado, do qual aparece escrito sem ponderação e são largamente reproduzidos pelos estudantes. Bittencourt (2018, p. 250) destaca que “Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos.”

Ainda segundo a mesma autora, embora sejam observadas nos livros

[...] as renovações de temas e abordagens da história da população de origem africana ocorridas [...] a partir da mobilização dos movimentos negros e se sua atuação política, [...] a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e pouco se dedicando à época posterior – pós abolição – e à atuação e lutas dessa população na história do século XX no Brasil (Bittencourt, 2018, p. 250).

Ocorre ainda a manutenção de capítulos muito curtos, reducionistas acerca da História da África e sobre a atuação da população negra no Brasil. Nesse aspecto, ao que concerne à História da África, geralmente os livros didáticos, tratam dos reinos e impérios africanos, mas pouco evidencia a multiplicidade de etnias que compuseram e compõe o então continente. Ademais, falta ainda esclarecimento das diferenças entre a escravidão no interior do território e àquela com caráter comercial, passando a ideia de que para as etnias africanas a escravidão do período moderno já era algo natural, portanto, sem problema para os africanos.

Os materiais didáticos, ao tratarem do processo de diáspora e a chegada dos africanos em solo brasileiro, concentram seus esforços em evidenciar o trabalho escravizado realizado pelos africanos nas grandes plantações, os castigos físicos sofridos, a cristianização e a resistência pelas fugas para os quilombos. “Esquece-se”, com certa recorrência, de se reconhecer a multiplicidade de etnias, que foram genericamente definidas de Bantos e Sudaneses. Deixa-se de lado também, a importância em evidenciar que as fugas para os quilombos não foram a única forma de resistência, mas que esta esteve acompanhada de várias outras, como se aproximar do senhor e conquistar a sua confiança, a fim de ter melhores condições de sobrevivência no cenário escravocrata, de acumular valores, mesmo que isso levasse muitos anos para se comprar a sua alforria, de recorrer à justiça para reivindicar sua liberdade que havia sido prometido pelo senhor, entre várias outras formas de resistência.

Além disso, não se fala do negro no pós-abolição, não se trata das discrepâncias entre brancos e negros na sociedade brasileira nos mais diferentes contextos – sociais, políticos e econômicos –, não se trata das lutas dessa população pela garantia de direitos.

Os lugares que os negros são retratados nos livros didáticos passam a impressão de que toda a história desse grupo está reduzida ao passado, esquecendo-se que esse passado implica diretamente as situações vivenciadas e experienciadas pelos negros na sociedade contemporânea, cujo reducionismo corrobora a falsa ideia da democracia racial. A impressão que se tem a respeito da história do negro no Brasil, ao partir dos livros didáticos, é que com a abolição em 1888 passamos a viver de forma harmoniosa, sem considerar ou problematizar conflitos que existiram e ainda hoje existem. Entretanto, há realidades, fatos que muitas pessoas ainda preferem omitir ou legitimar, calcado na construção do pensamento eurocêntrico, fortemente enraizado na nossa sociedade.

Por sua vez ocorre, no espaço escolar, a resistência por parte de muitos profissionais em enxergar a forte presença do eurocentrismo nos currículos, resultado de uma formação baseada nessa perspectiva, consolidada e enraizada como a única possível, viável e necessária forma de se fazer educação, daí a importância da formação continuada eficaz e que busque abarcar as demandas contemporâneas.

Vale aqui destacar que os currículos escolares podem representar uma continuidade do colonialismo², estando essa continuidade implícita ou explícita nos discursos curriculares, dos quais são resultados de narrativas de sujeitos concretos, que demarcam as relações de poder. Daí a construção do currículo, perpassa as visões de mundo, de grupos sociais e de organização desses sujeitos concretos.

Segundo Gomes (2018, p. 252),

[...] as narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. E mais, as narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, [...] valorizam alguns [...] e desvalorizam outros. Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade.

² O colonialismo é pensado aqui a partir de Grada Kilomba (2019) compreendido como a maneira com que a população negra é silenciada e como a sociedade pós-colonial é ainda estruturada com base na mentalidade colonial, cujo colonialismo encontra-se enraizado na sociedade, nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Em decorrência das narrativas e da materialização coloniais do poder, do ser e do saber³ que há a necessidade de descolonizar os currículos escolares, a fim de empregar uma educação decolonial, entendida aqui como uma educação que possibilite e dê espaço a outras vozes, antes silenciadas pelo processo de colonização e pelo colonialismo ainda mantido na sociedade contemporânea, questionando e transformando as hierarquias existentes. No entanto, os enfrentamentos e obstáculos ainda serão muitos, para a desconstrução do pensamento colonial, uma vez que este encontra-se até o momento, amplamente presente em muitas práticas docentes e nos currículos escolares.

É necessário compreender que a aplicação da Lei 10.639/03 e a construção de um ensino decolonial na educação escolar é possibilitada pelos vários estudos que atualmente têm conquistado espaço na sociedade, dos quais são realizados pelos sujeitos antes silenciados, entre eles negros e negras. Além do mais, a presença desses sujeitos em lugares de conhecimento, tem se tornado uma materialização potente de representação e representatividade, enquanto sujeitos produtores de saberes, valores e portadores de posicionamentos, dos quais passam a questionar os currículos e as ações, promovendo mudanças significativas.

À posteriori, a formação continuada de professores, com ênfase na lei 10.639/03 seria outra ação potencializadora para sua efetivação na prática, uma vez que como assinalado acima, uma das barreiras é justamente a falta ou o conhecimento raso acerca da temática. Além do mais, a utilização da literatura negra no espaço escolar possibilitaria aos estudantes terem contato com representações positivas, cujo ensino se daria numa perspectiva decolonial.

O uso da literatura no ensino de História se insere como ferramenta pedagógica que aproxima o leitor do mundo, uma vez que a literatura, enquanto narrativa, pode expressar acontecimentos reais, experiências de vida, das quais podem ser compartilhadas por mais de um sujeito.

A literatura negra é importante no ensino de História e cultura afro-brasileira, pois notabiliza a ampliação no espaço conquistado pela população negra, levando em consideração que por séculos, privilegiou-se as literaturas produzidas por homens brancos, portanto, a literatura negra não é o instrumento que dá voz ao negro, mas sim a voz própria do negro.

Segundo Cândido (2011, p. 183),

³ Na perspectiva de Aníbal Quijano (2005), o colonialismo do poder está ligado à imposição de formas de governo, estruturas políticas, bem como a criação de hierarquias e desigualdades baseadas na ideia de raças superiores e inferiores. A respeito do colonialismo do saber, o mesmo autor defende a imposição das formas de conhecimento, das práticas culturais e religiosas. Concernente ao colonialismo do ser, Aníbal Quijano (2005) aponta como a imposição das construções identitárias tais como as normas e valores.

[...] a respeito das produções literárias nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica.

Dessa maneira, a literatura negra serve também como meio de resistência, de expressão dos problemas sociais, econômicos e políticos, bem como meio de reafirmar a luta da população negra por direitos, equidade e denunciar as mazelas sociais, como o preconceito, as discriminações e o racismo.

Segundo Santos (2022, p. 485),

Trazer textos literários para a sala de aula é, sem dúvidas, trazer debates, uma oportunidade para discutir comportamentos negativos e desconstruir a raiz racista presente na sociedade. Trazer a literatura africana, afro-brasileira e brasileira é proporcionar momentos que visam comparar, analisar e estudar as diferentes formas de ler o mundo.

A literatura negra propicia aos estudantes questionar paradigmas a respeito da história da população negra, romper com estereótipos e compreender a atuação e o protagonismo exercido por esse grupo, bem como observar a amplitude das visões do mundo.

Santos (2022, p. 485) evidencia que

Maria Firmina dos Reis, no romance *Úrsula* (1958), primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra maranhense, traz relatos da personagem mãe Susana. No capítulo IX, intitulado ‘A preta Susana’, a narradora conta como era a vida na África antes dos colonizadores. Na obra fica evidente que havia civilização, que as pessoas tinham modo de vida.

O que se evidencia é que as narrativas escolhidas, para contar a história de determinados grupos, pauta-se na perspectiva dos europeus que inferiorizou e invisibilizou todas as outras narrativas acerca da população negra. É necessário – portanto – ampliar o conhecimento das produções que trazem à tona a verdadeira história dessa população, rompendo com a única história que até o momento foi disseminada e internalizada.

Além do mais, a literatura feminina negra se insere como material importantíssimo para romper com as representações das mulheres negras que, por muitas vezes, foram e ainda são hiper sexualizada, retratadas como cuidadoras de crianças, geralmente crianças brancas, e sua ligação direta com a escravização, representações muito comuns nos materiais didáticos e nas obras literárias clássicas, produzidas por homens brancos. As obras literárias já consagradas no

Brasil não retratam as populações indígenas e negra e quando o fazem, dão a elas o lugar de sempre – pacífico, submisso –, portanto, silenciado, reforçando os estereótipos já tão enraizados na sociedade (Santos, 2022).

Não se pode, de maneira alguma, negar a importância da literatura negra, pois essa traz outros olhares sobre o negro na sociedade brasileira e sobre a história da população africana anterior a colonização europeia, mas há que se estender a notoriedade à literatura feminina negra. Essa igualmente importante evidenciar a luta das mulheres negras por garantia de direitos, por reconhecimento, uma vez que as mulheres negras sofrem com a intersecção, aprofundando ainda mais a desigualdade existente, pois raça e gênero são fatores que se intercruzam.

2.2. Educação afro-brasileira em Mato Grosso: Diálogos e reflexões entre a efetivação da lei 10.639/03 os documentos estaduais e a BNCC

Quando pensamos a implementação da Lei 10.639/03, é notório, em nível nacional, que os caminhos percorridos para tal ainda não foram suficientes, sendo necessário refletir sobre o assunto. A implementação da lei caminha a passos lentos, mesmo após vinte anos da sua promulgação, como já apontado anteriormente nesses escritos. Vários são os desafios para que sua efetivação ocorra, desde materiais adequados até a formação/capacitação profissional, apontando a necessidade da ampliação de políticas públicas para tal.

A necessidade de aprofundar a temática decorre do profundo enraizamento do pensamento europeu ainda atualmente, o que garante a manutenção dos preconceitos, das discriminações e dos vários casos de racismo que a todo o momento são anunciados nas mídias, mas que podem ocorrer em vários espaços, naqueles menos visibilizados e permanecer oculto.

No entanto, o que pretendemos aqui é revisar a implementação da Lei 10.639/03 no Estado de Mato Grosso, e compreender os avanços e desafios na efetivação da referida lei, levando em consideração que o espaço regional sofre influências do âmbito nacional e internacional. Dessa maneira, é importante destacar que a questão da igualdade e da liberdade, passa a ser discutida amplamente após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo, com a criação da Organização das Nações Unidas em 1948 e a promoção dos Direitos Humanos, a partir da elaboração da Declaração dos Direitos Humanos.

É importante destacar que – segundo Osvaldo Mariotto Cerezer (2019) – o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, é uma tarefa não somente nacional, mas também

internacional, buscando garantir a liberdade e a dignidade da pessoa pela sua condição humana, assegurada pelos Direitos Humanos. Entre os esforços internacionais podemos citar a Declaração e Programa Ação de Durban (DDPA), ocorrida em 2001 que, segundo Cerezer (2019, p. 115),

[...] o Estado possui o dever de proporcionar e facilitar a inclusão dos sujeitos de ascendência africana em todos os âmbitos da sociedade, seja nas esferas política, econômica, social ou cultural, assim como é de sua responsabilidade o desenvolvimento da promoção de conhecimentos mais profundos sobre o patrimônio cultural dos africanos e afrodescendentes. [...] reconhece [...] a necessidade de sua integração [...] visando à participação de africanos e afrodescendentes na tomada de decisões.

A partir da DDPA (2001), os esforços têm sido cada vez maiores para solucionar o problema do racismo, da xenofobia e da discriminação, reconhecendo, que o espaço escolar, é o lugar mais eficiente para ampliar as discussões e trazer perspectivas inovadoras a respeito dos povos africanos e afro-brasileiros, buscando romper estereótipos e questionar uma historiografia já consagrada acerca desses grupos.

Cerezer (2019) destaca algumas das ações do governo brasileiro para o combate ao racismo e a inclusão social, como foi o caso da promulgação da lei Caó⁴, em 1989, a promulgação da Lei 10.639 em 2003, já citada neste trabalho. No ano de 2003, houve a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2010 foi criado o Estatuto da Igualdade Racial, em 2013 foi aprovado o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Parte significativa das ações empreendidas no Brasil se deu durante o período de governo do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo os esforços das lutas da população negra por direitos, por espaços e por reconhecimento.

Como uma das medidas mais recentes, adotada pelo presidente acima citado, é a Lei n. 14.532 que alterou a Lei n. 7.716, da qual trata do crime racial, bem como alterou o decreto-lei n. 2.848, referente ao código penal, onde passa a:

[...] tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público (Brasil, 2023).

⁴ Lei nº 7.716/89, da qual considera crime o tratamento discriminatório, resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Todas essas legislações somam esforços em promover o combate ao racismo, à discriminação e inclusão da população negra na sociedade, bem como em responder às demandas e reivindicações desse grupo, que tem lutado constantemente para a conquista de espaços.

Em se tratando – portanto – da implementação da lei 10.639/03 no Estado de Mato Grosso, Maria Lúcia Rodrigues Müller (2010) aponta o despreparo dos professores para com a abordagem sobre as situações de racismo nas escolas, indo de encontro a realidade do país. Por conseguinte, Müller (2010) destaca que há, entre os professores do Estado, um imaginário muito forte da existência do mito da democracia racial, uma vez que

Professores não percebem, não enxergam quando seus alunos negros são insultados ou sofrem agressões físicas por parte dos alunos de pele mais clara. Quando as vítimas denunciam os maus tratos, é comum uma destas atitudes por parte do docente: recusar-se a punir o responsável e jogar a culpa na vítima, ou considerar que se trata de ‘brincadeira de criança’, ignorando o acontecido (Müller, 2010, p. 310).

Dessa forma, o preconceito se encontra enraizado em muitos professores, o que inviabiliza uma atitude antirracista diante de tais situações, não significa culpabilizar o professor por tal enraizamento, mas demonstrar a necessidade de ampliação de políticas públicas, que visem proporcionar formação docente a partir da inclusão de temáticas, debates sobre racismo, preconceito e discriminação. Além do mais, é importante que o professor seja estimulado a refletir sobre as suas práticas e como essas podem contribuir para a construção de uma educação antirracista. É nesse aspecto que a formação continuada e a qualificação dos professores se fazem necessária, para que esses possam combater o racismo de forma eficiente e pontual.

Segundo Cerezer (2010, p. 149),

Convém salientar que abordagens sobre a história e as culturas dos povos afro-brasileiro e indígenas sempre foram negligenciadas silenciadas e negadas nos cursos de formação de professores, nos materiais didáticos, nos meios de comunicação e demais espaços da vida social, política e cultural brasileira, tanto na historiografia tradicional quanto na educação escolar.

Diante disso, as dificuldades na efetivação da Lei 10.639/03 são devido à formação dos professores, os quais estão despreparados para lidar com o assunto e até mesmo com situações de racismo e preconceito, sendo necessário aqui enfatizar que a escola deve buscar promover ações para combater o racismo, podendo ser realizado no ambiente escolar palestras e debates

sobre o tema, proporcionando um espaço de acolhimento, respeito e ampliação de conhecimento em relação a importância da diversidade.

De acordo com Cerezer (2019), a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, na busca de viabilizar a implementação efetiva da Lei 10.639/03, organizou em 2012 as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, sendo esse um documento, com a finalidade de orientar as escolas na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos.

As Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (2012), em Mato Grosso, propõem que a temática seja abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental. Também, no Ensino Médio, deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de posicionamentos positivos diante da diversidade cultural, bem como a promoção de atitudes antirracistas e que o trabalho se desenvolva nas diferentes áreas do conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade (Cerezer, 2019).

Além das Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (2012) em Mato Grosso, o Plano Estadual de Educação do Estado estabeleceu como meta a ser atingida até 2017 “Igualar a escolaridade média entre grupos de cor e raça declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE [...]” (Cerezer, 2019, p. 145).

As metas apresentadas pelo PEE (2021), faz parte do que está estabelecido no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018), do qual orienta todos os níveis da educação do Estado, cujo documento buscou estar em consonância com a BNCC (2017), com o objetivo de subsidiar o ensino-aprendizagem nas instituições escolares, onde estas, deveriam articular suas propostas pedagógicas – presentes no Projeto Político Pedagógico – com o referido documento de referência e consequentemente com a BNCC (2017).

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018), aborda com certa ênfase a atenção que deve ser dada aos estudantes nos momentos de transição de uma etapa a outra, sendo necessário, considerar todas as mudanças cognitivas, emocionais, etc., pela qual passam os estudantes. Sendo assim,

[...] este currículo de referência sugere muito engajamento entre as instituições para cuidar da transição entre as etapas da educação básica, reconhecendo sua importância para o sucesso na permanência e na aprendizagem dos estudantes. (Mato Grosso, 2018, p. 10)

Assim como apresentado nos PCNs (1998), nas Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso (2012), bem como na BNCC (2017), o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (2018), especificamente sobre a área de Ciências Humanas, enfatiza

o trabalho de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, levando em consideração as vivências dos estudantes, a multiplicidade dos grupos étnicos, as ações humanas, as relações sociais, bem como a produção do conhecimento.

O Documento de Referência Curricular (2018) versa também sobre a formação ética, com vistas a responsabilidade, ao respeito, aos valores sociais, cuja formação integral possibilite aos estudantes a construção de sujeitos autônomos. No entanto, ao que se refere a lei 10.634/03, o referido documento aborda a importância da renovação historiográfica, onde

[...] busca-se romper com a escrita da história tradicional, dando visibilidade aos sujeitos até então negados, como mulheres, negros, indígenas e outros. [...] passam a ser objetos de estudos acadêmicos e, paulatinamente, inseridos nos livros didáticos (Mato Grosso, 2018, p. 247).

Não podemos deixar aqui de destacar, que a inserção da história da população negra, das mulheres e dos indígenas nos livros didáticos, ocorreu devido ao fortalecimento da luta de movimentos sociais, como já abordado nesse trabalho, mas que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses sujeitos estejam representados de maneira positiva, evidenciando o protagonismo exercido por esses grupos nos mais diferentes contextos da história do Brasil.

De acordo com o Documento de Referência Curricular (2018, p. 248), a disciplina de História, “[...] tem por característica a formação integral dos sujeitos, em suas dimensões afetivas, intelectuais, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva de mundo [...]”.

O Estado de Mato Grosso organizou ainda como parte das Políticas Públicas Educacionais um caderno pedagógico que tem por finalidade “[...] garantir o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em 100% das escolas do Estado e assumiu o compromisso de concretizar de fato a educação para as relações étnico-raciais” (Mato Grosso, 2023).

Embora o referido caderno aponte que a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) tem investido em formação de professores e materiais didáticos específicos acerca da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, há que se ter atenção quanto a divulgação desses materiais, bem como a oferta de formações de qualidade para os profissionais da educação. É necessário compreender que esses materiais pedagógicos precisam chegar até os professores e não somente esses, mas também formações que vá de fato, oferecer suporte aos professores para trabalharem com a temática. Além disso, evidencia-se a necessidade de descolonização curricular, para que a história não seja contada a partir da perspectiva de um único agente – nesse caso, o colonizador.

É notório a tentativa do Estado de Mato Grosso em tratar da lei 10.639/03 nas instituições escolares, mas os esforços feitos até o presente momento não se mostram suficiente para a abordagem de um ensino de História decolonial, uma vez que a formação/qualificação profissional é imprescindível para o trato com a temática.

A completude na efetivação da Lei 10.639/03 só será possível a partir de um movimento ainda mais coletivo, entre a esfera federal, estadual, municipal e as instituições escolares. Nessas é imprescindível que as instituições escolares – sobretudo – estejam mergulhadas profundamente no trato com a temática, a fim de provocar mudanças significativas nos posicionamentos dos estudantes, haja vista que – especialmente a gestão escolar – possui papel relevante na adoção de atitudes e práticas antirracistas e inclusivas.

Como já enfatizado anteriormente, abordar a história dos povos africanos, afro-brasileiro e indígenas é um desafio constante em sala de aula, devido às ideias já construídas e profundamente enraizadas no imaginário social acerca desses grupos, além das dificuldades dos próprios professores no trato com a temática. Por sua vez, tratar do racismo no espaço escolar, em muitas situações, pode ser até mesmo um tema sensível, para estudantes que já viveram experiências do tipo, impactando diretamente no aspecto sentimental e psicológico do indivíduo. Entretanto, abordar o assunto é necessário e urgente para romper estereótipos, desconstruir pensamentos eurocêntricos já consolidados e ampliar o conhecimento acerca da população africana e afro-brasileira, o que torna possível a tomada de consciência por parte dos estudantes, e a atuação desses na sociedade com vistas ao respeito para com a diversidade.

Apesar de os documentos estaduais trazerem um direcionamento acerca da abordagem da temática afro-brasileira, não podemos deixar de trazer aqui o documento de referência nacional, reformulada no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo esse um documento normativo, do qual sistematiza a produção de conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, ao longo do seu processo formativo básico.

A BNCC (2017) estabeleceu diretrizes para o currículo escolar, de abrangência nacional, uma vez que – de acordo com o referido documento – é importante que sejam definidas as aprendizagens consideradas essenciais, das quais estão presentes nas dez competências gerais apresentadas pela Base, cujas competências são entendidas “[...] como a mobilização de conhecimento [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

Como já citado, a BNCC (2017) estabeleceu diretrizes para o currículo escolar, assegurando àquilo que é considerado base comum a nível nacional, com abertura para a parte diversificada, da qual busca atender às questões locais e regionais, que são específicos de cada local. É pertinente aqui destacar que a área de Ciências Humanas, da qual fazem parte as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia “[...] deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (BNCC, 2017, p. 356).

Contudo, é importante atentar para a carga horária destinada às disciplinas que fazem parte da base, para que não haja prejuízo da carga horária das disciplinas da base comum, pois uma redução da carga horária, pode provocar a simplificação do conteúdo a um conjunto mínimo de conceitos. É colocada em segundo plano a profundidade necessária para a compreensão crítica e reflexiva acerca de diferentes aspectos – sociais, econômicos, políticos e culturais – acarretando prejuízos no desenvolvimento de habilidades de análise, argumentação e pensamento críticos os estudantes.

A BNCC (2017) – por sua vez – apresenta a promoção da igualdade, equidade e a qualidade da educação, através das competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo do seu processo formativo, possibilitando a progressão dos estudantes. É pertinente destacar que, embora a busca pela equidade e qualidade da educação seja algo positivo e necessário, há alguns desafios para a efetivação desse currículo, uma vez que muitas instituições escolares apresentam dificuldades no acesso a recursos didáticos, tecnológicos, humanos e na falta de infraestrutura adequada para garantir um ensino que leve em consideração as necessidades e particularidades dos estudantes, o que inviabiliza a promoção e efetivação da equidade.

Segundo a BNCC (2017, p. 15),

[...] um planejamento com foco na equidade [...] exige um [...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica [...] como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. [...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...].

Para que o currículo seja de fato voltado à inclusão e à equidade, tendo por base a BNCC (2017), da qual versa sobre os grupos invisibilizados ao longo da história, é imprescindível que

ocorra a descolonização dos currículos escolares, bem como o investimento em todos os âmbitos da educação, desde a recursos materiais à formação continuada, garantindo a qualidade do ensino.

Além disso, no que tange à igualdade educacional, é necessário levar em consideração a realidade socioeconômica brasileira, uma vez que – em decorrência da desigualdade econômica enfrentada por muitas famílias no Brasil – o ingresso e a permanência na escola de educação básica não se efetivam, provocando a evasão escolar e a não formação integral do indivíduo.

A BNCC (2017, p. 19-20) destaca que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos [...]. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente [...], educação para o trânsito [...], educação ambiental [...], educação alimentar e nutricional [...], processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso [...], educação em direitos humanos [...], educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...], bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural [...].

Para tais abordagens, é preciso que os profissionais da educação estejam capacitados, a partir da ampliação de políticas de formação continuada efetivas adequadas à realidade educacional, além de dispor de recursos pedagógicos suficientes para o trato das referidas temáticas, em especial, àquela voltada à educação das relações étnicos raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, foco dessa pesquisa. Por conseguinte, a BNCC (2017) se apresenta um tanto quanto inflexível, pois define um conjunto rígido de competências e habilidades, como já mencionado, que pode limitar a autonomia dos profissionais da educação e a capacidade das instituições escolares em adaptar seus currículos às necessidades particulares dos estudantes e da comunidade escolar que atende.

É necessário aqui salientar que, embora a BNCC (2017) reconheça a importância da educação das relações étnico racial e a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, sua implementação revela lacunas, uma vez que a falta de clareza presente em alguns pontos da BNCC (2017) pode ocasionar interpretações díspares, pois a lei 10.639/03 sugere uma mudança estrutural no currículo escolar. Entretanto, a BNCC (2017) carece de meios mais assertivos para garantir e sustentar essa transformação, uma vez que o referido documento não

oferece diretrizes específicas sobre como a implementação da Lei 10.639/03 deve ser concretizado no cotidiano escolar.

Além do mais, a BNCC (2017) não fornece orientações contundentes sobre a integração da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em outras disciplinas ou áreas do conhecimento, o que pode inviabilizar a efetivação da interdisciplinaridade, proposta pelo então documento. Nessa perspectiva, a BNCC (2017) apresenta uma possível dicotomia entre as disciplinas de Ciências Humanas e as demais áreas do conhecimento ao organizar os conteúdos por áreas, pode reforçar uma concepção fragmentada do conhecimento, sendo necessário aqui ressaltar que a área de Ciências Humanas possui característica dinamizada, sendo necessário uma abordagem mais flexível em colaboração com outras áreas do saber.

Há que se ater ainda quanto à importância de uma abordagem interseccional, haja vista que a BNCC (2017), enfatiza a necessidade de contemplar diversas dimensões da diversidade, levando em consideração e colocando-se para discussão temas como gênero, orientação sexual e religiosa, dos quais não se apresentam interconectados com a Lei 10.639/03. Daí haver a relevância de interconectá-los, o que promove uma abordagem mais integrada nos currículos, para que se evite uma fragmentação da compreensão dos estudantes sobre a dimensão das problemáticas sociais presentes no Brasil, e possa proporcionar uma compreensão crítica do mundo em que vivem.

De acordo com a BNCC (2017), a disciplina de História se faz importante para a compreensão do tempo atual e busca responder às perguntas que surgem no presente, tendo – por sua vez – o passado como espaço de tempo que se relaciona com a contemporaneidade. No entanto, para buscar conhecer o passado e interpretá-lo é necessário fazer uso de diferentes fontes, das quais foram elaboradas pelos homens do passado.

No entanto, a disciplina de História deve propiciar aos estudantes a autonomia e a compreensão de que a ação dos sujeitos, ao longo dos contextos históricos, ocorre de acordo com o período em que esses sujeitos vivem, sendo, portanto, contemporâneos da sua época. A BNCC (2017) reforça o que está presente na LDB (1996), com a inserção da lei 11.645/08 sobre a importância de se estudar a história e cultura afro-brasileira e indígena, uma vez que, “[...] ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas – especialmente – por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações [...]” (BNCC, 2017, 417). Ao tratar das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 a BNCC (2017, p. 401) destaca que

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação [...], tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a

dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artifícies da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e [...] perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos [...].

Sendo assim, o ensino de História disposto pela BNCC (2017) possibilita aos estudantes a compreensão da importância da sua atuação consciente enquanto sujeito histórico, que interfere e tem a capacidade de alterar o meio em que vive. Além do mais, a História proporciona conhecimento concernente a temporalidades, sujeitos históricos e aos mais diferentes contextos estudados, o que pode possibilitar aos jovens a construção da identidade a partir do conhecimento histórico.

Sendo assim, o uso de fontes variadas permite aos estudantes verificar e interpretar as fontes e, a partir do conhecimento adquirido formular seu próprio ponto de vista, instigando-o a ter autonomia, bem como compreender a construção dos diferentes pontos de vistas e discursos sobre um dado tema, levando-o a entender a importância do respeito às diferentes opiniões.

Quanto à BNCC (2017), é importante destacar que há de se ter especial atenção com alguns aspectos a serem discutidos e repensados, uma vez que se apresenta como desafio a abordagem eurocêntrica do currículo, não podendo deixar de salientar que o currículo é responsável por transmitir os conhecimentos e valores que serão compartilhados com os estudantes. Há a necessidade de que esse currículo seja descolonizado e proporcione a reflexão quanto à diversidade racial e cultural do Brasil, com vistas a uma história protagonizada pelos sujeitos silenciados e invisibilizados pelo viés eurocêntrico.

Dessa maneira, um currículo descolonizado visa incluir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena de forma transversal, interdisciplinar e não apenas como conteúdos isolados e reducionistas. Além do mais, outra problemática presente na BNCC (2017) é – justamente – a superficialidade com que se aborda a história e cultura africana e afro-brasileira, sem haver a problematização de questões como o racismo e a discriminação, que infelizmente, permeiam a sociedade com constância e até mesmo o ambiente escolar.

Embora o Estado de Mato Grosso tenha empreendido algumas metas que deveriam ter sido alcançadas até 2017, pelo Plano Estadual de Educação, em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, no que diz respeito a essa questão, nota-se que os avanços na temática ainda são tímidos. Por mais que seja orientada

uma atividade interdisciplinar, ela ocorre em sua maioria nas disciplinas de História e Arte, podendo até mesmo ser um reflexo da fragmentação das disciplinas, presentes na BNCC (2017).

É importante aqui ressaltar o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (PEE, 2021), pensado para ser efetivado no período de cinco anos, com vistas à oferta de estratégias e recursos para que as instituições escolares cumpram o que traz a Lei federal 10.639/03. O PEE (2021, p. 7) em sua meta 7, estabelece a necessidade de “Fomentar a qualidade da educação básica em 100% [...] das unidades de ensino do sistema estadual de educação, com foco na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem durante a vigência do Plano”. Ele traz como estratégia para o alcance dessa meta, quanto à Lei 10.639/03, a necessidade de haver mecanismos de monitoramento, a respeito da aplicação e efetivação da referida lei, bem como da 11.645/08. No entanto, o próprio PEE (2021) não apresenta indicadores específicos para monitorar e acompanhar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o que garantiria que as metas propostas se apresentassem em resultados concretos.

A ausência de um monitoramento efetivo e de indicadores práticos de avaliação, pode acarretar prejuízos e ineficiência na efetividade da legislação e na execução dos objetivos de promoção da igualdade racial. Destaca-se ainda dentro das estratégias da meta 7, a oferta de

[...] cursos de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas aos profissionais da educação e de maneira específica aos professores das redes públicas e privada que atuem nas disciplinas referidas na Leis Federais nºs 10.639 [...] de 2003, e 11.645 [...] de 2008 (PEE, 2021, p. 8).

Para que essa formação seja de qualidade e garanta a aplicação dessa formação na prática docente, na educação básica, é necessário que os professores formadores estejam capacitados para tal, além de haver, por parte do Estado a criação de recursos materiais que possam suprir a demanda e atender à necessidade pedagógica.

O PEE (2021, p. 8) objetiva em sua

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Trazendo entre suas estratégias, quanto a lei 10.639/03 e 11.645/08 a implementação “[...] nas gestões de educação dos municípios setores incumbidos de promover as questões sobre

educação das relações étnico-raciais, garantindo a implementação e aplicação das Leis Federais nºs 10.639 [...] e 11.645 [...]” (PEE, 2021, p. 8).

Destaca – ainda – dentro dessa meta, a estratégia 8.5, da qual viabiliza e garante a manutenção da semana da Consciência Negra nas instituições escolares do Estado de Mato Grosso, do qual deve fazer parte do calendário oficial e escolar, com a garantia de recursos para que as escolas implementem as referidas leis. Entretanto, cabe aqui ressaltar que o trato com a temática não pode e não deve estar reduzida a semana da Consciência Negra ou ao mês de novembro, mas para uma mudança de atitude efetiva, há a necessidade de um trabalho contínuo e interdisciplinar.

O PEE (2021) não traz como estratégia a avaliação dos materiais didáticos, ou dos chamados materiais estruturados, que ainda apresentam aspectos do eurocentrismo, demonstrando uma educação pautada na perspectiva eurocêntrica. Dessa maneira, o PEE (2021) deveria conter diretrizes precisas quanto à seleção de materiais que promovam a diversidade étnico-racial e a abordagem em uma perspectiva decolonial, evitando estereótipos e contribuindo significativamente para a construção de uma consciência crítica acerca das contribuições e protagonismos históricos e culturais da população afrodescendentes.

Os tímidos avanços apresentados até o momento demonstram o esforço para uma mudança de perspectiva acerca da história do povo afro-brasileiro e africano, entretanto, ainda há muito o que se fazer para que a lei seja efetiva nos espaços escolares e para que seja mais efetiva ainda na esfera estadual, pois, preocupados de fato, com a implementação da Lei 10.639/03, disporiam da formulação de materiais didáticos-pedagógicos, de formações de qualidade e de reformulações curriculares na perspectiva decolonial.

3. CAPÍTULO II – PROTAGONISMO E FEMINISMO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS

Por muito tempo as mulheres foram colocadas na condição de inferiores em relação aos homens, ocupando posição de submissão, entretanto, vale destacar que muitas mulheres não aceitaram pacificamente esse lugar, se mostrando à frente do seu tempo e ocupando postos de poder. É possível encontrar informações que evidenciam o protagonismo exercido por mulheres em diferentes sociedades, como é o caso das sociedades que se formaram no continente africano, apresentando-se com linearidade matrilinear, tendo como exemplo o reino de Gana, o reino de Cuxé e até mesmo o próprio Egito tivera seu período de governança feminina, tendo Cleópatra como rainha.

Embora não tivesse organizado enquanto movimento, a luta de algumas mulheres no contexto das revoluções na Europa, foi fundamental para incentivar outras mulheres a reivindicar seus direitos e a questionar os preceitos postos à época. Entre elas podemos citar Mary Wollstonecraft na Inglaterra, da qual passa a reivindicar os direitos das mulheres em 1772, Olympe de Gouges na França, autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã de 1791, sendo essa declaração uma resposta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, do qual fora formulado no bojo da Revolução Francesa, a partir de forte influência do iluminismo, mas que não englobava a mulher, embora participassem ativamente do processo revolucionário e Nísia Floresta no Brasil, no contexto do século XIX, onde as mulheres eram consideradas submissas e inferiores em relação aos homens.

A partir dessas mulheres que outras tantas se encorajaram e passaram a reivindicar – com mais rigor – seus direitos, dando início ao que ficou conhecido como movimento feminista. De acordo com Pinto (2003), o movimento feminista no Brasil tem três vertentes distintas: a primeira se liga à reivindicação de direitos políticos; a segunda vertente esteve direcionada à defesa e ao direito à educação da mulher; a terceira vislumbrava a libertação feminina de maneira mais radical, da qual engloba a exploração no trabalho e evidencia as desigualdades salariais entre homens e mulheres. Embora se reconheça a importância do movimento feminista e do movimento negro na sociedade brasileira, bem como no que se refere à conquista de direitos, tanto da população negra, quanto da mulher, ambos os movimentos não deram conta de abranger as demandas que envolviam, especificamente, as mulheres negras.

Se por um lado, o movimento negro reivindicava os direitos da população negra de maneira geral, por outro, não se reconheciam as desigualdades existentes no que dizem respeito

ao gênero. Já em relação ao movimento feminista, colocava-se em pauta a questão gênero, mas deixava-se de lado a questão raça.

Nesse aspecto, é pertinente trazer um trecho que diz muito sobre o apagamento das experiências da mulher negra dentro do movimento feminista, onde segundo Ribeiro (2018, p. 44), “Em 1851, Sojourner Truth, ex-escrava que se tornou oradora, fez seu famoso discurso intitulado ‘E não sou eu uma mulher?’ na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, em que dizia:”

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 não sou eu uma mulher? Olhem pra mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, eu juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Conseguí trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e aguentei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (Truth, 1851 *apud* Ribeiro, 2018, p. 44).

Carentes então de reivindicações e discussões que evidenciassem a existência de tratamento desigual, as mulheres negras se organizaram, no que ficou conhecido como movimento feminista negro, do qual teve início na década de 1960, nos Estados Unidos, num contexto de luta pelos direitos civis e a luta contra a segregação racial, fortalecido nos anos 1970, a partir das obras publicadas por Angela Davis e Audre Lorde.

No Brasil o movimento feminista negro, enquanto movimento social, ganhou força por volta do século XX, como reflexo de influências internacionais, sobretudo, dos Estados Unidos. Além do mais, é nesse momento que o Brasil passava pelo processo de redemocratização, o que possibilitou a ampliação das discussões e do fortalecimento dos movimentos sociais. Nessa perspectiva, Assis (2019, p. 29) destaca que “De maneira gradativa, as pautas das mulheres negras foram ganhando espaço e, durante a chamada década da mulher, o alcance das temáticas de gênero e raça alcançaram as plataformas internacionais”.

Dessa maneira, o movimento feminista negro é um movimento social que busca a igualdade de gênero e a eliminação do racismo em relação às mulheres negras, surgido então, como uma resposta à exclusão das mulheres negras dos debates feministas tradicionais e do movimento negro que – grosso modo – ignoravam as experiências e opressões enfrentadas pelas mulheres negras.

De acordo com Akotirene (2018), o movimento feminista negro se organizou com ênfase no conceito de interseccionalidade, defendido por bell hooks, Audre Lorde e Angela Davis, uma vez que as “[...] experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, focado nos homens negros” (Akotirene, 2018, p. 14). Com isso, o feminismo negro busca evidenciar que raça, classe e gênero se entrecruzam, provocando uma discriminação interseccional, reconhecendo as múltiplas formas de opressão, havendo a interconexão entre raça, gênero e outras identidades sociais.

Nesse aspecto, o movimento feminista negro luta contra a discriminação racial, o sexismo e a opressão de gênero, abordando questões como a violência doméstica, a ausência de representatividade em diferentes espaços – tanto políticos, quanto sociais – busca discutir e combater as desigualdades salariais, a invisibilidade e o silenciamento diante de realidades de opressões e violências.

Davis (2016, p. 24) destaca que as formas de repressão interseccional se dava desde o período da escravização, no qual

Como mulheres, as escravas eram inherentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas.

A situação de violência e opressão vivenciada por essas mulheres negras, já denunciavam que seus desafios seriam ainda maiores quando comparada com os homens na mesma situação.

Vale destacar que o movimento feminista negro é também responsável por ampliar o conceito de feminismo para além das experiências e vivências das mulheres brancas de classe média e incluir a perspectiva e luta das mulheres negras e outras mulheres de cor, o que resulta na busca por igualdade de direitos e oportunidades para essas mulheres e uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

3.1. Entre lutas e resistências: A situação da mulher negra no Brasil

Quando voltamos os nossos olhares para a situação das mulheres negras no Brasil, nos deparamos com uma trajetória histórica de protagonismos, mas também com fatos que

marcaram profundamente a história dessas mulheres. A miscigenação brasileira não ocorreu como desejo dos negros e brancos, mas como “[...] o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante [...]” (Gonzalez, 2018, p. 35). Ou seja, desde cedo, a mulher negra foi objetificada, cujo gênero era levado em consideração quando era interessante e conveniente ao senhor branco, para a exploração sexual, mas era desprovida deste no momento da exploração da sua força de trabalho (Davis, 2016).

Entretanto, é importante destacar que a resistência da população negra, começa tão logo, com a chegada dos africanos na condição de escravizados ao território brasileiro, evidenciado pelos quilombos que se formaram nesse espaço, sobretudo, o de Palmares, onde este de acordo com Gonzalez (2018) pode ser considerado o berço da nacionalidade brasileira.

Por conseguinte, referindo especificamente às mulheres negras, Gonzalez (2018) e Assis (2019) destacam que a sua atuação, seu protagonismo se dá em conjunto com os movimentos de resistência dos homens negros, no Brasil, quando é possível verificar a participação de mulheres negras em alguns conflitos, como foi o caso de Luiza Mahin na revolta dos Malês na Bahia em 1835. Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2012, p. 298) destacam que, desde o processo da diáspora,

[...] as mulheres eram conhecidas por sua força e poder espiritual, e elaboraram formas de enfrentamento, contrariando a ideia de que aceitavam a dominação com passividade. Uma das bases de poder verificava-se na luta pela manutenção da família negra [...]. Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com o suicídio e o infanticídio. Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construíram ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, [...] para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis.

Dessa forma, as mulheres negras tiveram papel preponderante na luta contra a escravidão, opressão e violência sofrida, contradizendo o que pregava e o que se perpetuou pela historiografia branca e elitizada. É importante destacar, que a situação de opressão vivenciadas pelas mulheres negras no passado brasileiro, de certa maneira se mantém atualmente, não com as mesmas características, mas podemos dizer, uma opressão “à moda contemporânea”, ora escancarada, ora velada.

Os lugares direcionados às mulheres negras, no Brasil do século XX, são aqueles de menor visibilidade e fortemente restringidos, cujas justificativas se davam, a princípio pelo baixo nível de escolarização, posteriormente, pelas ‘*dificuldades técnicas*. Agora no contexto do século XXI, embora tenha sido ampliado o número de mulheres negras a concluírem o ensino

superior e a apresentarem qualificação profissional. Essas aconteceram graças à ampliação de algumas ações afirmativas, e a seleção ainda perpassa questões como de raça e – em alguns aspectos – a questão gênero o que acaba por evidenciar a manutenção da discriminação racial e de gênero (Gonzalez, 2018).

Gonzalez (2018, p. 44) ressalta que “Ser negra e mulher no Brasil, [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão.” e dessa maneira destaca a questão da interseccionalidade, que permeia as experiências das mulheres negras.

Gonzalez (2018) descreve com tanta maestria a situação das mulheres negras, no Brasil, que vemos como significativo relê-la aqui, onde a autora discorre que essas mulheres “[...] se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta [...]. [...] acrescido [...] da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar” (Gonzalez, 2018, p. 44-45). Prossegue apontando que, “Quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração [...] nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais [...]” (Gonzalez, 2018, p. 45).

Nessa perspectiva, Silva (2018, p. 12) destaca que as mulheres negras [...] aparecem nas narrativas, desgarradas de seu núcleo familiar, cuidando de outros, não de seus próprios filhos, é a ‘mãe-preta’, a ‘babá’, a empregada doméstica que cuida dos filhos do senhor(a)/patrão(oa), e não dos seus.”, essas narrativas literárias dão às mulheres negras o lugar do Ser que não gera filhos, que não gera descendentes, conotando a ideia de serem desprovidas de tornarem-se mães.

Além desses lugares destacados por Gonzalez (2018), outro que merece ser mencionado é aquele em que os corpos femininos negros são hiper sexualizados, expostos para agradar e satisfazer a burguesia, havendo dessa maneira a objetificação e fetichização desses corpos o que perpetua a violência sexual e moral contra as mulheres negras. Segundo Silva (2021, p. 71-72),

Tanto na literatura como nas telenovelas, nas letras de músicas, nos dizeres e piadas do cotidiano a mulher negra e mestiça é representada como ‘mais sensual’ que a mulher branca, a forma como os homens tratam as mulheres negras é completamente diferente de como tratam as mulheres brancas.

O que se pode notar é que os estereótipos acerca das mulheres negras se fazem presente em diversos meios, e essa presença – por sua vez, negativa, errônea e equivocada – coloca essas mulheres em situações de opressão, inferiorização e objetificação, provocando uma imagem negativa do ser mulher negra na sociedade brasileira. Esse quadro inviabiliza que outras

meninas, adolescentes e mulheres negras se identifiquem em situações de respeito, sucesso e empoderamento.

A discriminação racial feminina se manifesta, no Brasil, de diferentes formas, das quais também estão ligadas a desigualdade salarial entre homens e mulheres brancas, cuja acentuação é ainda maior em posições de liderança e de maior prestígio profissional, quando comparadas as mulheres e homens negros.

Além do mais, a discriminação racial pode também ser notada nos casos de racismo institucional, onde as mulheres negras são vítimas de racismo nos mais variados espaços, como em instituições escolares, no mercado de trabalho, na saúde e em outros serviços públicos, configurando um atendimento precário em decorrência da cor da pele. Entretanto, embora a mulher negra sofra com as mais diversas formas de discriminação, é preciso enfatizar que esta encontrou nessa sociedade opressora, meios e mecanismos de resistências.

3.2. Além da margem: Literatura feminina negra como resistência e protagonismo

A literatura feminina negra, foi um dos meios e mecanismos encontrados pelas mulheres negras para resistir, empoderar e combater o racismo no Brasil, valorizando a voz dessas mulheres na sociedade. Esse tipo de literatura é caracterizado por abordar temas como racismo, sexism, cultura e identidade negra, dando visibilidade às experiências vividas pelas mulheres negras, haja vista que estas contam suas histórias de forma autêntica e legítima, conscientizando assim, a sociedade sobre a existência e a luta dessas mulheres.

Embora as literaturas veiculadas no Brasil, variaram de acordo com cada período e contexto histórico, a literatura feminina e negra, estava longe de ser a mais estimada entre as editoras e leitores, cujo espaço era ocupado e de privilégio dos homens, em sua maioria brancos e economicamente prestigiados. Além disso, o racismo estrutural presente na sociedade fez com que a produção literária de escritoras negras fosse vista de maneira estereotipada, desqualificando-as, como de menor importância, em relação à literatura produzida por escritores brancos.

Outro fator que contribuiu para a não aceitação da literatura feminina negra foi o sexismo presente na sociedade brasileira, onde as mulheres, de maneira geral, tinham suas vozes silenciadas em todos os espaços e esse silenciamento não era diferente no meio literário, cujas escritoras negras enfrentavam ainda mais barreiras devido a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, como já apontado anteriormente.

Mesmo diante de tantas barreiras, a primeira escritora negra brasileira a publicar um livro foi Maria Firmina dos Reis, em 1859, com o romance “Úrsula”, entretanto, a literatura feminina negra, só ganhou mais destaque no Brasil a partir da década de 1970, com a publicação de obras de escritoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Djamila Ribeiro e tantas outras mulheres negras.

A partir do fortalecimento do movimento feminista negro, na década de 1990, a literatura feminina negra passou a ser mais valorizada e reconhecida, surgindo diversas publicações independentes e editoras voltadas para a publicação de obras de escritoras negras. Nos dias atuais, esse tipo de literatura é um dos segmentos mais vibrantes e importantes da cena literária brasileira, com muitas escritoras produzindo obras de diversos gêneros, tais como poesia, ensaios e prosas. Além disso, as editoras continuam desempenhando papel fundamental na promoção e difusão dessas obras, as redes sociais e a internet também têm sido importantes meios de divulgação e distribuição da literatura feminina negra.

O espaço em ascensão da literatura feminina negra, se torna importante à medida em que, é por meio delas que as mulheres negras podem ecoar suas vozes, antes silenciadas, denunciando as mazelas sociais, abordando questões relacionadas à raça, gênero, classe, identidade e pertencimento, levando em consideração que a literatura, permite a seus escritores partir de contextos reais, aproximando e relacionando as narrativas literárias a diferentes contextos históricos (Pesavento, 2006).

Entre as escritoras da literatura feminina negra brasileira, ressaltamos as seguintes escritoras:

- **Carolina Maria de Jesus**

Mulher negra, mineira reconhecida por seu livro *Quarto de Despejo* (1960), sendo esse um diário, do qual ela manteve de 1955 a 1960 sobre sua vida, suas experiências como moradora de uma favela em São Paulo. Edson Guimarães de Azeredo (2018), em sua dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, destaca que Carolina nasceu na extrema pobreza, sob o regime republicano, do qual em nada garantiu e assegurou os direitos civis, sociais e políticos da população negra liberta, porém, invisibilizada, silenciada e esquecida pelo próprio governo.

Carolina Maria de Jesus foi analfabeta até por volta dos sete anos de idade, momento em que ingressou no Colégio Allan Kardec, entretanto, cursou pouco mais de dois anos, período em que ela aprendeu a ler e escrever, resultado de um profundo desejo pelas letras. De acordo

com Azeredo (2018), Carolina se estabeleceu na favela do Canindé/SP, no ano de 1949, onde passou por diferentes experiências de subemprego, entretanto, atuando com catadora de papel, a então autora se deparou com livros e cadernos, dos quais foram utilizados para redigir seus escritos, retratos de uma realidade vivenciada por uma mulher negra, pobre e favelada. Esses escritos, documentou sua luta contra a pobreza, a fome e o preconceito pela qual perpassava.

De acordo com Azeredo (2018), os relatos de Carolina Maria de Jesus, adquirem visibilidade, mesmo que temporária, por meio do jornalista Audálio Dantas, que se tornou mediador, uma vez que possibilitou a publicação dos escritos da autora. Embora, os registros de Carolina, que deu origem a sua primeira publicação intitulado *Quarto de Despejo* (1960) tivessem ganhado o mercado editorial e sido traduzido em outros idiomas, sua obra foi esquecida após a seu falecimento em 1977, permanecendo assim até a década de 90. Esse esquecimento, se dá devido as características da sua obra, uma vez que se tratava de uma literatura negra, não tendo espaço no mercado editorial, não sendo, por sua vez, parte dos padrões literários da época em questão.

Quarto de Despejo (1960) de Carolina Maria de Jesus, chamou atenção internacional para a questão da pobreza no Brasil e fez da autora um símbolo de resistência contra a desigualdade social. Além desse livro, Carolina escreveu outros, como *Casa de Alvenaria* (1961), (1963) e *Diário de Bitita* (1982).

Contrariando as regras da época, em seus escritos, Carolina Maria de Jesus deixa transparecer a sua consciência social e política, evidenciando as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano e as injustiças sofridas, porém acreditando, na possibilidade de que em algum momento essa triste e dura realidade se alteraria.

- **Maria da Conceição Evaristo de Brito**

É uma escritora brasileira e atualmente ocupa uma cadeira na Academia Mineira de Letras, sendo a primeira mulher a ocupar uma cadeira na referida academia. A escritora é conhecida por suas riquíssimas contribuições à literatura afro-brasileira e ao discurso feminista. Bárbara Araújo Machado (2014), escreveu em seu artigo que Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946 e cresceu na favela, onde apesar das adversidades (racismo, pobreza, entre outros), concluiu os estudos em uma Escola Normal na década de 1970 e em 1976 ingressou no curso de Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, do qual foi concluído somente em 1989.

Machado (2014) destaca que a chegada de Conceição Evaristo ao Rio de Janeiro estava sendo marcada por uma intensificação do movimento negro, sobretudo, devido às lutas e reivindicações da população negra dos Estados Unidos, dos quais reivindicavam os seus direitos civis. Interessante aqui enfatizar, que Conceição Evaristo, além de graduada em Letras, possui mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2011b).

Os relatos de Conceição Evaristo, em entrevista a Machado (2014) evidencia a existência do racismo institucional, presente na escola em que frequentava, pois, sendo parte de um grupo específico na sociedade – pobre e negra, era alocada juntamente com outros colegas que comungavam da mesma característica em espaços já estabelecidos a esse grupo, o que ela mesma chama de *apartheid* escolar. O lugar atribuído a Conceição Evaristo e a seus colegas, nunca era o de protagonismo.

De acordo com Machado (2014), Conceição Evaristo se reconhece enquanto negra desde sempre, uma vez que procurou entender e questionava com muito fervor o termo pardo em seu registro de nascimento, atribuindo a ela a negritude e negando essa classificação. Além do mais, a questão classe, para Conceição Evaristo foi outro fator que contribuiu para ela se entender e sempre se ver como negra, afinal de contas, “[...] as mulheres de sua família trabalharam como empregadas domésticas para famílias de importantes escritores/as [...]. A questão de classe e a percepção de si não apenas como negra, mas como *subalterna* [...]” (Machado, 2014, p. 247).

Machado (2014) destaca que as obras de Conceição Evaristo são marcadas pela interseção, uma vez que em uma de suas escritas, Conceição demonstra que as mulheres de seu convívio pareciam ser diferentes das mulheres para as quais sua mãe e tia trabalhavam. Segundo Machado (2014, p. 248), “[...] Conceição distingue as ‘mulheres brancas e ricas’ – ‘as patroas’ – de forma aguda, retratando-as de natureza tão diferente das mulheres de sua família – as lavadeiras – que chegavam a ter um traço biológico diferente, estranho: urinar sangue”.

Interessante aqui também apontar, que de acordo com Machado (2014), o contato que Evaristo tivera com a obra *Quarto de Despejo* (1950) de Carolina Maria de Jesus significou para ela e para sua mãe um meio pelo qual era possível retratar a realidade por elas vivenciadas, além de provocar o rompimento com o lugar de inferiorização, uma vez que

A mulher negra, [...] pode cantar, [...] dançar, [...] cozinhá, [...] se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou

como escritora, [...] é um privilégio da elite (Evaristo, 2010 *apud* Machado, 2014, p. 249).

Machado (2014) evidencia que Evaristo já havia tido contato com o movimento social em Belo Horizonte, por meio da Igreja Católica, fazendo parte do movimento da Juventude Operária Católica, que discutiam as questões sociais. Entretanto, não havia discussão em relação à raça, embora já tivesse conhecimento do assunto, a partir do Movimento Negro que crescia e se fortalecia nos Estados Unidos, tanto que influenciada por Angela Davis, usava o cabelo *black power*.

De acordo com Machado (2014), embora Evaristo já tivesse tido contato com o Movimento Negro em Belo Horizonte, a ampliação da sua compreensão e o seu engajamento com a questão racial se deu no Rio de Janeiro, momento em que seu entendimento político e sua militância se fortalece, além disso, Evaristo percebia o Movimento Negro em Belo Horizonte como acrítico.

Embora Conceição Evaristo tenha feito parte de movimentos sociais em Belo Horizonte, ela não tinha percepção de que a sua militância poderia e deveria ser no espaço acadêmico, não havia ainda um olhar atento para o conhecimento difundido pela academia, percepção adquirida pelo seu engajamento no Movimento Negro (Machado, 2014).

Machado (2014) enfatiza que – na perspectiva de Evaristo – a academia deve ser ocupada pelas pessoas que pertencem à classe popular, para que os saberes, os conhecimentos difundidos perpassem por outros olhares, que sejam legitimadas outras narrativas. Compreendendo – então – o meio acadêmico como espaço de militância e a literatura como importante meio de disseminação de conhecimento, Evaristo considera como primeira publicação, a que fez em 1990, com o poema “Vozes-mulheres”, embora já tivesse uma produção em Belo Horizonte.

De acordo com Machado (2014), a inserção da literatura negra de Evaristo demonstra também os impasses sofridos por esse tipo de literatura, uma vez que as editoras não davam espaço significativo para produções com essa característica. Isso é possível de ser notado a partir do primeiro romance de Evaristo, intitulado *Ponciá Vicêncio* (2003) uma vez que foi necessário que a própria autora custasse a publicação da obra, sua ascensão não é um privilégio, tal como destaca Machado (2014).

Além de *Ponciá Vivêncio* (2003), Conceição Evaristo publicou vários outros textos literários, como *Becos da memória* (2006), “Poemas de recordação e outros movimentos” (2008), “Insubmissas lágrimas de mulheres” (2011a). Vale aqui ressaltar que as produções de

Evaristo foram publicadas por pequenas editoras, que criaram uma identidade própria, diferindo daquelas já consagradas e pouco preocupadas com a questões políticas, embora pequenas, as editoras que publicaram os livros de Conceição Evaristo angariaram espaço para os escritos de uma mulher negra que, a partir deles, retratavam a realidade de um grupo subalternizado (Machado, 2014).

- **Ana Maria Gonçalves**

Em entrevista concedida a Cíntia Acosta Kütter, Ana Maria Gonçalves (2006), descreve que nasceu em Ibiá, no Estado de Minas Gerais, no ano de 1970. Além disso, Gonçalves (2006) destaca que a leitura foi algo que te acompanhou desde a infância, uma vez que sua mãe era uma apaixonada pelos livros e transmitia isso para ela e seus irmãos. De acordo com Gonçalves (2006), os livros com os quais tivera contato na infância eram aqueles que estavam na estante de sua mãe e que a sua altura alcançava, até ousar e, aos oitos anos de idade, conhecer o texto literário *Capitães de areia* (1937) de Jorge Amado, cujos escritos fugiam da sua realidade. A partir desse momento, Ana Maria Gonçalves passava a ter contato com uma literatura que já não era mais infantil e que lhes serviram para conhecer outros universos e ir ““[...] além das montanhas de Minas!”” (Gonçalves, 2020, p. 296), nas palavras de sua mãe.

Gonçalves (2006) ressalta que escrever não foi sua primeira ambição, pois trabalhava com publicidades, e seus primeiros escritos de ficção ocorreram nos blogs, mas que seu objetivo era usá-los como material de marketing. Estando em São Paulo desde os nove anos de idade, Gonçalves retornou à Bahia aos vinte e nove anos e – a partir daí – após várias escritas e reescritas nasce o seu romance *Um defeito de cor* (2006).

Gonçalves não se intitula escritora, mas contadora de história, uma vez que, para a composição de *Um defeito de cor* (2006), a autora se deixa ouvir a voz de sua avó, onde ela própria enfatiza que “O livro [...] tem uma voz, tem que ter. Qualquer história [...] é uma voz” (Gonçalves, 2020, p. 299). Nessa perspectiva, para Gonçalves (2020) as suas histórias vão além de narrativas escritas em livros, estando também presentes no meio cinematográfico, no teatro, na TV, entre outros.

De acordo com Gonçalves (2020), até a produção do seu primeiro romance, a autora não tinha tido contato com nenhuma discussão acerca da sua identidade, levando em consideração a miscigenação da sua família, pois sua mãe é negra e seu pai branco. O livro *Um defeito de cor* (2006) foi também uma busca pela história que lhe foi negada, a dos negros no território

brasileiro, inspirada no livro de Jorge Amado, que tratava da rebelião dos Malês, antes nunca falado a ela e tampouco estudado a escravização no Brasil.

A partir então, da revolta dos Malês e da atuação de Luiza Mahin é que Gonçalves pensa em sua narrativa, que foi construída a partir das suas pesquisas em jornais. Interessa-nos destacar que Ana Maria Gonçalves, ao compor seu livro *Um defeito de cor* (2006) enfatiza uma questão, que ela particularmente achou muito peculiar na história de Luís Gama, a questão da maternidade. Gonçalves (2020) destaca que a maternidade no período da escravatura era algo muito doloroso, uma vez que o ventre estava condicionado ao ser livre ou ser cativo.

Gonçalves (2020) aponta que em *Um defeito de cor* (2006) buscou trazer a história e força das mulheres a partir dos seus protagonismos, ocupando postos religiosos, lideranças quilombolas, evidenciando protagonismo exercido pelas mulheres negras.

Além de escritora, Ana Maria é co-fundadora da Quilomboje Literatura, que promove a literatura afro-brasileira. É reconhecida por suas contribuições à literatura e ao ativismo brasileiro com vários prêmios, incluindo o Prêmio Casa de las Américas e o Prêmio São Paulo de Literatura.

- **Elisa Lucinda**

Maria Edilene Justino (2021) – em sua dissertação de mestrado – destaca que Elisa Lucinda dos Campos Gomes, nasceu em Vitória no Espírito Santo, no ano de 1958. Formou-se em Comunicação Social, sendo descrita como multiartista, uma vez que é jornalista, atriz, professora, poetisa, escritora, ativista, feminista e cantora.

Justino (2021) destaca que Elisa Lucinda publicou 18 livros, dos quais abordam temáticas relacionadas ao cotidiano, ao racismo, ao feminismo, a natureza, ao desejo, ao amor, além disso, abordam também temáticas sobre gênero, estereótipo, entre outros. Justino (2021) enfatiza que estão

Entre seus principais livros [...]: *A Poesia do encontro* – Elisa Lucinda e Rubem Alves (2008); *Parem de falar mal da rotina* (2010); *A Dona da Festa* (2011), além dos três últimos: *Fernando Pessoa, o Cavaleiro de Nada* (2014); *Vozes Guardadas* (2016) e *O livro do avesso – o pensamento de Edite* (2019).

Elisa Lucinda também possui produção literária voltada ao público infanto-juvenil, tal como enfatiza Justino (2021). Além disso, criou o Projeto Casa Poema em 2008, cujo objetivo era divulgar e popularizar a poesia. Justino (2021) aponta que Elisa Lucinda estreou no cinema

em 1987, em 1989 iniciou sua carreira em novelas e no teatro, sendo a sua primeira novela Kananga do Japão.

Segundo Justino (2021, p. 16),

A atuação multiartista rendeu-lhe: o Troféu Atriz revelação no Festival de Cinema Brasileiro (1989); Troféu Raça Negra de Teatro (2010), com a peça *Parem de falar mal da rotina*; Troféu Candangos, em Brasília (2012). [...] Elisa Lucinda foi a única atriz brasileira negra a interpretar Deus. [...] no Curta-Metragem *Alfazema*, [...] em 2019 [...]. O Curta recebeu indicações ao Grande Prêmio do Cinema Brasileiro – Melhor Curta-Metragem Ficção.

Justino (2021) aponta que Elisa Lucinda possui envolvimento com o desenvolvimento de projetos sociais, nos quais engloba diferentes públicos juvenis. Além do mais, a poesia de Lucinda é repleta de significâncias, das quais rompem os silenciamentos e os paradigmas, evidenciando – ainda – a autorrepresentatividade feminina.

- **Maria Firmina dos Reis**

Maria Helena Pereira Toledo Machado (2019, p. 94) aponta – em seu artigo – que Maria Firmina dos Reis possui como local de nascimento “[...] São Luís do Maranhão, em 11 de outubro de 1825 – ou em 11 de março de 1822, conforme sugerem documentos recentemente localizados [...].” De acordo com Machado (2019), Maria Firmina dos Reis vivenciou todas as revoltas ocorridas no Maranhão, bem como o longo processo para se colocar fim à escravização no Brasil, experenciando ainda o contexto do pós-abolição e a manutenção do patriarcalismo na sociedade.

Melissa Rosa Teixeira Mendes (2014) afirma que Maria Firmina dos Rei foi uma escritora brasileira, considerada a primeira romancista negra, cujo romance – publicado em 1859 – intitulou-se *Úrsula*. Mendes (2014) aponta que, antes de se tornar escritora, Maria Firmina dos Reis foi professora no ensino público na Vila de São José dos Guimarães, fundando – em 1880 – uma escola mista e gratuita, com o objetivo de atender a estudantes de ambos os性os. Entretanto, Mendes (2014) destaca que o fechamento da escola, fundada por Maria Firmina dos Reis, se deu com cerca de dois anos e meio de funcionamento, contudo, as causas para o seu fechamento ainda são incertas.

De acordo com Mendes (2014), não era comum que meninos e meninas estudassem juntos no Brasil no período em que Maria Firmina dos Reis fundou a então escola, especula-se que tal atitude teria sido motivos do definhamento do projeto. Além disso, o fato de a escola

ser gratuita era outra questão que chamava a atenção, as escolas no Brasil do século XIX eram voltadas a atender à elite, excluindo grande parte da classe popular.

Subversiva ou avançada cabe compreender aqui Maria Firmina como uma mulher que viveu seu tempo, interpretou-o, percebendo as necessidades que havia em seu universo social. Pensava, talvez, pois, em buscar para os demais – seus alunos e alunas – uma realidade melhor do que aquela em que viveu. Realidade essa em que não haveria uma diferença [...] para a separação de meninos e meninas nas escolas de primeiras letras, instância inicial do aprendizado social, ensinando-os a conviver, nas igualdades e diferenças [...] (Mendes, 2014, p. 41).

Dessa maneira, observa-se que Maria Firmina foi uma mulher que fugia aos estereótipos de seu tempo, buscando romper com as prerrogativas e os padrões da sociedade onde vivia. Mendes (2014) destaca que, após a publicação do romance *Úrsula* (1859), Maria Firmina, publicou outro romance – *Gupeva* (1861) – e o conto “A escrava” (1887). Além desses escritos, escreveu também um álbum – uma espécie de diário – no qual relatara muitos dos seus sentimentos, trazendo à tona suas dores, tristezas, solidão e pouquíssimas alegrias.

Assim como tantas outras mulheres negras, Maria Firmina dos Reis foi criada em um espaço cercado por mulheres, cuja organização familiar era matrilinear e muito católica, tão católica que a força da religião transparece em seus escritos, cujas palavras sempre anunciam a presença do Senhor e o temor a esse.

Embora os tempos em que vivera Maria Firmina dos Reis não tenha sido os mais aceitáveis à escrita feminina, tampouco de mulheres negras, Maria Firmina foi um caso excepcional, cujos registros de como foi possível esse feito ainda são desconhecidos, tal como destaca Mendes (2014). Era muito comum que as pouquíssimas mulheres que publicavam seus escritos, à época, utilizassem pseudônimos, com o objetivo “[...] de adentrar-se, como um pouco mais de liberdade, no universo letrado, dominado, quase que exclusivamente por homens, além de tentar burlar o preconceito da época” (Mendes, 2014, p. 44).

A utilização de pseudônimo não foi diferente com Maria Firmina dos Reis, a qual utilizou o pseudônimo *A Maranhense* para publicar o romance *Úrsula* (1958), entretanto, seu nome foi revelado pouco tempo depois, a fim de inspirar outras mulheres a realizar leituras e a publicarem seus escritos (Mendes, 2014).

Mendes (2014) enfatiza que o conhecimento da escrita, o (re)conhecimento literário era destinado aos homens, estando esses autorizados. Por sua vez, os feitos das mulheres estavam sempre voltados aos afazeres domésticos e quando o ofício se dava externo ao lar, os elogios

eram aqueles que colocavam a figura feminina como um ser delicado, cuja escrita era simples e inferior em relação aos homens.

De acordo com Machado (2019), o primeiro romance de Maria Firmina dos Reis denunciava os problemas da escravidão, além disso, contrariava ferozmente a literatura oficial, considerada legítima, pois atribuía aos escravizados o

[...] *status* de personagens densos, atravessados por subjetividade, capazes de expressar de maneira orgânica uma reflexão sobre a escravidão [...]. O romance, certamente, se opõe de maneira muito clara ao padrão da literatura abolicionista que apareceu no Brasil nas décadas seguintes (Machado, 2019, p. 99).

Embora as mulheres tenham esbarrado em tantos obstáculos e ainda neles esbarram pelo caminho da intelectualidade e do (re)conhecimento de tal, o que é possível perceber é que essas não paralisaram nesses obstáculos, mas se colocaram enquanto possuidoras de voz, desejos e decisões tomadas por si próprias, sendo Maria Firmina dos Reis um exemplo de intelectualidade e como enfatiza Machado (2019, p. 98-99) “[...] fruto de uma enorme resiliência e decisão pessoal”.

- **Cristiane Sobral**

Ao compor a escrita do seu trabalho de conclusão de curso, Elizabete Barros de Sousa Lima (2013) aponta que Cristiane Sobral nasceu no ano de 1974, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, entretanto, reside em Brasília desde 1990. Segundo informações que Karen Katiúcia Oliveira Leite (2021, p. 8) publica em sua dissertação sobre Cristiane Sobral, essa é

Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF-DF, atua como gerente de Educação do Campo na Diretoria de Educação, Direitos Humanos e Diversidade. É diretora de Gestão Cultural no Sindicato dos Escritores do Distrito Federal. É escritora e palestrante com participação em eventos em países como Equador, Colômbia, África do Sul, Estados Unidos, Guiné Bissau e Angola.

De acordo com Lima (2013), Cristiane Sobral é graduada em Interpretação Teatral, pela Universidade de Brasília – concluído em 1999 – possui especialização em docência do ensino superior, pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, concluído em 2008. É também licenciada em Educação Artística, pela Universidade Católica de Brasília, concluído em 2005 e à época dos escritos de Lima (2013, Cristiane cursava mestrado em arte pela Universidade de Brasília.

Lima (2013) enfatiza que a inserção de Cristiane Sobral no meio literário se deu com a publicação – no ano de 2000 – de *Cadernos Negros*, que contou com a sua participação, cujas reflexões perpassam as questões raciais. Lima (2013) destaca que Cristiane Sobral, além das peças teatrais, produziu poesias e contos, sendo

[...] à primeira atriz negra formada no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, e [...] no processo de sua formação [...] escreveu sua primeira peça *Uma Boneca no Lixo* (1998) [...]. Nos anos de 2004 a 2007, ministrou cursos e dirigiu espetáculos em Angola. [...] possui grande participação em movimentos em prol das causas sociais afrodescendentes [...] (Lima, 2013, p. 11-12).

Além da peça “Uma Boneca no Lixo” (1998), Cristiane Sobral possui outras como “Dra. Sida” (2002), “Petardo” (2004) e “Comédia do Absurdo” (2005), bem como a publicação de livros, como *Espelhos*, *Miradouros*, *Dialéticas da Percepção* (2011), *Não vou mais lavar os pratos* (2011), *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2014), *O tapete voador* (2016), *Terra Negra* (2017), *Tainã: a guardiã das flores* (2018) e *Dona dos Ventos* (2019) tal como evidenciado por Leite (2021), cujos escritos poéticos buscam combater o machismo e o racismo presente na sociedade brasileira.

Leite (2021) aponta que os escritos de Cristiane Sobral buscam romper com a visão estereotipada acerca da mulher negra, bem como com o silenciamento que foi imposto a essa por muito tempo, cujas vozes não ecoavam, nem mesmo por meio da escrita. A poesia de Cristiane Sobral, porém, possibilita a ressignificação da mulher negra, sendo também um meio de resistência, denúncia e afirmação identitária.

Grosso modo, a escrita de Cristiane Sobral é marcada pela exposição do racismo estrutural, pela luta por representatividade e pelo reconhecimento, levando em consideração a complexidade das vivências e experiências da mulher negra no Brasil.

- **Aparecida Sueli Carneiro**

Ana Paula Pires Lourenço (2022) registra que Sueli Carneiro nasceu em São Paulo – no ano de 1950 – cuja família de origem humilde e trabalhadora a fez perceber o quanto a figura masculina explorava e tornava submissa o ser mulher, a partir da maneira como seu pai se comportava em relação à sua mãe.

Segundo Lourenço (2022, p. 353),

O choque despertado pela dominação patriarcal e o incentivo de sua mãe a fizeram perceber a necessidade de estudar para ter uma profissão e não depender de marido algum. O mesmo ocorreu em relação ao racismo, que a levou a aprender a se defender sozinha [...].

Em 1980, Sueli Carneiro ingressou no curso de Filosofia da Universidade de São Paulo e – logo em seguida – ingressou no mestrado, também em Filosofia. Importante destacar que, assim como Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro também notou a escassez, falta e/ou silenciamento de autores negros na academia, demonstrando a estrutura excludente das instituições de ensino superior (Lourenço, 2022).

De acordo com Lourenço (2022), Sueli Carneiro passou a fazer parte do Movimento Negro Unificado, desde a sua anunciação, resultado do nascimento de uma consciência em relação à existência do racismo, do patriarcalismo que cruzou a sua vida. Mas cedo notou outro viés que não se resumia à questão racial dentro do próprio Movimento Negro, Sueli Carneiro percebeu a existência de atitudes machistas, que excluíam as mulheres em vez de acolhê-las, assim como já enfatizado nesse trabalho. O Movimento Negro não abarcara as problemáticas enfrentadas, especificamente, pelas mulheres negras.

Diante de tal realidade e sendo observado o quanto excludente era também o movimento feminista, Sueli Carneiro viu a necessidade de uma organização própria das mulheres negras, levando em consideração – ainda – que havia sido cobrado dessas mulheres uma organização, para que pudessem fazer parte do Conselho Estadual da Condição Feminina, criado em setembro de 1983 no Estado de São Paulo. A partir desse contexto que Sueli Carneiro, juntamente com outras mulheres negras, militantes, fundaram o Coletivo de Mulheres Negras em 1983 (Lourenço, 2022).

De acordo com Lourenço (2022), Sueli Carneiro escreveu *Mulher Negra: política governamental e a mulher*, parte da coleção Década da Mulher (1975-1985), publicado em 1985. Sueli criou a Comissão para Assuntos da Mulher Negra, em 1986, dentro do Conselho Estadual da Condição Feminina, onde foi nomeada conselheira do respectivo órgão.

Vinicius Santana (2022) enfatiza em seu artigo que Sueli Carneiro, como membro do Conselho Estadual e a partir de reivindicações do movimento feminista, criou a primeira Delegacia de Defesa da Mulher – no ano de 1985 – e, em 1988, contribuiu significativamente para a fundação da organização não-governamental Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Santana (2022) aponta que Sueli Carneiro publicou – em 2011 – “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”, “Escritos de uma Vida” (2020) e como resultado de sua tese, publicou em 2023, “Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento

do ser”. Segundo Santana (2022, p. 5), “[...] os livros evidenciam como Carneiro produziu filosofia em diferentes formatos e para públicos distintos, tendo interesse em se comunicar não só com a academia, mas – principalmente – com o público que não faz parte dela”.

Os textos de Sueli Carneiro abordam temas como a interseccionalidade, o feminismo negro, a importância da representatividade, da luta antirracista e o racismo estrutural, proporcionando uma luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial e de gênero no Brasil. Além disso conscientiza a sociedade sobre as opressões vividas pelas mulheres negras e para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

- **Ruth Guimarães Botelho**

De acordo com o artigo de Mário Augusto Medeiros da Silva (2022), Ruth Guimarães nasceu em Cachoeira Paulista, São Paulo – no ano de 1920 – cujo pai era negro e mãe de origem portuguesa. Silva (2022) aponta que o pai de Ruth Guimarães era um homem possuidor de muitos livros e assinante de jornais, o que possibilitou a influenciou à leitura, aprendendo a ler com quatro anos de idade. Entretanto fica órfã aos 12 anos de idade e, a partir de 1934, sob os cuidados do avô materno, ingressa na Escola Normal de Lorena e 1937, Ruth Guimarães retorna a São Paulo acompanhada dos seus quatro irmãos. Silva (2022, p. 4) destaca que Ruth Guimarães “Era uma jovem curiosa, com habilidades de leitura e escrita, bem como de datilografia, que a levaram a trabalhar em serviços variados [...]”, essas características não a deixaram passar desapercebida.

Fernanda Rodrigues Miranda (2021), em seu artigo, analisa o romance *Água funda* (1946) e aponta que Ruth Guimarães ingressou no curso de Letras a partir de um convite, dado o seu reconhecimento intelectual a partir do romance *Água funda* (1946). Entretanto, cabe aqui destacar que – assim como tantas outras autoras negras – Ruth Guimarães também enfrentou os percalços do racismo, tanto que, nos seus primeiros escritos, foi questionada acerca da legitimidade da sua produção (Miranda, 2021).

Miranda (2021) e Silvio de D’Onofrio⁵ (2020) apontam que Ruth Guimarães se dedicou a tratar da cultura popular e do folclore, publicando além do seu primeiro romance *Água funda* (1946), *Os filhos do medo* (1950) e *Dicionário da mitologia grega* (1972). D’Onofrio (2020) destaca que Ruth Guimarães publicou ainda alguns contos e artigos para publicação em roteiros, como “Na caserna” (1939), “Caboclo” (1939) e “Machado de Assis” (1939).

⁵ Silvio D’ Onofrio compôs, em seu artigo, a trajetória de Ruth Guimarães, com ênfase ao protagonismo exercido por ela nos meios jornalísticos, em um período em que se predominava nesse meio homens brancos.

As obras de Ruth Guimarães contribuíram significativamente para a valorização e preservação das tradições e manifestações culturais, evidenciando a riqueza e a diversidade da cultura popular brasileira.

- **Bianca Maria Santana de Brito**

De acordo com informações do Currículo Lattes, Bianca Santana é Jornalista formada pela Faculdade Cásper Líbero, cujo curso foi concluído em 2006. Em 2012, concluiu seu mestrado em Educação, pela Universidade de São Paulo, cursou doutorado em Ciência da Informação, também pela Universidade de São Paulo, concluindo em 2020.

Bianca Santana é “Professora da graduação em jornalismo da Faap e da pós-graduação em estratégias de comunicação digital da Fundação Getúlio Vargas. Diretora executiva da Casa Sueli Carneiro. Colabora com a articulação da Coalizão Negra por Direitos. Comentarista do Jornal da Cultura” (Lattes, 2023).

Bianca Santana é autora de *Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro* (2021), *Arruda e guiné: resistência negra no Brasil contemporâneo* (2022) e *Quando me descobri negra* (2015), além de suas publicações, organizou também alguns livros, como *Vozes insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI* (2019) e *Inovação ancestral de mulheres negras: táticas e políticas do cotidiano* (2019).

Os escritos de Bianca Santana se concentram em questões relacionadas à raça, gênero e desigualdade social, apresentando também assuntos voltados à identidade racial, buscando provocar reflexões pessoais a partir das experiências vivenciadas, observando o racismo estrutural, retomando para tanto, contextos históricos e sociais, analisando-os.

Ao que tange à identidade racial, Bianca Santana observa a construção dessa identidade e o ser mulher negra na sociedade brasileira, refletindo acerca do fator raça e sua influência nas experiências pessoais, levando em consideração, que o fator raça, soma-se com a questão de gênero, pautada então no conceito de interseccionalidade.

Os escritos de Bianca Santana trazem à tona debates importantes sobre a identidade, a mulher negra e os desafios enfrentados por essas mulheres na sociedade, promovendo conscientização, a reflexão e encorajando outras tantas mulheres a assumirem ou encontrarem suas identidades, possibilita – ainda – a representatividade e o reconhecimento das vozes negras na literatura, antes silenciadas e invisibilizadas.

3.3. Vozes silenciadas: A importância da literatura feminina negra

Falar da literatura feminina negra é importante para ampliar as possibilidades de leituras, abrir novos horizontes e construir representações de pessoas, grupos, experiências e situações da vida cotidiana, sobretudo da população negra e das mulheres negras em específico. Além disso, a literatura feminina negra no Brasil desempenha papel fundamental no combate às literaturas preconceituosas e racistas, uma vez que oferecem uma visão alternativa às narrativas dominantes, das quais reforçam estereótipos e preconceitos. Por conseguinte, a literatura feminina negra amplia a compreensão da história e da cultura afro-brasileira, revelando narrativas que, por muito tempo, foram silenciadas e ignoradas, das quais devem ser trazidas para o espaço escolar e instigar nos estudantes uma discussão acerca dessas narrativas.

As autoras negras, do passado e do presente, são representações do protagonismo exercido por mulheres negras, nos mais diferentes contextos da História do Brasil. Elas deixam explícito que passado e presente comungam de semelhanças – a opressão, silenciamento, subalternização e a invisibilidade de mulheres negras.

A literatura feminina negra representa o grito ecoado de mulheres que encontraram – na escrita – uma maneira de se libertar das prisões impostas pela sociedade sexista, foi e é a maneira pela qual essas mulheres negras puderam se ver e serem vistas por tantas outras, que comungam das mesmas experiências, da mesma realidade, das mesmas formas de opressões e violências.

4. CAPÍTULO III – QUANDO ME DESCOBRI NEGRA: VOZES DE BIANCA SANTANA E OUTRAS MULHERES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Este capítulo objetiva analisar e problematizar a obra *Quando me descobri negra* (2015), com vistas às vozes de mulheres negras a partir da literatura que evidencia a resistência e os problemas enfrentados por essas mulheres na sociedade brasileira, cuja obra pode ser uma ferramenta potencializadora no ensino de História.

A obra de Bianca Santana, no ensino de História possibilita aos estudantes compreender as dimensões sociais vivenciadas pelos sujeitos negros, com vistas às resistências e ao protagonismo da população negra na sociedade brasileira. *Quando me descobri negra* (2015) se insere como objeto de estudo, do qual pode ser utilizado no ensino de História, tanto no ensino fundamental anos finais, quanto no ensino médio, uma vez que é possível abordar diferentes temáticas quanto a história da população negra.

Bianca Santana, nos possibilita compreender a ocupação de espaços de poder pelos sujeitos negros, estando presente tanto nas narrativas que o livro apresenta, quanto no fato, de a própria autora ser mulher negra, o que acaba por romper com o lugar de inferiorização posto pela visão eurocêntrica, cujo protagonismo é evidenciado e possibilita assim, a construção de imagens positivas acerca do ser negro no Brasil. Além disso, é possível reconhecer e discutir junto aos estudantes a manutenção do racismo, do qual está presente na estrutura da sociedade, onde os exemplos são postos nas experiências relatadas em *Quando me descobri negra* (2015) e nas próprias experiências vivenciadas pelos estudantes.

Por outro lado, é preciso destacar que a obra de Bianca Santana, se insere como uma fonte de pesquisa riquíssima ao qual os estudantes podem ter contato além do livro didático, levando em consideração que de acordo com Bittencourt (2018), os livros precisam ser encarados como fontes históricas, das quais são resultados de uma época e da perspectiva daquele que o criou, havendo a necessidade analisá-los e não os ver como detentores de verdades absolutas. Dessa maneira, os estudantes terão a oportunidade de confrontar perspectivas.

Por conseguinte, a publicação de Bianca Santana ocorreu em um momento em que o debate sobre as questões raciais no Brasil ganhava cada vez mais destaque. A década de 2010 foi marcada por uma ampliação significativa nas discussões em torno das desigualdades raciais existentes no Brasil. Entre as ampliações, podemos destacar a organização do formato da Marcha das Mulheres Negras, cuja data de realização foi oficializada em 2013, durante a

Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial, como destacado por Cristiano Rodrigues e Viviane Gonçalves Freitas (2021).

Em 2015 aconteceu a Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, da qual se pode “[...] sintetizar as principais reivindicações encabeçadas por ativistas negras brasileiras desde os anos 1980 como também incorpora novos sujeitos à sua luta política pelo fim de opressões entrecruzadas” (Rodrigues; Freitas, 2021, p. 28).

Rodrigues e Freitas (2021) destacam que o movimento feminista e/ou LGBTQ+, começou a ocupar outros espaços de maior alcance, em meados de 2010, como as redes sociais. Além da criação do coletivo Blogueiras Feministas, criou-se em 2012 o Blogueiras Negras, e a partir de 2008 a realização do Festival Latinidades⁶, do qual buscou “[...] dar visibilidade ao Dia da Mulher Afro-latino-americana e caribenha” (Rodrigues; Freitas, 2021, p. 33).

Além do mais, não podemos deixar aqui de referenciar que no então contexto regulamentou-se a Lei nº 12.711/12, estabelecendo a obrigatoriedade em destinar cinquenta por cento das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a candidatos de baixa renda, de escolas públicas e aqueles autodeclarados pretos e pardos, bem como a indígenas (Brasil, 2012). Por conseguinte, estava ainda em curso a implementação da Lei 10.639/03, uma vez que as instituições de ensino tiveram o prazo de dez anos para a sua adequação.

Nesse sentido, averiguar e levar em consideração o contexto em que a obra foi publicada é relevante, uma vez que as diversas vozes começaram a se levantar com mais efervescência para discutir, reivindicar e conscientizar a população acerca das questões relacionadas à representatividade e às implicações das questões raciais nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais.

A autora, trouxe reflexões sobre a identidade negra, a existência do racismo e as experiências pessoais e coletivas, aproveitando um momento em que Brasil estava mais sensível e aberto a debates sobre a diversidade e a igualdade, cujos escritos foram elogiados pelo público, em decorrência da sua sinceridade e sensibilidade com um tema tão delicado, do qual relaciona-se com as experiências das mulheres negras no Brasil. Além do mais, o livro *Quando me descobri negra* (2015), foi valorizado por potencializar as reflexões e discussões em torno da diversidade, da igualdade racial e da representatividade.

⁶O Festival Latinidades teve início em 2008, no Distrito Federal, sendo esse o primeiro festival de mulheres negras do Brasil, do qual tem por objetivo apresentar as contribuições das mulheres negras em diferentes áreas, sendo contribuições valiosas para a sociedade. O Festival já esteve presente em diferentes lugares do Brasil e também em outros países.

Por conseguinte, Bianca Santana consegue captar a atenção do leitor, com uma escrita acessível e capaz de oferecer uma perspectiva pessoal que retrata a realidade de uma mulher negra, o que possibilita que muitas mulheres se sintam representadas e se identifique com a sua escrita. Bianca Santana escreve sobre a história do Brasil e de muitos brasileiros que vivenciam diariamente os dilemas da exclusão, do silenciamento, do racismo e da desigualdade.

É necessário enfatizar que os escritos de Santana (2015) revelam como as questões raciais e a ausência de políticas públicas para a igualdade racial no Brasil refletem, no cotidiano de pessoas negras, pobres e com um peso a mais para as mulheres negras, que nessa pirâmide acabam por ocupar os piores espaços.

Bianca Santana conseguiu, em suas 96 páginas, trazer à tona as vozes silenciadas de muitas mulheres negras, que experenciam as mazelas da desigualdade, das injustiças que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil, do racismo escancarado e velado presente na estrutura social.

O livro *Quando me descobri negra* (2015), foi dividido em três partes:

- Do que vivi
- Do que ouvi
- Do que parí

Ao longo dessas três partes, além da escrita rica e sensível de Bianca Santana, é possível se apreender com as ilustrações de Mateu Velasco, carregadas de simbolismo que complementam a essência da narrativa. As ilustrações presentes na obra *Quando me descobri negra* (2015), são capazes de enriquecer a experiência do leitor, transmitindo informações de maneira mais vívida e emocionalmente impactante. Além do mais, a obra de Velasco tem a sensibilidade de representar a questão da identidade negra tão cara para a autora, em um jogo com as cores branco e preto o autor inverte a ordem e coloca o fundo da página de preto e a letra branca. Essa escolha coloca para o leitor uma reflexão sobre a ordem “natural” das coisas, ordem esta que pode ser mudada, uma vez que passa por uma questão de ponto de vista.

Logo, nas primeiras páginas, na apresentação da obra, Bianca Santana (2015), traz um relato pertinente, ao afirmar que “Publicar histórias sobre a vida, as experiências, os sentimentos, as indignações não são para gente como eu, uma voz insiste em repetir”. Esse pequeno trecho evidencia o quanto o mundo literário foi e em muitas circunstâncias ainda o é voltado a um tipo específico de escritor. Além do mais, é necessário considerar que a hesitação expressada pela autora pode estar ligada com questões históricas, uma vez que as pessoas negras sofreram e ainda hoje sofrem com o silenciamento e a exclusão no mundo literário.

A literatura é um meio pelo qual o sujeito negro pode falar, pode fazer ecoar as vozes guardadas, silenciadas, excluídas, sendo, portanto, um instrumento de denúncia. Grada Kilomba (2019, p. 41) destaca que:

A máscara [...], levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito colonial* falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos.

Como enfatiza Kilomba (2019), é importante e necessário que homens e mulheres negras tirem as máscaras que os silenciam e ocupem todos os espaços e façam desses um meio para lutar contra todo o tipo de opressão, para que as vozes interiores não possam ser maiores que a liberdade de poder falar, assim como Bianca Santana, esses homens e mulheres negros possam entender que escrever é – também – para pessoas como eles.

É pertinente aqui enfatizar que Bianca Santana, ao compartilhar suas experiências de vida, suas imaginações e suas aflições, não era o objeto, mas o próprio sujeito (Kilomba, 2019). Segundo Kilomba (2019, p. 28),

Escrever [...] emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de *tornar-se* [...] narradora e [...] escritora da [...] própria realidade, a autora e a autoridade na [...] própria história. [...] a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Ler relatos como os de Bianca Santana, em *Quando me descobri negra* (2015), é exemplo de representatividade, e a própria autora reforça essa ideia ao enfatizar que – apesar do silenciamento ainda existente – histórias como as que ela trouxe são necessárias de serem contadas, pois tratam da realidade de tantas outras mulheres. Além do mais, a publicação de suas histórias demonstra a importância de desafiar as narrativas limitadoras, resultantes de imposições de normas sociais e culturais, como parte do projeto colonizador.

4.1. Identidade e representatividade em todos os espaços

Logo no início de seus relatos, Bianca Santana (2015, p. 13) traz uma frase impactante: “Tenho trinta anos, mas sou negra há apenas dez”. Esse trecho é poderoso e reflete uma jornada

de autodescoberta identitária, pois implica diretamente um despertar para as questões raciais e para a tomada de consciência, ao perceber como a sociedade trata as pessoas com base em sua cor e que as experiências vivenciadas pelos indivíduos o fazem se sentir pertencente ou não há determinados grupos, tal como destacado por Hall (2006). Além do mais, não podemos deixar de enfatizar que a tentativa de branqueamento da população brasileira no contexto inicial da República brasileira acaba por aprofundar a negação quanto a identidade negra, uma vez que a ideia de uma sociedade negra ou miscigenada acabava por gerar atraso ao desenvolvimento do território nacional.

Gontijo (2003, p. 57) destaca que os “Discursos fatalistas e pessimistas surgiram em meio ao que foi interpretado por diversos autores como medo da miscigenação, que muitos acreditavam ser responsável pela degeneração da população [...]”. Os discursos e a formulação de imagens negativos em relação a identidade negra enraizaram-se de tal maneira, que a população negra se negava enquanto parte desse grupo, cujos resquícios são sentidos até os dias atuais.

Santana (2015) chama atenção ao evidenciar o quanto a sociedade apresenta dificuldade em lidar com as questões raciais, muitas vezes optando por negar a ancestralidade negra ou propor uma herança mais ampla, capaz de diluir a negritude, uma vez que – ao questionar a família acerca da sua descendência – a resposta obtida era sempre vaga. Entretanto, nas páginas que seguem, Bianca Santana (2015) relata que a sua identidade negra passa a ser revelada para si mesma, pois reconheceu o quanto o professor do cursinho “Educafro” se identificou com ela, uma vez que, segundo a autora “O coordenador pedagógico [...] explicou a metodologia de ensino com a cumplicidade de quem olha um parente próximo” (Santana, 2015, p. 13-14).

É também relevante destacar que Bianca Santana (2015), até aquele momento, não havia percebido o quanto a ascensão social havia “alterado” a cor da sua pele e a sua identidade, cuja descendência não era tratada na família, na escola e nem com os colegas, mas que ela – ao se tornar professora do cursinho comunitário – seria uma boa referência aos estudantes negros, sendo ela também negra e estudante da Universidade de São Paulo da Faculdade Cásper Líbero.

Santana (2015, p 15) destaca que

O branqueamento apaga de nossas memórias as conquistas que nós pessoas engras, temos tido ao longo da história do Brasil. Conquistas individuais e coletivas. Afirmo com alegria que sou negra há mais de dez anos. E agradeço à Educafro por me provocar, e ao professor que na universidade me fez o convite para a reflexão profunda sobre minhas origens.

A partir desse relato de Santa (2015), percebe-se a necessidade e a importância das representações nas instituições educacionais, para que as pessoas excluídas historicamente, possam se identificar e reconhecer que existem espaços a serem ocupados e que eles precisam ser feitos. Após a sua autodescoberta, Bianca Santana (2015) destaca o que os espaços que ela frequentava não tinham tantas pessoas negras como ela, mas que essa percepção só se deu a partir do momento que ela se reconheceu enquanto mulher negra.

Ocupar os espaços de poder, tornar-se exemplo de representatividade é significativo e sinônimo de empoderamento, uma vez que a sociedade perpetua e legitima as bases do colonialismo. Nas palavras de Bianca Santana (2015, p. 26),

Imagino que cabelo alisado e roupas de grife atenuem a abordagem racista. Com meu cabelo crespo e as roupas com as quais me visto, sou lembrada todos os dias de que bairro central, casa grande, cafés e restaurantes de classe média e o ambiente acadêmico não são pra mim.

Bianca Santana (2015), ao afirmar sua identidade nas roupas em que veste, nos adereços que usa, decide também por ser resistência e enfrentar as barreiras existentes em ambientes que são predominantemente ligados a uma classe social específica, até mesmo naqueles espaços que deveriam ser neutros ou inclusivos, como é o caso do ambiente acadêmico. Ao utilizar elementos da cultura negra, a autora buscou romper os padrões preestabelecidos pela sociedade, pois

No patriarcado, a mulher que quer ser reconhecida pela inteligência e pelo profissionalismo não se pode adornar. Além disso, no senso comum, negra não poder ser consultora, bem remunerada, especialista em um tema específico, com livro publicado e algum reconhecimento. E se uma negra está nessa inusitada situação, o que se espera dela é que, no mínimo, alise ou prenda seu cabelo (Santana, 2015, p. 30).

Reconhecer-se negra e revelar-se para outros olhos é um grande desafio, posto que as pessoas podem olhar com estranhamento, com admiração por não ser o padrão de determinados espaços ou da maioria deles. Além do mais, a experiência de Bianca Santana (2015) evidencia o quanto o desempenho profissional se liga a questões da aparência, baseada nessa sociedade colonialista, bem como as intersecções complexas de gênero, raça e classe, destacando as pressões enfrentadas pelas mulheres negras na sociedade contemporânea.

Por conseguinte, o processo de autodescoberta, de aceitação e de se sentir parte de um grupo étnico é muito complexo, uma vez que cada sujeito deverá enfrentar os desafios impostos

pela sociedade, o espanto daqueles que o cerca, a rejeição por parte dos diferentes espaços sociais. Tal atitude – a de assumir-se negra e impor essa realidade aos demais – é contrária às normas impostas pelo colonialismo que vigora na sociedade contemporânea, tal como trouxe Santana (2015) que – na perspectiva da sociedade – não havia negritude em sua pele, mas sim travessura do sol, ignorando assim todos os outros traços (cabelos, vivências e histórias) e por hora essa doce ilusão a fazia deixar de lado os questionamentos acerca da sua identidade, enquanto criança.

Assim como evidenciado por Bianca Santana (2015), a sua identidade ia além da cor da pele, estava presente nas vivências, nas histórias, nos conhecimentos adquiridos com a família, identidade essa diluída em brasileirice, mas ela estava lá, o tempo todo presente, gritante. Essa identidade diluída estava presente até mesmo no modo de fazer, nas tradições culinárias e culturais aprendidas com a família, cujos pratos eram memoráveis, pois tinham gosto de infância.

Essa percepção identitária ocorre a partir de um lanche comunitário, onde o arroz doce, feito por Bianca Santana, apresenta traços da sua origem, cujos temperos utilizados pela família são característicos da cultura afro-brasileira, bem como o hábito de saborear a comida com as mãos, conectando assim a tradições africanas, pois segundo Bianca Santana (2015, p. 38) “[...] preto da África come muito com a mão.”

As histórias contadas acerca da população negra nas instituições escolares, no seio familiar, nos desenhos infantis reproduzem uma imagem negativa do ser negro na sociedade brasileira, o que desencadeia a negação, a não identificação com determinado grupo étnico. É nessa perspectiva que Heloisa Pires Lima (2005) destaca que, nas histórias escritas no Brasil, os negros estiveram sim presentes, entretanto, os lugares a eles atribuídos não eram os de protagonismo, pelo contrário “[...] quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão” (Lima, 2005, p. 103).

Lima (2005, p. 104) aponta que

[...] o silêncio brasileiro na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, e os chavões de preconceitos difundidos por uma historiografia pouco questionada, temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação.

Bianca Santana (2015, p. 71-72) evidencia tal situação ao trazer à tona o seguinte relato:

Assim eu quereria minha primeira crônica: que fosse pura como esse sorriso. O sorriso escancarado, com todos os dentes à mostra, que eu abria quando era pequena. Não os dentes miúdos das amigas que sempre invejei secretamente. Mas os dentes grandes, brancos e fortes que sempre tive. Os dentes elogiados pelos outros, de que nunca gostei. Será que ainda se ensina na escola que os escravos mais caros eram escolhidos pela qualidade dos dentes? Foi assim que eu aprendi. Era assim que eu percebia meus dentes. E eu nunca quis ser boa escrava. Quando ouvia o elogio, abria rápido outro sorriso escancarado. E não demorava muito pensando nessa coisa de escravo, de pele escura, de cabelo ruim.

A negação da identidade estava presente desde a infância, a começar pela família, a avó que a todo custo não queria se parecer com uma pessoa negra e tampouco queria que os seus se parecessem com os negros. Os comentários realizados pelos colegas sempre lembravam daquilo que queria esquecer, seus cabelos, que – para todos os efeitos – era ruim e recebia apelidos nada agradáveis, vassoura era um deles.

Bianca Santana, a personagem Nati e tantas outras crianças também não gostam de seus cabelos crespos, dos quais geralmente são associados a imagens negativas, além das piadas e sugestões desagradáveis para “arrumar o cabelo”, feitas pelos colegas da escola, pelas mídias e até mesmo pela própria família. Não se ver positivamente nas novelas, propagandas, histórias, nos desenhos, filmes e até mesmo nas músicas é um fator decisivo para a negação da identidade e a busca pelo distanciamento dos traços que o caracteriza enquanto parte da população negra.

Diante da ausência de narrativas positivas acerca da população negra, é que tantas crianças, adolescentes e até mesmo adultos – como foi o caso de Bianca Santana (2015) – demoram tantos anos para se descobrir e assumir sua identidade negra. Entretanto, quando Bianca Santana (2015) se conectou com suas raízes, ela se impôs enquanto mulher negra em todos os espaços que ocupava, uma vez que revelou sua identidade não a partir das palavras, mas nos elementos, nos acessórios que passou a utilizar.

Segundo a autora,

Calça jeans, camiseta branca e nenhum adorno já foram, [...] a não expressão de características culturais que [...] começava a perceber. Hoje, amarrar um turbante grande e colorido no cabelo crespo, e sair com ele por aí, em qualquer lugar, é uma das mais potentes expressões de como me vejo (Santana, 2015, p. 28).

Interessante observar que, ao assumir sua identidade negra, Bianca Santana (2015) só não se encontra, como também se torna símbolo de representação e de empoderamento para

tantas outras mulheres e meninas negras nos diferentes espaços que ela frequentava, no ambiente de trabalho, na universidade e certamente na família.

Bianca Santana (2015) relata a experiência vivenciada por Gabriela Gaia que – assim como ela – tornou-se também sinônimo de representatividade e de empoderamento. Sendo mulher negra e mãe solo, conquista um espaço que não era tão comum a ela enquanto brasileira, uma vaga no doutorado na Universidade de Coimbra. Já em Coimbra, ressalta Santana (2015, p. 52-53):

As semanas passavam, e Gabriela conhecia mais brasileiras e brasileiros. Além deles, havia africanos de países também colonizados por Portugal e chineses. A pele escura, fruto da mistura de negros e brancos, fazia os portugueses pensarem que Gabriela fosse africana. A maioria dos brasileiros estudando lá era branca. Os africanos percebiam pelo tom de pele e pelos traços dela que ela não era africana. Ela foi construindo um lugar próprio da brasileira-negra-mãe-solteira-esforçada-tentando-ganhar-a-vida-em-Portugal.

De acordo com Santana (2015), foi a partir da sua estadia em Coimbra que Gabriela pode se conectar com toda a sua ancestralidade a partir do turbante que passou a ser um elemento da sua identidade, pois “Ela era das primeiras negras brasileiras a estudar em Coimbra, mas com ela estavam todas as outras” (Santana, 2015, p. 54).

Nesse aspecto, Kilomba (2019) revela o quanto muitos cursos superiores e muitas universidades, considerados de elite, são espaços ocupados – em sua maioria – por pessoas brancas (discentes ou docentes) muito raramente haverá pessoas negras, sobretudo se essas instituições forem fora do Brasil. Esses espaços precisam ser cada vez mais ocupados, e as vozes negras precisam se sobressair em relação a todo o tipo de inferiorização, reafirmando a identidade negra e a potencialidade desse grupo. Bianca Santana (2015) traz, em um de seus escritos, o quanto a afirmação identitária negra pode causar incompreensão por parte de indivíduos racistas. Exemplo disso é dado pela autora ao relatar a experiência de Ju que – ao se afirmar negra diante da equipe de trabalho – logo percebe a existência de um racismo sutil e de uma incompreensão por parte de um colega, quanto a sua autoafirmação, uma vez que o referido colega enfatiza que Ju não era negra, mas sim morena.

Atitudes como a relatada por Bianca Santana (2015) demonstram o quanto determinados espaços apontam, de forma incisiva, a seleção dos seus profissionais e a exclusão de grupos específicos.

4.2. Entre a reinvenção e a resistência: As faces do racismo na sociedade contemporânea

Bianca Santana (2015) destaca o quanto as pressões sociais e culturais influenciaram e moldaram a maneira com que “cuidava” dos seus cabelos, assim como o comportamento de tantas outras mulheres negras, evidenciando o enfrentamento cotidiano do racismo que se encontra presente na sociedade contemporânea, uma vez que – para ser aceito nessa sociedade, permeada pelos padrões eurocêntricos de beleza – é necessário encaixar-se nesses.

Nessa perspectiva de aceitação ou de não se sentir pertencente à comunidade negra, que a avó de Bianca Santana (2015, p. 21) “[...] prendia o cabelo beeeem puxado pra trás.” e que tal comportamento se perpetuou ao longo do tempo, passando a ser também uma prática da própria autora, cujos padrões racistas passam a ser internalizados, capaz de moldar comportamentos e olhares.

Exemplo dessa internalização e dessa mudança de comportamento é trazido por Bianca Santana (2015), ao relatar a experiência de Cláudia, mulher negra e médica, cujo status social era reconhecido por todos, mas que tais condições alteraram também a sua identidade, pois certa vez, “A amiga de hospital uma vez descreveu o cabelo feio de uma paciente ‘mulata’, muito alisado, mas logo lembrou de ressaltar: ‘Não assim, bonito como o seu, Cláudia’” (Santana, 205, p. 65).

Interessante também destacar que, embora Cláudia fosse confundida como instrumentadora, nas salas de cirurgia, ela não questionava e “Preferia não reparar que era a única a ser confundida.” (Santana, 2015, p. 66), passando a ideia do que ficou conhecido como “preto de alma branca”, tal como traz Gonzalez (2018, p. 135) ao enfatizar que

A psicologia do ‘jabuticaba’ é das mais interessantes. De um modo geral é o negro (ou negra) que ‘subiu na vida’. Como o processo de ascensão social do negro brasileiro ocorre normalmente em termos individuais, ele passa pela lavagem cerebral do branqueamento. Ou seja, cada vez mais distanciado da comunidade negra, ele vai internalizando e reproduzindo os valores ideológicos ‘brancos’ (racismo), chegando ao ponto de se envergonhar e finalmente desprezar sua comunidade de origem.

Gonzalez, ainda segue afirmando que o chamado “preto de alma branca” ou o “jabuticaba” como ela colocou:

[...] fará tudo para que os outros se esqueçam de que ele é negro; em consequência, seu comportamento será no sentido de provar que ele é mais

branco do que qualquer branco. Cada vez mais alienado de si e de sua raça, não se apercebe dos comentários, dos olhares, das formas invisíveis ou disfarçados do ‘racismo à brasileira’. Finalmente, acaba por negar a existência do racismo e da discriminação racial, porque nunca quis sentir ou perceber nada disso com ele (Gonzalez, 2018, p. 135-136).

Exatamente assim fazia Cláudia, não se preocupava com os comentários, preferia vê-los como algo normal, afinal de contas, qualquer cirurgião poderia ser confundido como instrumentador e para que ninguém a confundisse como uma empregada, era só passar um rímel e um lápis no olho. Nessa perspectiva, Devulsky (2021) destaca que, em uma sociedade racista como a do Brasil, “[...] roupas, signos ostentatórios de riqueza, estéticas eurocêntricas, todos esses elementos fazem parte do arcabouço de valores que negros usam para aliviar a carga de racismo à qual estão expostos” (Devulsky, 2021, p. 44).

O exemplo de Cláudia demonstra o quanto o racismo está naturalizado no Brasil por meio de preconceitos e discriminações, onde até mesmo as pessoas negras, quando não possuem referências positivas do ser negro, acabam por negar sua própria identidade. Isso se dá porque o discurso negativo que contribuiu para inferiorizar os seus traços físicos, a sua intelectualidade e o seu trabalho se perpetuaram, por tantos anos, tendo sido ainda reforçado por teorias científicas que provocaram nessas pessoas o sentimento de não pertencimento e de não ocupação desse lugar identitário.

Diante dessa perpetuação do preconceito e das discriminações, as pessoas olham com estranhamento e até mesmo espanto quando uma mulher assume sua identidade, quando foge do dito padrão de beleza da mulher brasileira ou ainda ocupam espaços historicamente ocupados pela elite branca. Bianca Santana (2015, p. 23) relata que

Em 2011, esperava um voo em Paris quando [...] uma portuguesa. [...] ficou surpresa porque eu falava a língua dela. ‘É a minha língua também, sou brasileira’, anunciei. ‘Mas como? Com esses cabelos crespos? Toda brasileira tem cabelo liso!’ Reparei no mar de mulheres que esperava os voos pra São Paulo e pro Rio. A portuguesa tinha razão.

Esse relato demonstra a visão estereotipada e simplista que se faz presente na sociedade e ultrapassa as fronteiras nacionais, reduzindo a diversidade étnica e racial no Brasil e ao mesmo a necessidade de desconstrução desse estereótipo, uma vez que a autora se afirma brasileira, embora tenha cabelos crespos, destacando a complexidade e a diversidade das identidades brasileiras, as quais vão muito além dos padrões pré-estabelecidos pela norma colonialista. A + ideia de um Brasil miscigenado, composto por diferentes grupos étnicos se dá somente na

década de 1930, uma vez preocupados com a questão da formação da identidade nacional, onde segundo Gontijo (2003, p. 61) “O Estado buscava a integração e a unidade do país através de um retorno à realidade, empreendido pelo reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades”.

O racismo não é algo que se manifesta apenas na estética da pessoa negra, mas também nos espaços, nos lugares que ela frequenta e nos postos que ocupa. De acordo com Bianca Santana (2015) ao participar de um debate sobre a reforma política, constatou o quanto uma fala pode ser invalidada caso o indivíduo não viva naquele espaço ou como as pessoas negras são automaticamente associadas à periferia, pois segundo relato de Santana (2015) quanto à questão da reforma política

Uma jovem negra, preocupada em levar o debate à maior parte da população, perguntou como a campanha estava sendo feita na periferia. Ela não mora na periferia e foi muito assertiva na pergunta. Outra participante, tentando ser solidária, perguntou em que bairro a jovem negra morava (Santana, 2015, p. 25).

Racismo tênu ou evidente, independente da sua forma, encontra-se presente na sociedade e na vida de muitas pessoas negras e tem a capacidade de constranger, de impactar e de paralisar, e quando tênu dificulta a identificação e por consequência o enfrentamento. Além do mais, a existência do racismo perpetua as desigualdades raciais, permeia as interações sociais, sendo um peso adicional carregado diariamente pelas pessoas negras, do qual afeta a psique individual e como um todo a estrutura social.

É crucial destacar que, mesmo nas formas mais amenas, o racismo não é inofensivo e segundo Kilomba,

A realidade experenciada do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos *negros* no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo causa, têm sido amplamente negligenciados (Kilomba, 2019, p. 72).

Tais experiências negativas deixam marcas emocionais, constroem barreiras para o desenvolvimento individual e coletivo, além disso, perpetuam ciclos de discriminação que se repetem inúmeras vezes ao longo dos anos e em diferentes espaços.

Segundo Gonzalez (2018):

[...] Chacrinha, [...] pôs os pingos nos ‘is’ [...]. Da maneira mais incisiva e decidida, afirmou a existência concreta da discriminação no Brasil, especificamente no campo de suas atividades profissionais. E declarou que nas emissoras de televisão onde trabalhou anteriormente (Globo ou Tupi), programas de auditório como o seu sofreram uma série de restrições: proibia-se que as câmeras focalizassem diretamente o auditório, para que os negros não fossem mostrados. Proibidos os ‘closes’ dos/as negros/as componentes desse público fiel que, na sua humilde espontaneidade, procura ver de perto os seus ídolos e lhes prestar suas homenagens. Os negros ou negras só poderiam ser focalizadas de passagem ou de costas (Gonzalez, 2018, p. 183).

O protagonismo positivo exercido pelas pessoas negras nas mídias é algo muito recente e ainda não é uma regra. Por muito tempo, mulheres e homens negros apareceram nas novelas ocupando papéis de subalternização, nas propagandas televisivas negando suas origens ou expondo seus corpos para satisfazer os anseios do capitalismo comercial, não para inseri-los e lhes dar visibilidade, mas para que a sua cultura fosse “[...] comercializada, folclorizada e vendida como ‘autêntico produto nacional’”. (Gonzalez, 2018, p. 186) e falar da permanência de práticas racistas se faz necessário à medida em que é preciso desconstruir a ideia de que o Brasil é um palco da democracia racial, onde homens e mulheres, independente do seu pertencimento étnico, convivem numa completa harmonia. Tal concepção se encontra tão arraigada na sociedade que – possivelmente – alguém, em algum momento, dirá que racismo não existe no Brasil. É preciso compreender “[...] que esse papo de que a miscigenação é prova da ‘democracia racial’ brasileira não está com nada. Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava.” (Gonzalez, 2018, p. 110) e que – portanto – a harmonia racial é inexistente.

Infelizmente a ideia da mulher negra como objeto de sexualização permeia ainda na sociedade contemporânea, exemplificado por Bianca Santana (2015) no relato intitulado “Livre para amar #SQN”, quando a autora relata a experiência de um relacionamento com um alemão, pois ao realizar uma viagem com este, se deparou com as faces do racismo no hotel que se hospedaram. Nas palavras da autora:

Eu já passava distraída pela porta quando percebi que o dono do hotel falou comigo. Voltei, educada, pedindo pra ele repetir. ‘Você quer atender outro gringo enquanto ele está fora?’ Como? O que aquele cara falou? Eu entendi, mas preferia não ter entendido. Soltei um ‘Como é?’ na esperança de que ele percebesse o tamanho da bobagem, do desrespeito e recuasse. Ele ficou tímido, de fato. E se desculpou da pior maneira possível.
‘É que mulata bonita assim como você consegue fazer um bom dinheiro com alemão, não é?’ (Santana, 2015, p. 78).

A respeito dessa questão Kilomba aponta que “O sujeito negro é percebido com um ou como outro [...]” (Kilomba, 2019, p. 79) e que entre esse um e outro percebido, está o sujeito negro erotizado, que “[...] torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o” (Kilomba, 2019, p. 79).

De acordo com Kilomba (2019), o racismo cotidiano não é aquele que ocorre em determinadas circunstâncias, em momentos singulares, mas aquele que se faz presente na maioria dos espaços e em diferentes momentos das vivências das pessoas negras. É nessa perspectiva que os relatos de Bianca Santana (2015) nos levam a compreender o quanto o racismo se faz presente nesses espaços diferentes e que este começa desde cedo na vida das pessoas negras.

Bianca Santana (2015) traz em seus relatos a experiência de Fabiana, mulher branca, casada com um homem negro e adepta da ideia da democracia racial brasileira, ainda assim se preparava diariamente para ouvir qualquer comentário constrangedor a respeito do seu relacionamento. Mas, foi da pior maneira que Fabiana descobriu que não se vive numa democracia racial no Brasil, pois super-heroínas não podem ser negras, na perspectiva estereotipada e preconceituosa dessa mesma sociedade.

Segundo Bianca Santana

E nasceu a Malu. Mistura linda dos dois que cresceu cada vez mais pretinha.
A Malu foi crescendo, falando, brincando e quis ser super-heroína. Em um Carnaval, ficou linda de Mulher-Maravilha.

Enquanto andava pelo salão, gargalhadas. E um comentário a atravessou como uma faca:

- Nossa, essa Mulher-Maravilha foi pra praia e pegou muito sol! (Santana, 2015, p. 44).

O comentário em relação à cor da pele de Malu, sugere uma ideia equivocada de que ter a tonalidade de pele mais escura é uma característica indesejada e que, portanto, deveria ser justificada. Assim como ocorrido com a mãe de Malu, em muitas situações, o racismo sofrido paralisa, silencia e isola. Tratar do tema é pertinente à medida em que crianças, adolescentes e até mesmo as pessoas adultas precisam se conscientizar da necessidade de combater atitudes, comentários, piadas e frases preconceituosas a fim de promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse aspecto a ampliação de literaturas afro-brasileiras voltadas a diferentes públicos a torna uma ferramenta assertiva, pois possibilita que os indivíduos possam se sentir parte de determinados grupos étnicos a partir da representatividade, uma vez que, segundo Santos

Na literatura brasileira, o negro aparece como bandido, negro dócil, aquele bonzinho que aceita tudo sem questionar, sem uma base teórica que agregue valores ao negro. Não se pode combater o problema racial no Brasil, enquanto a sociedade ainda reforçar esses estereótipos sobre o negro (Santos, 2022, p. 473).

É por escassez de materiais assim que muitas crianças acabam por reproduzir comportamentos racistas, por não terem sido bem representados ou por estarem invisíveis nos livros, nas histórias aos quais tiveram contato, exemplo disso é dado por Bianca Santana ao relatar a história de uma família, composta por quatro irmãos, em que:

Em um domingo, os quatro desciam as escadas ao lado da portaria do prédio aos pulos. Veio Renê, amigo querido dos pais, brincar com a criançada toda. Cada um ganhou cócegas e devolveu risadas. Menos Lili:

- Sai daqui, seu preto!
Renê respondeu rindo:
- Você também preta.
- Eu não sou preta. Eu sou morena.

Ele estancou. E os irmãos, também crianças, aprenderam que era possível ser racista aos cinco anos de idade (Santana, 2015, p. 63-64).

O posicionamento preconceituoso adotado pelas crianças é resultado das vivências e experiências tidas com o meio que os cercam, uma vez que o preconceito se encontra enraizado nas estruturas da sociedade, cuja educação é indispensável para o rompimento dessa perspectiva preconceituosa, discriminatória e excludente em relação a população negra, assim como destacou Santos (2022, p. 476), “[...] é preciso plantar a semente da mudança nos estabelecimentos de ensino”. Nessa perspectiva, é preciso salientar que a implementação da Lei 10.639/03, sendo uma ação afirmativa direcionada para o ensino, tem sido de suma importância para que as instituições e os profissionais que a compõem possam desenvolver um ensino voltado para a decolonialidade, rompendo com a história eurocêntrica, tal como já abordado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Segundo Alessandra Devulsky, “[...] negros e negras aparecem cada vez mais presentes nas redes de poder [...]” (2021, p. 74) e isso significa que as pessoas negras já conquistaram espaços importantes e ainda o estão fazendo e embora já tenhamos avanços significativos, é

comum a existência do preconceito ou a permanência do que chamamos de mito da democracia racial, como já tratamos nesse trabalho.

Cabe enfatizar que as campanhas de combate ao racismo e à discriminação racial têm sido ampliadas consideravelmente, bem como as políticas públicas para atender as demandas e exigências da população afro-brasileira, entretanto, ainda não são o suficiente, uma vez que é preciso mobilizar e promover uma tomada de consciência e mudança de posicionamento por parte da população.

Infelizmente o racismo se faz presente em diferentes meios e – muitas vezes – é silenciado ou mascarado nas mídias e nos meios televisivos, reforçando que a democracia racial é inexistente no Brasil, que existe coexistência pacífica na pluralidade e diversidade cultural. Por mais que os casos ocorridos de racismo sejam divulgados nos diferentes canais, ainda assim, existem pessoas que acreditam que as reivindicações, a luta por direitos da população negra e as denúncias de atos racistas é exagero daqueles que o denunciam. Exemplo disso é trazido em um dos relatos de Bianca Santana (2015) a respeito da experiência vivenciada por Ju – já trazida nesse trabalho – ressaltando a afirmação da sua identidade negra. Entretanto, a afirmação da sua identidade vem a partir de posicionamentos racistas, onde em uma festa de fim de ano, da equipe em que ela trabalhava, ouvia os colegas afirmarem que não existia racismo no Brasil, mesmo diante de evidência quando comentaram “[...] a história do jogador de futebol chamado de macaco pela torcida, que resultou no vídeo de uma torcedora gritando a ofensa internet afora” (Santana, 2015, p. 84).

De acordo com Bianca Santana (2015), dona de si e da sua identidade negra, Ju não se cala e se posiciona, afirmando:

- Olha, pessoal, eu sou negra! Se alguém aqui me chamassem de macaca, seria uma ofensa pra mim.
Eu acharia racista.
Silêncio. Longa pausa antes de alguém ousar:
- Como assim negra, Ju? Você não é negra, você é morena! (Santana, 2015, p. 85).

O racismo é tão presente que até mesmo afirmar-se negra para um grupo de pessoas racistas pode provocar, nesses indivíduos, a resistência em aceitar a autodeclaração da pessoa negra, evidenciando a necessidade de combater não apenas as manifestações explícitas de racismo, mas também as atitudes sutis e as estruturas que perpetuam a discriminação racial. Além do mais, tal perspectiva demonstra a existência de um racismo baseado no que ficou conhecido como colorismo que, de acordo com Alessandra Devulsky (2021), é um conceito

pensado por Alice Walker (1983), onde pessoas negras, mas de tom de pele clara tendem a ser mais bem tratadas ou aceitas do que mulheres negras de tom de pele mais escura.

Cabe aqui destacar que o colorismo – na perspectiva de Devulsky (2021) – significa exatamente a manutenção da supremacia branca em relação à população negra, uma vez que “[...] o racista branco distribuiu privilégios e recompensas com base na cor da pele” (hooks, 2001, p. 57 *apud* Devulsky, 2021, p. 74), entretanto, esses privilégios baseados na cor de pele não são sinônimos de garantia da ocupação das esferas de poder onde a presença da população negra é nula, ou seja, ser negro de tom de pele mais clara não garante acesso facilitado aos mesmos espaços que – historicamente – ocupa e continua a ocupar a população branca.

O ato racista não leva em consideração somente o tom de pele, mas todos os demais traços físicos, cujas atitudes de racismo estão presentes tanto nos indivíduos que compõem a sociedade quanto nas instituições, uma vez que, segundo Silvio Almeida (2019, p. 27) “[...] as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências” (Almeida, 2019, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, Kilomba afirma que o racismo institucional, “[...] se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc.” (Kilomba, 2019, p. 77-78). É esse tipo de racismo que vez ou outra são anunciados pelas mídias, por meio de programas jornalísticos, de *sites* de notícias, evidenciando a ocorrência de violências policiais contra indivíduos negros.

Bianca Santana (2015) traz em seus relatos diferentes realidades de pessoas negras, que tiveram suas vidas ceifadas pela polícia, dentre elas, Paulo Vitor, Alex, Douglas e Eduardo, vítimas desse racismo institucional existente na sociedade contemporânea, cuja questão raça e classe se intercruzam, uma vez que, “No país onde justiça tem cor, preto bandido não merece julgamento. Só caixão ou cadeia. Mesmo que faça tudo direito, tem sempre o risco de não voltar pra casa” (Santana, 2015, p. 59).

O tratamento dado às pessoas negras pela polícia são diferentes daquele dado às pessoas brancas pela mesma instituição, sendo necessário também considerar que, atualmente, ainda ocorre uma separação regional entre um grupo e outro. Essa separação é legado da escravização e do fim dessa em 13 de maio de 1888, cujas políticas de inserção dos negros na sociedade brasileira foram inexistentes.

As políticas públicas para atender às demandas da comunidade negra, embora existam, ainda não são suficientes para garantir que a população negra tenha moradias nos locais mais centralizados das cidades, distanciando-os daqueles locais onde predomina o crime organizado.

Além do mais, o relato de Bianca Santana (2015) acerca da história de Eduardo – uma criança de apenas dez anos de idade – evidencia o quanto a violência policial pode acometer até mesmo àqueles que ainda não são capazes de compreender a realidade de um sistema opressor, discriminatório e seletivo.

4.3. Segregação racial ilegal, mas enraizada no imaginário social

Em vários de seus relatos, Bianca Santana (2015) destaca o quanto, inevitavelmente e com certa recorrência em determinados locais, as mulheres negras são facilmente confundidas como trabalhadoras daqueles espaços, pois por sua negritude, não poderia frequentá-lo, uma vez que o local é daqueles “[...] onde quem frequenta é branco e quem trabalha é preto.” (Santana, 2015, p. 334) resultado dos estereótipos enraizados na sociedade.

Interessante observar que até mesmo nos locais em que os estereótipos não deveriam sobressair, como é o caso das Universidades públicas, ainda assim eles se fazem presente e firmam o seu lugar, tornando ainda mais evidente a complexidade e a necessidade de se combater percepções preconcebidas em relação a população negra. É nessa perspectiva que Bianca Santana (2015) aponta que determinadas abordagens demonstram uma predisposição em associar determinadas atividades à figura de um funcionário, o que acaba por indicar a existência de estereótipos de gênero e ocupação.

Bianca Santana (2015) chama atenção que não somente os locais, mas os livros, as narrativas literárias – em muitas circunstâncias – também passam a ser direcionados a um público específico, pois ser mulher negra, trabalhadora, na visão colonialista, não dá a ela o direito de adentrar em um curso que não “tenha a sua cara”, muito menos ler ou comprar um livro indicado pela professora do referido curso. Exemplo disso, é Luzia, que era babá, mas que tinha conseguido ingressar no curso de auxiliar de enfermagem e que, ao tentar adquirir um livro indicado pela professora, ouve o senhor da livraria lhe dizer com rispidez “[...] Não viu que esses livros não são pra você? Sai daqui! Não tem nada aqui pra você. Sai. Sai” (Santana, 2015, p. 49).

Nem locais, nem profissões, nem livros, nenhum desses estão isentos de ser destinados a determinados grupos em uma sociedade que, antes de qualquer coisa, julga pelo que vê, que se mantêm sob as bases do colonialismo, que perpetua as regras do eurocentrismo, cujos obstáculos, muitas vezes não são superados por aqueles que, querendo ou não, precisam enfrentá-los.

A persistência dos estereótipos em relação à população negra revela a obrigatoriedade de que haja uma mudança cultural profunda na sociedade, cuja conscientização e educação desempenham papel crucial para tal mudança, uma vez que, para essa sociedade, marcada pela presença do colonialismo “[...] toda atividade que signifique lidar com o público ‘seleto’ exclui a trabalhadora negra, a começar pelas atividades de babá, copeira, na área do serviço doméstico é ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira, não há problema se a empregada for negra” (Gonzalez, 2018, p. 128).

Gonzalez (2018) destaca o quanto os diferentes espaços sociais mantêm a exclusão e o preconceito, ao enfatizar que

Aquele papo do ‘exige-se boa aparência’, dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: *‘negra não serve’*. Secretária, recepcionista de grandes empresas, balcônista de boutique elegante, comissária de bordo, etc. e tal, são profissões que exigem contato com o tal público *‘exigente’* (leia-se racista). Afinal de contas, para a cabeça desse *‘público’*, a trabalhadora negra tem que ficar no *‘seu lugar’*: ocultada, invisível, *‘na cozinha’*. Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões *‘mais elevadas’*, *‘mais dignas’* [...] (Gonzalez, 2018, p. 129).

Nessa mesma perspectiva, Alzira Rufino *apud* Munanga, enfatiza que “Décadas de avanço no status das mulheres em todo mundo e no Brasil, e a mulher negra continua associada às funções que ela desempenhava na sociedade colonial imediatamente após a abolição. Em sua maioria, a empregada doméstica, a lavadeira, a faxineira, a cozinheira” (Rufino, 2003 *apud* Munanga, 2016, p. 134).

De acordo com Rufino (2003) *apud* Munanga (2016), embora tenha havido avanços significativos, os espaços de poder ainda continuam – em sua maioria – sendo ocupados por homens e mulheres brancas, cujas mulheres negras seguem ocupando os mesmos espaços tradicionais. No entanto, é pertinente enfatizar que os espaços de poder, quando ocupados por pessoas negras são passíveis de questionamentos e dúvidas, tal como trazido por Bianca Santana (2015) ao relatar as experiências de Cláudia, mulher negra e cirurgiã, pois “Muitas vezes olhavam pra ela com dúvida no centro cirúrgico. Com avental e touca, era difícil perceber como era estilosa, bem-vestida, rica, e cometiam a gafe de perguntar se era instrumentadora” (Santana, 2015, p. 66).

Ainda a respeito das experiências de Cláudia, Bianca Santana (2015) continua a apontar o quanto os espaços possuem um perfil étnico pré-estabelecido no imaginário social, mantido

pelas bases do colonialismo, onde nem mesmo o direito de elevar-se socialmente a pessoa negra tem direito.

Bianca Santana (2015) descreve uma situação ocorrida com Cláudia:

Numa manhã qualquer, acordou com o barulho do interfone e percebeu que a empregada não estava em casa. Viu pela câmera de segurança que era o carteiro, atendeu o interfone e soube que precisava assinar um recibo para pegar a encomenda.

[...]

Recebeu o pacote e, enquanto assinava o papel, chegou uma senhora bastante elegante.

- Você pode, por favor, chamar sua patroa?

- Patroa?

- Sim. A dona da casa. Mudei pra cá recentemente e gostaria de me apresentar (Santana, 2015, p. 66-67).

Esse olhar estigmatizado está presente na sociedade brasileira, apresentando assim, uma espécie de segregação racial, não legalizada, mas internalizada no imaginário social, que acaba por direcionar lugares de brancos e lugares de negros (Devulsky, 2021).

4.4. Desigualdades socioeconômicas no Brasil contemporâneo

Santana (2015) evidencia o quanto a pobreza, a falta de oportunidades ou de políticas públicas podem assolar a vida daqueles que precisam encontrar uma maneira de seguir a vida com dignidade, dando como exemplo seu pai, que ora foi bicheiro, ora dono de um bar e que ao final das contas, acabou por tirar a própria vida, marcada por desilusões financeiras e uma solidão profunda, revelando então um estado emocional complexo.

Nesse mesmo relato, Santana (2015) aponta o quanto a vida tumultuosa, arriscada e o suicídio de um familiar pode acarretar prejuízos emocionais na vida de crianças e adolescentes, uma vez que o trauma do suicídio de seu pai a fez criar as piores imagens a respeito dele e do sentimento que este tinha para com ela. Esses traumas muitas vezes podem não ser superados, a depender das condições financeiras e do olhar cuidadoso da família para com o indivíduo.

Aliás, problemas financeiros é algo presente na vida de muitas pessoas negras, tal como evidenciado por Bianca Santana (2015) ao relatar que Luzia, enquanto babá, mal tinha tempo para comprar o livro indicado pela professora do curso que havia ingressado, pois “[...] não podia atrasar um minuto para receber as crianças do ônibus escolar” (Santana, 2015, p. 47).

Equilibrar-se entre trabalho e universidade é ser desafiado diariamente entre mudar o lugar social ou permanecer nele, manter-se em um curso para alterar esse lugar social é outro desafio. Esse é imposto tanto pelos olhares e posicionamentos de indivíduos racistas como pela fragilidade do sistema de políticas públicas que possibilitem a permanência dos grupos excluídos historicamente nas universidades.

Essa exclusão é presente em diferentes lugares, até mesmo no ato de posicionar-se correr o risco de ser excluído. Bianca Santana (2015), ao descrever a história do menino Belchior, evidencia o quanto as dificuldades financeiras acabam por silenciar determinados grupos e em alguns casos por aliená-los. Posicionar politicamente pode ser uma afronta para um sistema político que continua a ser dominado por um grupo específico, majoritariamente homem branco e elitizado. Assim Belchior via uma solução para o problema que enfrentava a família, afinal de contas, “Mesmo sem ter idade para votar, acompanhava o horário político e gostava do que ele falava. Casa, comida e escola pra todo mundo. Branco, preto, mulher e homem com as mesmas oportunidades” (Santana, 2015, p. 55).

Segundo Devulsky (2021), as “[...] medidas de inserção racial nos espaços quase impermeáveis aos negros no Brasil são importantes, muito embora continuem sendo paliativos diante do quadro geral de racismo estrutural do país” (Devulsky, 2021, p. 80). Sendo assim, mesmo que a passos lentos, as políticas públicas têm viabilizado espaços significativos à população negra, bem como a alteração de realidades econômicas, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que para a manutenção de tais transformações, é necessário que a sociedade compreenda a importância da política para a resolução de problemas socioeconômicos que afetam em sua maioria, a população excluída historicamente.

4.5. Narrativas ressignificadas: Por uma outra perspectiva da história afro-brasileira

Certamente a história que você já ouviu acerca da África e da população africana é aquela que inferioriza, vulnerabiliza e silencia esse grupo, e isso não é diferente com a história de seus descendentes em terras brasileiras. A história eurocêntrica colocou os africanos e seus descendentes em um lugar que não foi por eles, de fato ocupado. A naturalização da escravização, do tratamento exótico, a falsa ideia de que homens e mulheres negras serviriam apenas como animais, a invenção de seres desprovidos de racionalização e a incapacidade de escreverem suas próprias histórias é resultado de uma perspectiva eurocêntrica que – sobre as bases das teorias raciais – cunharam a superioridade branca em consequência da inferioridade negra, como o objetivo de manutenção e legitimação dos privilégios da população branca.

Esses discursos foram amplamente divulgados nos bancos escolares, criando ideias falsas e equivocadas acerca da população negra e da história do continente africano. Kilomba (2019) traz a seguinte experiência na escola:

[...] lembro de crianças *brancas* sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças *negras* se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevéssemos com as mesmas palavras das crianças da frente ‘porque somos todos iguais’, dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos ‘descobrimentos portugueses’, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevéssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (Kilomba, 2019, p. 65).

Embora não se tenha mais essa divisão entre os estudantes, ainda há a permanência de uma abordagem colonialista, eurocentrada, da qual se exaltam os feitos dos colonizadores e continuam a silenciar a população negra e indígena. Essa abordagem é resultado de um currículo escolar que ainda mantém as bases ideológicas da colonização, privilegiando a história e a perspectiva do grupo dominador e demonstrando a necessidade da ampliação de políticas educacionais mais efetivas, a fim de descolonizar o currículo educacional.

A ausência de uma abordagem diferenciada, a partir da perspectiva do negro, acaba propiciando a reprodução de uma história equivocada, única e silenciadora. Além do mais, a permanência dessa história produz efeitos diretos à questão identitária dos indivíduos, pois o negro, em nenhuma hipótese, gostaria de ter consigo atributos que o reduzisse a mero espectador.

A respeito dessa questão, Bianca Santana (2015) traz uma discussão acerca das tantas outras histórias a respeito da história da África e daqueles que foram trazidos ao Brasil na condição de escravizados. Essas histórias que poderiam ser contadas de outras maneiras, a partir de outros olhares, apresentando novas perspectivas. A literatura negra tem exercido papel significativo para trazer à tona narrativas que contemplam o protagonismo exercido pela população negra ao longo da história do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado ao longo dessa dissertação, o ensino de História esteve e ainda se encontra pautado na perspectiva eurocêntrica, da qual está enraizada nas instituições educacionais, sendo, portanto, um desafio para a abordagem de uma história decolonial. A predominância de narrativas eurocêntricas no espaço escolar invisibiliza grupos étnicos, dos quais foram historicamente silenciados, mantendo as bases do colonialismo.

É pertinente destacar, que o ensino de História a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10.639 passa a ter como obrigatoriedade a abordagem da História e Cultura africana e afro-brasileira, sendo um desafio aos profissionais e as instituições escolares, em decorrência da ausência de materiais didáticos, da falta de qualificação dos professores e da manutenção colonial dos currículos escolares. Entretanto, o trato com a temática se faz necessário mediante a realidade vivenciada pelas pessoas negras no Brasil, das quais, de forma geral, ainda não estão em todos os espaços de poder. É importante também salientar, que as ações/políticas empreendidas pelo Estado se deu em decorrência da luta do Movimento Negro e de vários esforços internacionais.

Embora tenham ocorridos avanços e conquistas significativas, ainda há muito o que se fazer para que as instituições abordem com mais eficácia a lei 10.639/03 e alterem de forma significativa atitudes e valores dos sujeitos que compõe a sociedade brasileira. No entanto, alguns movimentos que ocorrem no âmbito educacional, tendem a ser um empecilho para uma efetivação da prática docente, quanto a aplicação da referida lei, como por exemplo a redução na carga horária das disciplinas de humanas, a maneira rasa com que os PCNs (1997) e a própria BNCC (2017) tratam da questão da pluralidade cultural e da lei 10.639/03, além da falta de formações de qualidade para os professores da rede básica de ensino.

A abordagem decolonial surge como uma possibilidade essencial e pertinente para redirecionar o olhar acerca da história cristalizada, criticando-a e possibilitando que outras perspectivas sejam levadas em consideração, cujas vozes antes silenciadas passam a ter espaço. É nesse aspecto que a literatura negra desempenha papel significativo e transformador, uma vez que enriquece o currículo educacional, traz à tona narrativas e vivências que representam a vida e luta de muitas pessoas negras na sociedade brasileira.

A literatura no ensino de História se coloca como uma ferramenta potencializadora, uma vez que é capaz de sensibilizar, sendo também um instrumento de resistência e de denúncia das mazelas sociais, cujas visões profundas evidenciam as vivências complexas das pessoas negras,

possibilitando uma compreensão mais completa e empática da história e das lutas da população negra no Brasil.

O uso da literatura no ensino de História, facilita e contribui significativamente para a abertura de diálogos sobre o racismo, as diferentes formas de resistências e contribui ainda para a construção de identidades e imagens positivas acerca do ser negro na sociedade brasileira. A literatura possibilita ainda aos estudantes desenvolver habilidades críticas-reflexivas, uma vez que estes podem realizar o confronto de narrativas, compreendendo que a construção histórica perpassa pela perspectiva dos diversos agentes que a compõe, sendo estabelecida também uma relação de poder entre esses agentes. Ao fazer uso da literatura negra na educação básica, mais especificamente no ensino médio, foi possível perceber o quanto os estudantes passam a compreender a complexidade das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos, as experiências interseccionadas vivenciadas pelas mulheres negras, além disso, muitas meninas compartilharam suas experiências e se viram representadas nessas narrativas literárias.

Além disso, o uso da literatura negra no ensino de História, possibilitou aos estudantes se depararem com outras narrativas, que colocam em pauta diferentes temáticas que perpassavam a vida das pessoas negras, como a existência do racismo institucional e estrutural, observando e analisando como esse se manifesta no cotidiano, mas também foi possível aos estudantes, perceberem que sujeitos negros também são detentores de intelectualidade e estão ocupando espaços de poder e empoderando-se pelas narrativas literárias.

É, portanto, a partir da necessidade de uma abordagem decolonial no ensino de História, que a literatura *Quando me descobri negra* (2015), de Bianca Santana, se propõe como recurso significativo e potencializador das discussões em torno da mulher e das pessoas negras na sociedade brasileira.

Portanto, concluímos que a utilização da literatura no ensino de História, é capaz de construir imagens positivas acerca da mulher negra na sociedade brasileira, além de sensibilizar os estudantes às realidades experienciadas por esses sujeitos, das quais evidenciam a existência de uma discriminação interseccional, cujo uso da literatura, possibilita uma análise crítica da sociedade e das estruturas que ainda mantêm a desigualdade de homens e mulheres negras, quando comparados a homens e mulheres brancas.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

CUNHA, Estela María García de Pinto da. Parte IV – Desigualdades, diferença em saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Ediora Fiocruz, 2003. p. 239-247. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-16.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

D'ONOFRIO, Silvio. Ruth Guimarães: Uma romancista negra na imprensa brasileira dos anos 1940. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 789-203, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1524/1438>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 fev. 2023.

LOURENÇO, Ana Paula Pires. Continuo Preta: a vida de Sueli Carneiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 49, p. 352-259, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/62440>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção do si mesmo. **Estudos Avançados**, v. 33, p. 91-108, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3sYhgN85tfbF5yn5sVFBycz/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MARTINS, Alan Bizerra. Livro didático e ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira: narrativas e políticas públicas. **Revista Semina**, Passo Fundo, vol. 21, n. 1, p. 135 – 152, jun.-abril 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/download/13376/114116606/15309789>. Acesso em: 11 de jun. de 2024.

MENDES, Melissa Rosa Teixeira. Maria Firmina dos Reis: mulher e escritora oitocentista. **Revista do Imea**, v. 2, n. 1, p. 39-48, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/view/202>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. Uma romancista negra intérprete da nação: Ruth Guimarães em “Água Funda”. **Revista Cerrados**, v. 30, n. 57. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/38289>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Aspectos a serem considerados na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972010000200007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2023.

PEREIRA, Márcia Moreira.; SILVA, Maurício. **Percorso da lei 10639/03:** Antecedentes e desdobramentos. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTANA, Vinicius. Sueli Carneiro. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **Mulheres na Filosofia**, v. 7, n. 4, 2022, p. 1-13. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/sueli-carneiro/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SANTOS, Ana Lúcia dos. A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura. **Njinga & Sapé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 2, n. especial, p. 471-495, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1071>. Acesso em: 01 abr. 2023.

SANTOS, Elisabete Figueira dos.; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Joselina da.; LINHARES, Ângela Maria Bessa; PAULO Adriano Ferreira de. Didática do ensino superior e a lei 10.639/03 nos cursos de História do Ceará. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 02, p. 35-57, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histenso/article/download/34704/26774>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ARTIGOS EM ANAIS

COSTA, Sandra Santana da. Trajetória do feminismo negro no Brasil: Movimentos e ações políticas. **XIII Encontro Estadual de História – História e Mídias: Narrativas em disputas**. Recife, p. 1-17. 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1602116817_ARQUIVO_df4175bcc27d056ca1e5bb1b397a560a.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **Revista História oral**, v. 7, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/8310/ANEXO_II-ARTIGO SOBRE CONCEI O EVARISTO E A ESCREVIVENCIA.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma *velha-nova* história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [Online], p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560#quotation>. Acesso em: 28 jul. 2022.

KRUGER, Renata Belz. Ensino de História e descolonização do currículo: considerações iniciais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 20, p. 1-3, maio 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/ensino-de-historia-e-descolonizacao-do-curriculo-consideracoes-iniciais#:~:text=A%20descoloniza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20curr%C3%ADculos%20diz,de%20recorrentes%20debates%20no%20Brasil>. Acesso em: 06 abr. 2023.

DISSERTAÇÕES

AZEREDO, Edson Guimarães de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus:** o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais. As vidas de Carolina Maria de Jesus e sua obra literária. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2018. Disponível em: [Edson Azeredo.pdf](https://capes.gov.br). Acesso em: 20 maio 2023.

JUSTINO, Maria Edilene. Sobre a Vida, a Obra e a Fortuna da Poetisa. In: **Poesia negro-feminina:** discurso poético e empoderamento, em Elisa Lucinda. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa – PB, 2021, p. 15-21. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21996>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LEITE, Karen Katiúcia Oliveira. **Cristiane Sobral:** Uma voz de resistência na poesia contemporânea. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Estadual de Montes Claro. Montes Claros – MG, 2021. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2022/05/CRISTIANE-SOBRAL-UMA-VOZ-DE-RESISTENCIA-NA-POESIA-CONTEMPORANEA-Karen.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação:** A lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. p. 135, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Debora Jean Lopes. **Mulheres na literatura:** escritas de autoria feminina negra. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Cuiabá, 2021, p. 70-87.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a equiparação da injúria racial ao crime de racismo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: [L14532 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/pt-br/legislacao/2023/01/11/14532.html). Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Pluralidade cultural. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em: 18 set. 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/pde/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 11 set. 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica. Mato Grosso, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%A1ncia-curricular-para-mato-grosso?authuser=0>. Acesso em 21 de maio de 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. Cuiabá: SEDUC/MT, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/educacao-do-campo-e-quilombola/politica-antirracista>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

ENTREVISTA

RIBEIRO, Djamila. Djamila Ribeiro: Uma voz para nosso tempo. Entrevista concedida a Christiane Costa de Matos Fernandes *et al.* **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, v. 8, n. 2, p. 278-291, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/49903>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LIVROS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Raça e racismo. In: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 17-38.

ASSIS, Dayane N. Concepção de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. p. 27-39. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidades**. São Paulo: Pólen, 2019. E-book. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_\(Feminismos_Plurais\)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359). Acesso em: 18 nov. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 243-264.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Usos didáticos de documentos. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 265-283.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COLLINS, Patrícia Hill; BIRGE, Sirma (org.). **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLIINS.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

DAVIS, Angela. O legado da escravidão: Parâmetros para uma nova condição da mulher. In: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 21-46.

DEVULSKY, Alessandra. O colorismo interno – Aspectos da introjeção. In: DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaira, 2021. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 247-275.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. In: GONZALEZ, Lélia. **Promavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA Editora, 2018, p. 34-53.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORGE, Diego da Silva *et al.* Movimento Negro: A atuação política do movimento como fator de conversão de suas demandas em políticas públicas. **Caderno Virtual**. [S. l.], v. 1, n. 32, 2016. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/1189>. Acesso em: 20 fev. 2023.

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

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-116.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 175-199.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flavio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: Notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 297-303.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. Ativismo feminista negro no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 34, p. 1-54, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/NFdhTdVVLSRPHzdDzVpBYMq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Investigação sobre a natureza e a espécie humana. In: **SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005, p. 19-61.