



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
CAMPUS ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA PPGEHIST
PROFHISTÓRIA

SORAYA ALVES BORGES

**IMAGENS E SILÊNCIOS: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Araguaína – TO

2025

SORAYA ALVES BORGES

IMAGENS E SILÊNCIOS: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Texto de DEFESA apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS) – Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Área de concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.
Orientador: Prof.(a) Dr. Vera Lucia Caixeta.

Araguaína – TO

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PÚBLICA

IMAGENS E SILÊNCIOS: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Texto de DEFESA apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS) – Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Área de concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.
Orientador: Prof.(a) Dr. Vera Lucia Caixeta.

Data da Aprovação: 04 / 04 / 2025

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 VERA LUCIA CAIXETA
Data: 12/06/2025 07:24:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. VERA LÚCIA CAIXETA – Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Documento assinado digitalmente
 ROSARIA HELENA RUIZ NAKASHIMA
Data: 18/06/2025 06:42:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. ROSÁRIA HELENA RUIZ NAKASHIMA – Examinadora Interna

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Documento assinado digitalmente
 MARIA JOSE DE PINHO
Data: 20/06/2025 18:11:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIA JOSÉ DE PINHO – Examinadora
Externa UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TOCANTINS

*Dedico às mulheres, que resistiram e lutaram
para construir um mundo mais justo e mais
igualitário*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento diante das coisas boas que recebemos e partilhamos com as pessoas que nos amparam durante nossas trajetórias de lutas e conquistas. Ao longo do meu percurso pelo PROFHISTÓRIA, muitas pessoas me acompanharam e tornaram a jornada mais leve, sendo esteio do início ao fim. Assim, agradeço imensamente:

À Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que me proporcionou a oportunidade de realizar o mestrado, consolidando-se como um centro de produção de conhecimento científico; por sua atuação na formação significativa e transformadora, capacitando educadores e colaborando para o desenvolvimento crítico e cidadão de numerosos profissionais que atuam como multiplicadores das riquezas culturais e acadêmicas presentes na região; e por desempenhar um papel fundamental na promoção da pesquisa, da inovação e da melhoria da Educação no Brasil.

Ao Programa Nacional de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA), um programa de mestrado profissional criado durante o governo de Dilma Rousseff, que tem qualificado professores e professoras em todo o Brasil. Este programa tem possibilitado que educadores da educação básica conciliem à docência e a pesquisa, além de contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens críticas, tanto epistemológicas quanto historiográficas, sobre o ensino de História nas salas de aula em diversas escolas brasileiras.

À Capes pelo financiamento e investimento em pesquisa sobre ensino de história. Aos/as professores/as que compõem o PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que participaram da minha formação, compartilhando valiosos conhecimentos a todos nós estudantes da turma de mestrado 2023.

À professora Dra. Vera Lúcia Caixeta, com quem tive a honra de ser orientada. É imprescindível destacar que sua orientação foi fundamental para a construção da minha pesquisa. Seu trabalho foi excepcional, suas sugestões e críticas foram indispensáveis para o meu amadurecimento intelectual e, por isso, expresse minha profunda gratidão pela disposição em me acompanhar ao longo desse processo.

Às professoras Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima e Dra. Idelma Santiago da Silva pela valiosa disposição em proporcionar leituras, considerações, apontamentos e ponderações durante a banca de qualificação. As contribuições oferecidas por ambas foram fundamentais para que eu pudesse trilhar um caminho seguro na pesquisa, reconhecendo o meu potencial para além do texto dissertativo.

A todas as professoras, professores, ao coordenador pedagógico, às gestoras e ao pessoal de serviços gerais da Escola Jurgleide Alves Sampaio, local onde trabalho e realizei a pesquisa. Agradeço também à Secretária de Educação pela concessão da redução da carga horária para estudos, assim como à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Maranhão pela licença concedida para esse fim. Meu agradecimento se estende a todas as minhas alunas e alunos da turma C do 8º ano, pelo aprendizado mútuo compartilhado em sala de aula durante a aplicação dos questionários e das oficinas pedagógicas. Destaco especialmente as contribuições e questionamentos sobre as representações da mulher negra nos livros de História, pois a participação de cada um/a foi fundamental para a realização da pesquisa.

Aos meus colegas do programa de mestrado pelo companheirismo e apoio, em especial meus agradecimentos a Jesmary e Rogério, por compartilharem livros e textos, pelas conversas e por todo apoio durante essa caminhada. Em especial, a minha amiga Jaíne, pelo companheirismo e amizade, socorro e disposição em caminhar junto comigo nesse percurso tão prazeroso e ao mesmo tempo tão desafiador.

A minha amiga e irmã do coração Rute, por todos os momentos que se fez presente nesta caminhada tão importante para minha vida profissional, pelo suporte e disposição em me atender sempre que precisei de ajuda técnica e pela atenção em ler e fazer a revisão gramatical da dissertação.

Ao meu querido esposo, por seu carinho, amor, compreensão e apoio, os quais foram o meu sustento para permanecer e prosseguir no programa. Amo-te.

À minha querida mãe (in memoriam), que não poderá mais ler estas palavras, expresso minha eterna gratidão pelo amor incondicional que sempre teve por mim. Embora não esteja mais entre nós, foi com ela que aprendi a importância de nos colocarmos no lugar do outro em todas as circunstâncias.

Aos meu pai, irmãos, irmãs e aos demais familiares, pelo incentivo e apoio ao longo da minha vida.

Por fim, entretanto acima de todas as coisas, agradeço a Deus, por Seu amor, bondade, misericórdia e graça em minha vida. Reconheço-O como o princípio e o fim de todas as coisas, crendo e testemunhando que tudo existe por meio d'Ele e para Ele devo consagrar todas as minhas conquistas.

RESUMO

Esta dissertação parte das minhas inquietações e desafios em sala de aula, quanto à temática racial; racismo, relações de gênero, classe e identidades. Nesse sentido, o foco dessa pesquisa foi o de analisar as imagens e o modo como os livros didáticos do oitavo ano do ensino fundamental têm representado imagetivamente as mulheres negras no Período Imperial brasileiro, de 1822 a 1889, e quais suas implicações na formação das identidades dos/as estudantes. Para isso, selecionamos as coleções didáticas (PNLD- 2020-2023) “Inspire História”, “História Sociedade e Cidadania”, “Teláris” e “Projeto Araribá” para verificar quais são as imagens e como elas são utilizadas. Como aporte teórico para elaboração das análises, ancoramo-nos em Quijano (2004), Lugones (2014), Choppin (2014), Bittencourt (2015) e Chartier (1990). Para a análise das imagens, recorremos a alguns teóricos sobre o assunto, tais como Pesavento (2008), Paiva (2006), Mauad (2007) e Joly (1999). Estas imagens aparecem de diferentes formas, como em fotografias, litografias, pinturas presentes nos livros didáticos selecionados. Para discutir sobre a epistemologia decolonial, recorremos a Wash (2013), Wash; Maldonado (2018), além de Ballestrin (2013), Enrique Dussel (2005), Bernardino-Costa; Grosfoguel (2016). Utilizamos, também, as concepções teóricas do feminismo negro, tais como as pesquisadoras Lélia Gonzalez (2020), bell hooks (2019) e Djamila Ribeiro (2023), entre muitas outras. A pesquisa enquadra-se na abordagem metodológica hermenêutica dialética, pautada na busca da compreensão e de uma atitude crítica (Minayo, 2014). Com esse intuito, elaboramos dois questionários, os quais nos permitiram pensar as concepções das alunas por meio de seus próprios posicionamentos, materializados em respostas que revelaram falas carregadas de preconceitos; e na coleta documental. Como resultados, destacamos que as representações imagéticas das mulheres negras nos livros didáticos analisados não trazem o seu protagonismo nas lutas de resistência diante da escravidão, nem suas contribuições para a formação cultural e social do Brasil. Dessa forma, o que encontramos nos materiais foi um perfil eurocêntrico, a partir do uso de imagens canônicas sobre o Brasil, nas quais estão presentes o olhar do colonizador sobre os colonizados. Como consequências dessa visão pedagógica colonial, vimos que os/as estudantes negros/as, por não serem representados positivamente, não se sentem confortáveis para assumirem as suas raízes afrodescendentes. Tendo em vista a minha prática docente na escola pública do Município de Açailândia/MA, realizei aulas-oficina com imagens valorativas e positivas da história das mulheres negras e apresento todo esse processo como produto. Um material didático que contempla sugestões teórico-metodológicas de aulas-oficina.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Imagens; Mulheres Negras.

ABSTRACT

This dissertation stems from my concerns and challenges in the classroom regarding racial themes; racism, gender relations, class, and identities. In this sense, the focus of this research was to analyze the images and the way in which the textbooks for the eighth grade of elementary education have represented black women Imperial period, from 1822 to 1889, visually and what implications this has on the formation of students' identities. To do this, we selected the didactic collections (PNLD-2020-2023) "Inspire História," "História, Sociedade e Cidadania," "Teláris," and "Projeto Araribá" to verify what images are used and how they are utilized. As a theoretical framework for developing the analyses, we anchored ourselves in Quijano (2004), Lugones (2014), Choppin (2014), Bittencourt (2015), and Chartier (1990). For image analysis, we resorted to several theorists on the subject, such as Pesavento (2008), Paiva (2006), Mauad (2007), and Joly (1999). These images appear in different forms, such as photographs, lithographs, and paintings present in the selected textbooks. To discuss decolonial epistemology, we referred to Wash (2013), Wash; Maldonado (2018), as well as Ballestrin (2013), Enrique Dussel (2005), Bernardino-Costa; Grosfoguel (2016). We also used theoretical concepts from black feminism, such as those from researchers Lélia Gonzalez (2020), bell hooks (2019), and Djamila Ribeiro (2023), among many others. The research fits within a methodological approach of dialectical hermeneutics, guided by the pursuit of understanding and a critical attitude (Minayo, 2014). With this aim, we developed two questionnaires that allowed us to reflect on the students' conceptions through their own positions, materialized in responses that revealed statements laden with prejudice; as well as document collection. As results found through the analyses conducted throughout the research, we highlight that the visual representations of black women in the analyzed textbooks do not portray these women's protagonism through their resistance against enslavement and their struggles for the abolition process, as well as their contributions to Brazil's cultural and social formation. Thus, what we found in the materials was an Eurocentric profile, based on the use of canonical images about Brazil, which reflect the colonizer's gaze upon the colonized. As consequences of this colonial pedagogical view, we observed that black students, by not being positively represented, do not feel comfortable embracing their Afro-descendant roots. Given my teaching practice at a public school in the Municipality of Açailândia/MA, I conducted workshop classes with positive and valorizing images of black women's history and I present this whole process as a product. A didactic material that includes theoretical and methodological suggestions for workshop classes.

Keywords: *Teaching History; Textbook; Images; Black Women.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1—Escola Municipal de Ensino Fundamental Jurgleide Alves Sampaio	23
Figura 2- Mapa do Município de Açailândia.....	24
Figura 3—Vista Panorâmica da cidade de Açailândia.....	24
Figura 4 - Capas de livros do 8º ano	56
Figura 5 – Capa do Livro “Inspire História” – 8º ano	57
Figura 6 – Capa do livro “Araribá Mais História” – 8º ano.....	58
Figura 7 - Capa do livro “Teláris” – 8º ano	60
Figura 8 – Capa do livro “História, Sociedade e Cidadania” – 8º ano	61
Figura 9 - Casa de Fazendeiro, litografia de Johann Motriz Rugendas, 1825.....	64
Figura 10 – Página 136 do livro “Inspire História.” – 8º ano.....	64
Figura 11- Interior de casa de negros, de Joaquim Cândido Guillobel,1814	69
Figura 12 – Página 136 do livro “Inspire História.” – 8º ano.....	69
Figura 13- Fuga de escravos. Óleo sobre madeira de Auguste François Biard, 1859	74
Figura 14- Página 136 do livro “Araribá Mais História.” – 8º ano	74
Figura 15 - Página 210 do livro “Teláris História.” – 8º ano.....	78
Figura 16- Retrato de Augusto Gomes Leal e sua ama de leite Mônica. Fotografia de Joaquim Ferreira Vilela (1860-1865).....	78
Figura 17- Fotografia de Leolinda Daltro.....	80
Figura 18 - Página 213 do livro “Teláris História.” – 8º ano.....	80
Figura 19 - Página 213 do livro “Teláris História.” – 8º ano.....	80
Figura 20 - Gravura colorizada a partir da fotografia de Victor Frond, 1861	80
Figura 21 - Página 191 do livro “História Sociedade e Cidadania – 8º ano.....	84
Figura 22 - A redenção de Cam, pintura a óleo de Modesto Brocos y Gomez, 1895.....	84
Figura 23 - Imagens da 1ª oficina “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências. Alunos do 8º ano “C” fazendo uma releitura das imagens de mulheres negras protagonistas.92	
Figura 24 - Imagens da 1ª oficina “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências”. Alunos do 8º ano “C”, Mural com as produções dos alunos e registro da apreciação e leitura da imagem da escritora Carolina Maria de Jesus	92
Figura 25 - Imagens da 2ª oficina “Valorizando os Cabelos Crespos”. Alunos do 8º ano “C”, Mural com as produções dos alunos e registro da apreciação e leitura da imagem da escritora Carolina Maria de Jesus.....	93
Figura 26 - Unidades de Sentido oriundas do 2º questionário	94
Figura 27 - Mulher negra desconhecida	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livro analisado “Inspire História”	Erro! Indicador não definido.
Tabela 2 - Livro analisado "Araribá Mais História"	71
Tabela 3 - Livro analisado Teláris	77
Tabela 4 - Livro analisado "História, Sociedade e Cidadania"	83

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNs	Diretrizes curriculares nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophile Durand
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB	Literatura e História Brasileiras
LDs	Livros Didáticos
MEC	Ministério da Educação
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em História em Rede Nacional
RCM	Referencial Curricular Maranhense
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – IMAGENS DAS MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	28
1.1 Imagens: Definições e Significados	31
1.2 Livro didático: um produto cultural e pedagógico	34
1.3 O livro didático e PNLD	39
1.4 Epistemologia e pedagogias decoloniais	43
1.5 Epistemologia feminista negra	48
CAPÍTULO 2 – A MULHER NEGRA NAS IMAGENS DOS LIVROS DE HISTÓRIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
2.1 Imagens das Capas dos Livros Didáticos e das Mulheres Negras	55
2.2 Capas dos Livros de História do 8º ano do Ensino Fundamental, PNLD, 2020 - 2023 57	
2.3 Imagens das Mulheres Negras nos Livros Didáticos de História	61
2.4 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático <i>Inspire História</i>	63
2.5 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático livro <i>Araribá mais História</i>	71
2.6 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático <i>Teláris</i>	77
2.7 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático “História, sociedade e cidadania”	83
CAPÍTULO 3 – A RECEPÇÃO DAS IMAGENS DAS MULHERES NEGRAS NA SALA DE AULA	88
3.1 Oficinas pedagógicas “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências” e “Valorizando os Cabelos Crespos”	89
3.2 Percepções das alunas negras sobre a representação da mulher negra no livro didático de história: uma análise sobre como as estudantes se veem representadas	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106

ANEXOS	113
---------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Sou minera, filha e neta de mineiros, nasci em uma pequena cidade chamada Jordânia, localizada no norte de Minas Gerais. Minha família veio para o Pará na década de 80, em busca de melhores condições de vida. Tenho seis irmãs e três irmãos. Minha mãe tomava todas as decisões referentes a nossa educação e a administração da casa, meu pai sempre concordava com a forma como ela conduzia a família. Ela era filha de pai negro e mãe branca; meu pai, filho de pai branco e mãe negra; meus pais eram pardos. Minha mãe sempre deixou explícito que nós éramos negros/as, e que a cor da nossa pele e que o nosso cabelo afro não iria nos tornar inferiores a ninguém, mas que o nosso caráter, mostraria quem realmente somos. Desde menina aprendi a lidar com as várias formas de preconceito: de classe, de gênero e de raça.

A autora Patrícia Hill Collins traz uma reflexão sobre a importância de resistirmos ao preconceito racial,

Uma coisa é aconselhar mulheres afroamericanas [...] a se tornarem mansas, dóceis e estereotipadamente ‘femininas’. Outra coisa bastante diferente, é aconselhar mulheres negras a abraçarem sua assertiva, a valorizarem sua ousadia, e a continuar a usar essas qualidades para sobreviverem e transcenderem os ambientes hostis que circunscrevem as vidas de tantas mulheres negras (Collins, 2016, p. 104).

A fala de Collins está em consonância com os ensinamentos que recebemos em nosso lar. Minha mãe tinha plena consciência de que enfrentaríamos ambientes hostis e, por isso, nos preparava para lidar com essas questões. Embora minha mãe não estivesse diretamente envolvida nas lutas dos movimentos sociais pela igualdade racial e pelos direitos civis da população negra, ela promoveu uma educação antirracista dentro do ambiente familiar. Desde cedo, ela enfatizava a importância de termos orgulho de nossas origens, compartilhando com entusiasmo a história de vida do nosso avô negro. Essa abordagem não apenas valorizou sua trajetória pessoal, mas também contribuiu para a formação de uma visão positiva sobre a identidade negra em nós, seus filhos. A narrativa de minha mãe apresentava figuras históricas negras como protagonistas em suas próprias histórias, refletindo um entendimento profundo da importância da representatividade.

A educação antirracista que minha mãe promovia era pautada no respeito e na valorização da cultura afro-brasileira, bem como na resistência desse povo ao longo da história. Através de seus relatos e do convívio com essa mulher que possuía uma visão à frente de seu tempo, fomos ensinados a respeitar o outro e a reconhecer a riqueza das diversas identidades culturais presentes em nossa sociedade.

Hoje, percebo a relevância de promover diálogos com estudantes que não apenas valorizem a identidade negra, mas que também reconheçam seu protagonismo histórico. Essa prática é fundamental para combater estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. É importante ressaltar que os estudantes imitam comportamentos e atitudes que observam em seus modelos sociais, incluindo pais, professores e outros adultos significativos em suas vidas. Portanto, o papel desses agentes é fundamental na formação de uma consciência crítica e respeitosa acerca das questões raciais.

Cresci ouvindo minha mãe afirmar que homens e mulheres, independentemente de sua cor, são iguais e que nada pode alterar essa condição. Somente na vida adulta percebi o quanto as pessoas podem ser preconceituosas e racistas e de como isso é prejudicial para todos. Eu e minhas irmãs enfrentamos muitas chacotas por parte dos nossos colegas de escola; eles zombavam do nosso cabelo. Sem dúvida, a forma como fui educada contribuiu, significativamente, para que eu pudesse lidar com as questões do preconceito racial.

Contudo, com o tempo, percebi que minha pele não era escura e que apenas meu cabelo afro e meus lábios característicos poderiam ter contribuído para que eu não sofresse tanto preconceito quanto outras colegas que tinham a pele mais escura. Fui preparada para valorizar meus traços físicos e não me deixar submeter a nenhum ser racista. Essa mentalidade me acompanhou na infância e continuou a fazer parte da minha vida adulta. Quando criança, eu e minhas irmãs cantávamos uma música cuja estrofe dizia: “Meu pai é negro, minha mãe é negra e eu sou negra também; eu canto como negra, eu vivo como negra, e isso me faz bem.” Assumir nossa identidade e aprender a valorizar nossos traços físicos faz uma diferença expressiva na vida de todos aqueles que se identificam como negros ou afrodescendentes. Conforme Andrade (2021), “os materiais didáticos também têm um papel extremamente importante na construção dessa identidade, pois tem o poder de positivar ou negativar esse processo”.

Meus pais fizeram tudo o que podiam para que tivéssemos um lar e uma vida digna. Demonstraram um cuidado imenso para que permanecêssemos na escola. Sempre gostei de estudar, embora tenha enfrentado dificuldades para me adaptar ao ambiente escolar durante a infância. Nesse período o Brasil era governado pelos militares e desenvolvia um ensino tradicional, com professores severos que podiam aplicar punições físicas, como o uso de réguas e palmatórias. Qualquer deslize de um aluno resultava em castigo, que quase sempre envolvia ficar de joelhos ou de pé por um determinado tempo.

A minha trajetória profissional e pessoal levou-me a indagar sobre as bases formadoras do preconceito racial e a naturalização do silenciamento da mulher negra revelado nas várias representações da população negra evidenciadas no espaço escolar. As linhas de análises que se

seguem surgem imbricadas pelo entendimento de que a escola é um espaço fecundo para problematizar e empreender discussões que busquem por transformações no cenário de silenciamento da mulher negra, cenário marcado pelo racismo estrutural que tem adoecido o Brasil. Dito isso, esta pesquisa tem como principal objeto de estudo as imagens das mulheres negras e de como elas se materializam no livro didático de História.

Para fins de realização deste estudo, a priori, foi realizada um mapeamento do que já se produziu sobre a temática proposta. Uma prévia análise nos sítios de buscas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, revelou um número expressivo de trabalhos que contemplem a temática sobre o livro didático. Ao longo de quase uma e ano e meio, de maio de 2023 a outubro de 2024, dediquei-me a uma pesquisa minuciosa na internet para encontrar esse material. Nesse período de busca, encontrei 30 dissertações que abordam a temática, no entanto, quando a busca se especifica sobre a representação imagética da mulher negra no livro didático de História, esse número se revela expressivamente menor, uma vez que encontrei apenas 8 dissertações que abordam a temática, o que aponta para a pertinência de avanço nas investigações sobre a temática negra feminina através das imagens.

Dentre os trabalhos encontrados destacam-se: a dissertação de mestrado de Ana Carolina da Silva Andrade (2021), cujo título é “A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial”, defendida em 2021, pela UERJ; a pesquisa de mestrado de Weberley Diane Vieira Vitorino Ribeiro (2023), intitulada “História das mulheres negras nos livros didáticos de História do Ensino fundamental (2017 – 2019)”, defendida em 2023, pela UEMG; e a pesquisa de mestrado de Caroline Barros Miranda (2020), cujo título é “De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escolar – um estudo sobre a representação das mulheres negras no livro didático de história, defendida em 2020, pela UFPA. A pesquisa de mestrado de Karoline Lima Sirqueira (2022), intitulada “A imagem como documento: a história dos africanos e afro brasileiros por meio das imagens nos livros didáticos”, defendida em 2022, pela UFG. Em suma, as pesquisas apontam para uma das temáticas privilegiadas no âmbito do ProfHistória, a saber, as questões étnico-raciais.

Todavia, ainda há uma carência de pesquisas que tratam do uso da iconografia feminina negra no livro didático de história. Ao observar o livro didático de História, percebi que a maioria das representações imagéticas e textuais se referem aos homens, reforçando uma história dos homens. Desde a antiguidade até os dias atuais, os homens têm sido privilegiados em todas as esferas da vida. Essa valorização da História dos homens, tem instigado muitos/as pesquisadores/as questionar a permanência sexista e branca de escrever a História.

A presença das mulheres nas narrativas históricas passa a ser importante nas investigações por volta de 1970. “[...] seguindo a tradição da historiografia da Escola dos Annales. As mulheres foram, então, resgatadas dos porões aos sótãos, da antiga forma de narrar a história, tornando-se, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de novas narrativas históricas” (Cardoso, 2012, p. 74). Cardoso reconhece o impacto da inclusão da história de das mulheres na produção historiográfica. Porém, há sempre o que ampliar, disputar espaços na historiografia e no ensino de História, para que a temática feminina não apareça apenas como apêndice da história dos homens.

A presente pesquisa busca evidenciar a importância do conhecimento sobre a história das mulheres negras como forma de combater os estereótipos construídos a partir representações negativas sobre essas mulheres presentes na historiografia, nos livros didáticos, nos meios de comunicação e na sociedade em geral. A trajetória de resistência das mulheres negras é fundamental para compreender a construção da história brasileira, uma vez que essas mulheres desempenharam papéis essenciais em diversas esferas, desde a luta contra a escravidão até a promoção de direitos civis e igualdade racial.

É relevante destacar que as mulheres negras foram protagonistas nas lutas pela liberdade e dignidade. Durante os períodos colonial e imperial, muitas mulheres escravizadas resistiram à opressão de diversas formas, desde a fuga até a organização de revoltas. Exemplos como Dandara dos Palmares, que lutou ao lado de Zumbi na resistência aos colonizadores, ilustram como essas mulheres não apenas enfrentaram o sistema escravocrata, como também contribuíram para a formação de quilombos, espaços de liberdade e autonomia.

Ademais, as mulheres negras sempre se destacaram como importantes representantes da cultura afro-brasileira. Elas preservaram e transmitiram tradições, saberes e práticas que se tornaram parte essencial da identidade brasileira. Por meio da música, da dança, da culinária e das religiões de matrizes africana, da língua, etc., essas mulheres não apenas resistiram à escravidão, a subalternização e enriqueceram o patrimônio cultural do país.

No período pós-abolição, as mulheres negras continuaram a lutar por seus direitos em um contexto de desigualdade e discriminação. Tornaram-se ativistas em movimentos sociais e políticos, buscando tanto a igualdade racial, quanto as questões relacionadas ao gênero e à classe social. A figura de Maria Felipa de Almeida, por exemplo, dentre outras líderes comunitárias, ressalta o papel ativo das mulheres negras na busca por justiça social.

Atualmente, a valorização da história das mulheres negras é essencial para uma compreensão mais abrangente do Brasil. Essa narrativa desafia os relatos hegemônicos que frequentemente omitem ou minimizam as contribuições desses grupos. O reconhecimento da

resistência das mulheres negras nos materiais didáticos é fundamental para promover uma educação antirracista. Portanto, ao estudarmos a história do Brasil, observamos um apagamento do protagonismo dessas mulheres nos livros didáticos. Assim sendo, é fundamental incluir e valorizar as vozes e experiências das mulheres negras. A luta dessas mulheres reconfigura a historiografia e inspira gerações na busca por justiça social e racial.

Sueli Carneiro (2018) frisa que o que pode ser observado em grande escala nos livros didáticos que oferecemos aos alunos é uma visão da mulher negra totalmente passiva, imersa em sua figura de mulher-mãe, doméstica e, além disso, imersa no sofrimento com as marcas do racismo por sua cor e da situação de escrava. Assim, compreende-se que a exclusão e o apagamento das mulheres nas várias formas de registros, é um processo histórico, e que, portanto, precisa ser analisado a partir de seu contexto histórico formador.

Segundo Gonzalez:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo (Gonzalez, 2018, p. 119).

Diante do exposto, é necessário reescrever a História das resistências das mulheres negras. Nesse aspecto, a escola, como espaço formador, pode mobilizar conhecimentos e construir reflexões sobre a importância das mulheres negras na construção da História do Brasil, num processo formativo que implica na problematização de saberes relacionados as lutas e resistências das mulheres negras contra a escravidão, o racismo e a desigualdade social. Nessa perspectiva, dar visibilidade às mulheres negras como sujeitas sociais “[...] não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente, mas sim em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural” (Gomes, 1995, p.35).

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos decoloniais, visando investigar as possibilidades de resistência a práticas educacionais que promovem uma perspectiva não eurocentradas, porque o eurocentrismo historicamente tem negligenciando e distorcendo as culturas, histórias e contribuições das mulheres negras. Tais práticas eurocentradas têm implicações significativas na formação de identidades e na perpetuação de desigualdades sociais. Por meio de abordagens pedagógicas decoloniais, buscamos reorientar essas dinâmicas através da valorização das histórias e saberes dessas mulheres. Isso inclui a

promoção de uma educação crítica que desafie as narrativas dominantes e incentive estudantes a questionarem as estruturas de poder. Para Catharine Walsh é preciso:

[...] na construção de caminhos – de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentido ou horizonte de(s)colonial. Refiro-me a caminhos que necessariamente evocam e trazem à memória uma longa duração, ao mesmo tempo que sugerem, sinalizam e requerem práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que, em seu percurso, entrelaçam o pedagógico e o decolonial (Walsh, 2013, p. 24-25, tradução nossa).

Walsh propõe uma abordagem pedagógica que vai além da simples desconstrução do colonialismo; trata-se de buscar novas formas de ser e de viver que respeitem e valorizem as culturas, histórias e saberes não ocidentais. Com Maldonado Torres, (2018, p. 36-37), percebemos que “os colonialismos modernos – os modos pelos quais impérios ocidentais desde a Conquista dominaram territórios e populações além-mar – da ordem global de desumanização baseada na raça de que trata a colonialidade, que ainda atravessa saberes e relações sociais”. De acordo com Walsh e Maldonado Torres, faz-se necessário contestar essa narrativa epistêmica do Norte global que continua impondo os valores do grupo racial dominante (homens brancos e cristãos) e marginalizam perspectivas históricas outras (indígenas, negros/negras).

Continuando com a proposta da perspectiva decolonial, para Anibal Quijano (2005), o colonialismo não apenas subjugou povos e culturas, mas também moldou a maneira como pensamos, conhecemos e interagimos com o mundo. Recorremos a colonialidade de gênero de Maria Lugones (2008). O pensamento da autora contribuiu para compreendermos as diferentes formas de opressão como raça, classe e gênero, e como se interagem e se sobrepõem, afetando a experiências das mulheres. Seu pensamento trouxe importantes contribuições para refletirmos como as estruturas patriarcais se entrelaçam com as dinâmicas coloniais, impondo novas hierarquias sociais e redefinindo as relações de gênero nas sociedades colonizadas e racializadas. Lugones (2008) defende que a educação deve promover uma consciência crítica em relação às desigualdades e às injustiças estruturais que oprimem principalmente as mulheres negras. Para além disso, recorremos a Ballestrin, (2013), Enrique Dussel, (2005), Bernardino-Costa e Grosfoguel, (2016), pensadores decoloniais, para nos dar suporte teórico para construir esta dissertação.

Dialogamos também com as autoras Lélia Gonzalez (2016), Djamila Ribeiro (2023), Nilma Lino Gomes, (2012). Lélia Gonzalez (2020), que já na década de 1980 denunciava o racismo estrutural brasileiro e defendia a valorização da cultura africana e afro-brasileira como fundamental para a formação da identidade nacional. Tal perspectiva aponta para uma nova concepção de narrativa da história, reconhecendo o valor da mulher negra contrapondo as

representações subalternas que os/as estudantes da educação básica estão habituados a conhecerem.

Para analisar o livro didático, apoiamo-nos no pensamento de Alain Choppin (2004), que traça uma linha de discussão voltada para a análise do livro didático como documento histórico, como produto cultural e instrumento de ensino; Bittencourt (2015), propõe uma abordagem crítica e reflexiva sobre o livro didático de História, defendendo que ele deve ser utilizado como um recurso dinâmico que promova a inclusão, a diversidade e a relevância no processo educativo.

Com relação às questões que orientam a análise das imagens das mulheres negras nos livros didáticos de história, fundamentamo-nos no pensamento de Mauad (2007), Pesavento (2008), Joly (1996) e Litz (2009). Essas referências nos permitem refletir sobre a definição das imagens, sua função educativa, os diferentes tipos de imagens, seu processo de produção e de recepção, especialmente, a sua importância na construção do conhecimento dos estudantes.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios rigorosos para a avaliação dos materiais didáticos, destacando a necessidade de que os livros não perpetuem os estereotípicos relacionados a raça, classe e gênero, além de assumir o compromisso com a diversidade e a diferença entre as mulheres: “exige que os livros didáticos considerem a participação das mulheres em diversas profissões, trabalhos e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social. Essa diretriz ressalta o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (PNLD, 2020, p. 12).

Importante ressaltar que o uso de imagens nos livros didáticos não deve ser visto apenas como um recurso estético para tornar as páginas mais atrativas. Para Eliana Relá e Lucas Troglio:

O Guia Digital do PNLD 2016 (Programa Nacional do Livro Didático) em sua ficha de avaliação para a inscrição de livros didáticos de História, que as obras apresentem orientações e atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura de imagens. Além disso, essas imagens devem ser acompanhadas de referências que possibilitem interações com o contexto histórico e social em questão (Adriana e Lucas, 2017, p. 189).

Ao abordar as imagens das mulheres negras nos livros didáticos, é fundamental considerar sua representação visual e seu papel na formação da identidade e na construção da narrativa histórica. A inclusão dessas representações contribui para a desconstrução de estereótipos e proporciona visibilidade a um grupo que, por muito tempo, foi silenciado pelos autores desses materiais. Como afirma Chartier (1993), “por falta de interesse ou de competência, os historiadores das sociedades ou das culturas negligenciaram, durante muito tempo, as fontes iconográficas, deixadas à erudição museográfica ou ao comentário estético”

(p. 405). Ao se referir à questão estética da imagem, o autor destaca que o foco frequentemente recai mais sobre a apreciação artística da obra do que em sua análise como documento histórico. Essa abordagem implica uma visão limitada do potencial das imagens para revelar aspectos sociais, culturais e históricos significativos. Nesse sentido, a análise crítica das representações visuais nos livros didáticos deve ser uma prioridade no campo educacional.

O uso de imagens arroladas ao ensino amplia a possibilidade de compreensão do assunto por parte dos estudantes e corrobora para acentuar a formação de conceitos não estereotipados. Contudo, essas imagens não podem ser as canônicas, ou seja, aquelas, historicamente, sistematizadas como as ideais e repetidas em todos os livros. As imagens precisam dialogar com o que propõe a lei 10.639/03. Sobre o trabalho do professor com o uso de imagens, Bueno (2011) considera:

Professores de História da atualidade enfrentam várias dificuldades e embaraços metodológicos quando tentam ministrar aulas utilizando as imagens visuais presentes nos livros didáticos na educação básica, tanto pública como privada. As raízes dessas dificuldades relacionam-se, principalmente, às permanências, nas culturas escolares, da valorização do uso de documentos escritos como fonte privilegiada de produção de conhecimentos históricos (Bueno, 2011, p.72).

A pesquisa se fundamenta na análise da representação social da imagem da mulher negra. As imagens que são apresentadas aos estudantes ajudam a moldar a percepção que eles têm de si mesmos e dos outros. Representações positivas podem fortalecer a autoestima e a autoaceitação dos/das estudantes negros/negras, promovendo um senso de pertencimento e valorização de suas raízes culturais, da sua ancestralidade, da sua história. Por outro lado, imagens negativas ou estereotipadas podem reforçar preconceitos e limitações sobre certos grupos sociais, distorcendo a forma como esses grupos são percebidos na sociedade.

Portanto, é importante que educadores e autores de livros didáticos reconheçam a importância das imagens na formação da identidade cultural dos/das estudantes e se esforcem para apresentar representações positivas e diversificadas. Isso não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma educação antirracista.

Metodologicamente, privilegiamos os princípios norteadores da abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem se preocupa em responder questões muito particulares em um nível de realidade que não se pode quantificar. A escolha se deu por ela permitir o trabalho com um universo de significados de fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Para a pesquisa elencou-se os seguintes objetivos, a saber:

Objetivo geral: analisar, sob a perspectiva do pensamento decolonial, as representações imagéticas das mulheres negras em quatro livros de História do 8º ano do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos:

- a) Compreender como as representações imagéticas contribuem para a construção da identidade cultural das mulheres negras, bem como para a desconstrução de estereótipos raciais.
- b) Analisar a representação das mulheres negras nas imagens dos livros didáticos selecionados.
- c) Investigar as percepções de meninas negras sobre o modo como se veem representadas nas imagens do livro didático de história.

Partimos da proposição de que o silenciamento sobre o protagonismo das mulheres negras associado aos estereótipos presentes nas imagens do livro didático de História do 8º ano impacta negativamente na formação identitária dos/das estudantes e na construção de relações étnico-raciais antirracistas, fizemos uma proposição didática que aponta caminhos para a superação do racismo entre nós.

Figura 1—Escola Municipal de Ensino Fundamental Jurgleide Alves Sampaio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O universo delimitado para essa pesquisa, foi a Escola Municipal Jurgleide Alves Sampaio situada a Rua Goiás, s/n, Bairro Getat, Açailândia, Ma. Inaugurada em 30 de dezembro de 1998, obra iniciada na gestão do Exmo. Sr. Secretário de Educação Dep. Fed. Gastão Vieira e concluída na gestão do Exmo. Sr. Jorge Murad Junior. Construída para atender o Ensino Fundamental I, II e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em 2013 deixa de atender o Ensino Fundamental I e EJA passando a atender somente o Ensino Fundamental II. A referida escola

foi escolhida porque trabalho como professora de História e tenho interesse nessa discussão sobre as questões raciais com os/as estudantes do oitavo Ano.

Esta escola atende do sexto ao nono ano. O município conta com 65 instituições escolares do ensino fundamental e 19 escolas que atendem o ensino médio. Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,7%, matriculados no ensino regular. (IBGE 2022). A escola está localizada no bairro Getat. A cidade está situada a oeste, do estado do Maranhão, com cerca de 106.550 habitantes, em 2022. De acordo com o Censo 2022, o Maranhão tem 854.424 pessoas que se autodeclaram pretas, o que corresponde a 12,6% da população do estado. O Maranhão é o segundo estado com maior população preta do Brasil, depois de Pernambuco.

Trata-se de uma área territorial de 5.805,159 km², o que o coloca na posição 10 de 217 entre os municípios do estado e 252 de 5570 entre todos os municípios. A cidade de Açailândia conta com uma economia bem diversificada nos setores industriais com destaque para a Ferro Gusa, comércio e agronegócio, com destaque para mineradora Vale AS, sendo a cidade uma base de operação e manutenção ferroviária, além de um entreposto de venda de minério de ferro, produzido na região.

Figura 2- Mapa do Município de Açailândia



Fonte: Wikipedia (Org, 2024).

Figura 3—Vista Panorâmica da cidade de Açailândia



Fonte: Marinho (2024).

Diante dos dados apresentados pelo IBGE, é possível ressaltar que a maior parte da população maranhense é composta por negros e pardos. Isso significa que apesar de sermos um Estado com uma população predominantemente multirracial, apesar de esse dado ser importante, o material didático analisado traz uma abordagem a partir dos dados geográficos das regiões sul e sudeste, assim, os conteúdos privilegiam a cultura cristã, patriarcal e mais europeia. Portanto, é necessário que cada Secretaria Estadual e/ou Municipal de Educação reestruturarem seus currículos. A História do Brasil ao ser contada deve-se considerar as contribuições do povo negro para construção desse país.

No esforço de compreender as diferentes imagens (gravuras, pinturas, fotografias) sobre as mulheres negras no Brasil Imperial (1882-1889), pensamos na função educativa da imagem e de como foram utilizadas pelos livros didáticos, Mauad destaca que a imagem:

É suporte de relações sociais, simbolizando de diferentes maneiras, valores com as quais a sociedade se identifica, se reconhece e são tidas como universais. Neste sentido, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o ensino de história auxiliam na definição do conjunto de valores e princípios a serem operados na escolha das imagens. Além disso, orientam os usos e funções da imagem visual do processo de construção de representações sociais reconhecidas e educacionalmente válidas (Mauad, 2007, p. 112).

Para Mauad (2007), as imagens não são apenas elementos visuais; elas são um meio através do qual as relações sociais são construídas e expressas. Isso significa que as imagens carregam significados que refletem os valores e as identidades de uma sociedade, o que cada sociedade no tempo, reconhece como importante e universal. Isso implica que algumas representações são vistas como “verdadeiras” ou “aceitas” por um grupo maior, o que exige o uso do método histórico para desconstruir as verdades historicamente aceitas e naturalizadas.

Para a análise, recorreremos a quatro (4) coleções didáticas, das quais foram selecionados apenas os livros do 8º Ano do Ensino Fundamental, a saber: Inspire História, dos autores Reinaldo Seriacope e Gislane Azevedo; História Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos; Teláris, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; além do livro Projeto Araribá, uma obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Foi analisado o período Imperial brasileiro (1822 -1889). Inicialmente, foram recortadas algumas páginas que trazem as imagens das mulheres negras no âmbito do Império do Brasil. Após esse processo de seleção, o estudo procedeu a análise propriamente dita das imagens e delas na página dos livros didáticos. Todas as coleções analisadas fazem parte do PNLD (2020 a 2023).

Nos quatro livros didáticos analisados identificamos um total de trinta e nove imagens representando mulheres negras. Dentre elas, selecionamos oito imagens para fazermos uma análise crítica. Assim, examinamos três litografias, uma de Johann Moritz Rugendas, uma de

Jean-Baptiste Debret e outra de Joaquim Cândido Guillobel; duas aquarelas, ambas de Jean-Baptiste Debret; uma fotografia, Joaquim Ferreira Vilela; uma gravura colorizada, de Victor Frond; e uma pintura a óleo, de Modesto Brocos. As litografias selecionadas e as aquarelas escolhidas também são de Jean-Baptiste Debret. A fotografia analisada foi produzida por Joaquim Ferreira Vilela, além de uma gravura colorizada a partir da fotografia de Victor Frond e uma pintura a óleo de Modesto Brocos.

Para a análise das imagens selecionadas, recorreremos a teóricos da imagem que abordam a representação visual e suas implicações sociais, assim como estudiosos do pensamento decolonial, que questionam as narrativas hegemônicas e promovem uma reflexão crítica sobre as relações raciais. Além disso, consideramos autores e autoras que discutem questões raciais no contexto brasileiro, permitindo um diálogo entre as representações visuais e as realidades sociais das mulheres negras. Essa abordagem teórica nos possibilita entender como as imagens não apenas refletem, mas também constroem significados sobre a identidade e a experiência das mulheres negras ao longo da história.

O presente trabalho foi estruturado com esta introdução e três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado "Imagens das Mulheres Negras no Livro Didático de História: Reflexões Teóricas e Metodológicas", discutimos a importância do uso de imagens nos livros didáticos, bem como os teóricos; apresentamos o livro didático como um objeto multifacetado, que pode ser analisado sob diversas perspectivas, incluindo suas dimensões cultural, mercadológica, histórica, ideológica e pedagógica. Além disso, abordamos a relevância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a democratização do ensino, destacando a importância do livro didático tanto para os professores, quanto para os estudantes. Também discutimos o pensamento e a pedagogia decolonial, que propõem uma abordagem de pesquisa e ensino a partir das experiências de grupos subalternizados e marginalizados nas narrativas históricas. Por fim, examinamos a epistemologia feminista negra, buscando entender e analisar as experiências e das mulheres negras por meio da perspectiva da interseccionalidade.

No segundo capítulo, intitulado "A Mulher Negra nas Imagens dos Livros de História do 8º Ano do Ensino Fundamental", desenvolvemos uma discussão sobre as imagens da mulher negra encontradas nos livros e selecionadas como corpus de análise. A discussão parte desde as capas dos livros, uma vez que consideramos que as imagens da capa não apenas atraem a atenção dos estudantes, mas também moldam suas percepções e compreensões sobre a história que será abordada no material didático. Nesse capítulo, examinamos a maneira como a história das mulheres negras tem sido narrada, a partir do diálogo entre as representações verbais e as não verbais, pela lupa da perspectiva decolonial. Assim, questionamos as representações visuais

e textuais que frequentemente perpetuam estereótipos e invisibilizam as contribuições significativas dessas mulheres nas narrativas históricas. O objetivo dessa análise foi o de evidenciar o apagamento das lutas e resistências das mulheres negras contra o regime escravocrata durante o período imperial brasileiro.

Como estratégias descolonizadoras, no terceiro e último capítulo, intitulado “A recepção das imagens das mulheres negras na sala de aula”, trazemos para essa discussão relatos dos/as estudantes negros/negras sobre as representações imagéticas das mulheres negras e como essas imagens impactam na formação da identidade das meninas negras ao longo de nossas aulas de História, a partir de recortes do Diário de campo. Para concluir o capítulo, apresentamos uma exposição sobre o produto da dissertação que contempla sugestões teórico-metodológicas de aulas-oficina.

CAPÍTULO 1 – IMAGENS DAS MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Antes de iniciar a pesquisa, comecei a observar como os/as estudantes se comportavam diante das temáticas raciais. E me deparei com uma realidade crítica, ao perceber que estamos todos imersos no racismo, na colonialidade, no machismo etc. Quanto aos/as estudantes racistas e preconceituosos/as talvez indique que nas aulas de História ensinamos conteúdos, mas não há uma mudança de comportamento. Pereira e Rodrigues, argumentam que:

A referência histórica dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas se dá no âmbito dessa história dirigida por um método ‘rigoroso’ fria e disciplinada, dando conta de que os jovens precisam ter um conhecimento sobre esses povos, mas sem estimular um posicionamento de empatia o debate em torno das lutas e conflito desses povos nos tempos atuais (Pereira e Rodrigues, 2017, p. 13).

Apenas ensinar História não tem sido suficiente para promover uma crítica que leve ao reposicionamento frente às questões étnico-raciais. Percebi que, quando se trata das questões raciais referente às mulheres negras, a situação é mais grave porque identifiquei dois problemas. Primeiro, os livros didáticos de História apresentam as imagens de um povo negro escravo e, ao que parece, nós professores estávamos sem condições e/ou informações para se contrapor às representações propagadas visualmente e nos textos que as circundam.

Certamente, as diversas formas de silenciamento sobre a resistência das mulheres negras estão também relacionadas com as bases epistemológicas que moldaram a disciplina de História. Há uma falta de preocupação tanto no campo teórico metodológico do ensino de História quanto das Secretarias de Educação em abordar as questões identitárias das mulheres negras, bem como em promover alterações nos currículos escolares que possam contribuir para a inclusão da história das mulheres negras nos conteúdos de ensino de História. Pereira e Rodrigues discorrem sobre como a Base Nacional Comum Curricular trata a questão das mulheres.

Se a renovação das identidades sociais é muito dificultada a partir da recusa da inversão da perspectiva eurocêntrica na segunda versão deste documento, o problema se torna ainda mais grave quando se trata das questões de gênero. Na segunda versão, esse problema se aprofunda na medida em que se restringe a tocar rapidamente no tema do direito das mulheres no Brasil do século XX no oitavo ano do ensino básico [...] Isto é, há uma deliberada invisibilidade das mulheres como agentes sociais e histórica até o momento em que conquistaram direitos políticos (Pereira e Rodrigues, 2017, p. 10).

Diante dessa fragilidade Legal em trabalhar as questões relacionadas com as imagens das mulheres negras, percebi que precisava conhecer um pouco mais sobre o tema, e inicialmente seria necessário ter contato com as literaturas escritas por mulheres negras, além

de ser preciso fazer uma reflexão sobre as contribuições das abordagens relacionadas a gênero, classe e raça para ensino de História. Nesse momento, deparei-me com a possibilidade de buscar por novos norteamentos teóricos que pudessem desconstruir o pensamento eurocêntrico que está presente nos currículos escolares e nos livros didáticos.

Nesse sentido, é de suma importância que a escola acolha em seus currículos as leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) criadas para fortalecerem a temática em torno da mulher, uma vez que o Brasil vive um momento de crescimento de misoginia e de violência contra a mulher. Assim, cito as referidas leis: Lei 14.164/2021, que determina a inclusão da prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, estabelecendo também a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher a ser realizada anualmente em março; Lei 14.986/2024, que obriga o ensino sobre as contribuições das mulheres à humanidade nos currículos dos ensinos fundamental e médio, além de instituir a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada na segunda semana de março.

Partindo desse objetivo, foi necessário ler autoras negras como Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Bárbara Carine, entre outras. Não por acaso, Chimamanda Ngozi Adichie (2019), na sua obra "O perigo de uma história única", questiona a forma eurocêntrica de contar a história. A imposição de uma epistemologia europeia não só afetou os aspectos intelectuais e culturais das sociedades colonizadas, mas também teve impactos significativos em suas estruturas sociais, econômicas e políticas. A imposição de um único sistema de conhecimento contribuiu para a desvalorização das práticas e tradições locais, perpetuando relações desiguais de poder e influenciando as dinâmicas sociais hierarquizadas a partir da raça e do gênero.

A intelectual brasileira Lélia Gonzales, na década de 1980, faz uma abordagem crítica sobre as questões raciais, em especial, sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira, exercendo forte influência sobre a valorização dos estudos sobre a cultura afro-brasileira. Ela ressalta a importância de incluir perspectivas não eurocêntricas no ensino de história, buscando desconstruir estereótipos e valorizando as contribuições das populações negras e afro-americanas. Ela enfatiza a necessidade de considerar as interconexões entre raça, gênero e classe social ao analisar a sociedade brasileira.

Lélia Gonzalez (2022), em seu livro "Lugar de Negro", destaca que o racismo vai além das práticas discriminatórias, afetando a motivação e as aspirações dos negros. Ela ressalta que as organizações sociais racistas também limitam a mobilidade social ascendente dos negros, dificultando sua progressão na sociedade. Além disso, uma imagem desfavorável do negro,

transmitida em textos escolares, presente na estética racista veiculada pela mídia e incorporada nos estereótipos populares contribuem para a manutenção de uma sociedade racista, elitista que contribui para a manutenção dos privilégios da branquitude (Bento, 2022).

Fazer uma reflexão sobre os elementos e as organizações sociais racistas é urgente e necessário na escola. Diante disso, é importante construir estratégias descolonizadoras de ensino. A minha trajetória profissional e pessoal levou-me a indagar sobre a necessidade de uma educação antirracista, feminista, crítica, decolonial e humanista. Portanto, pesquisar sobre as lutas e resistências das mulheres negras, invisibilizadas ao longo da história, é fruto de minhas indagações. Acredito, como aponta Djamila Ribeiro, que:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escrava nas lavouras ou nas ruas, com vendedoras, quituteiras, prostitutas. Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (Ribeiro, 2023, p. 46-47).

As narrativas históricas que continuam representando as mulheres negras como escravas, empregadas domésticas e mulatas hipersexualizadas denunciadas por Lélia Gonzales na década de 1980, me levou a selecionar quatro (4) coleções didáticas, e, por fim, apenas os livros do 8 Ano do Ensino Fundamental, a saber: Inspire História, dos autores Reinaldo Seriacope e Gislane Azevedo; História Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos; Teláris, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; além do livro Projeto Araribá, uma obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, todos do PNLD (2020 a 2023). As imagens foram recortadas no tempo/espço do Brasil no Século XIX, especialmente, no Período Imperial (1822 -1889). Para a análise, as imagens foram recortadas na página do livro didático e apresentada, primeiro, sozinha e, depois, incluída na página.

Trata-se de um trabalho desafiador. Todavia, analisar as representações imagéticas é extremamente relevante para o ensino de História, uma vez que há uma falta de metodologias que integrem essas imagens ao conteúdo de maneira crítica e significativa. Muitas vezes, as imagens são usadas apenas como meras ilustrações, sem que se considere seu valor como representações que contam histórias e expressam sentidos. Assim, as imagens não são apenas objetos decorativos ou complementares; elas possuem uma linguagem própria, que é visual e simbólica.

Numa dinâmica realizada em sala de aula, indaguei aos/as sujeitos estudantes sobre qual a ideia que eles e elas têm do povo negro, a maioria das respostas apontava para: pobreza, escravidão, fome, preconceito, racismo, dentre outros adjetivos negativos. O que nos chamou atenção é a persistência das representações negativas, estereotipadas e naturalizadas no meio social. Partimos da hipótese de que os estereótipos presentes nas representações visuais das mulheres negras nos livros didáticos de História do 8º ano impactam negativamente na formação das identidades dos/das estudantes e na construção de relações étnico-raciais antirracista me levou a enfrentar essas questões. Assim, este capítulo se estruturou a partir das reflexões sobre imagens e sobre o livro didático para a análise das mulheres negras nos livros didáticos de história selecionados.

1.1 Imagens: Definições e Significados

As imagens desempenham um papel importante no ensino de História, não apenas como ilustrações, mas como ferramentas poderosas que moldam a percepção social e os valores compartilhados. No entanto, pensar essa perspectiva implica uma escolha cuidadosa dessas imagens, principalmente quando se entende a necessidade de um tratamento dessas imagens para a promoção de uma educação mais crítica e inclusiva. Para a pesquisa em questão, recorremos a alguns teóricos da imagem, como Pesavento (2008), Paiva (2006), Mauad (2007) e Joly (1999), a fim de analisarmos fotografias, litografias, pinturas, retratos e aquarelas presentes nos livros didáticos pesquisados. Para a História, o uso da imagem nas narrativas precisa pautar-se na riqueza de conhecimentos e detalhes daquilo que se pretende perpetuar, uma vez que a imagem tem potencial de fixar e de ampliar os conhecimentos.

Em métodos que integram as questões pedagógicas e historiográficas, o uso de imagem possibilita a interpretação da História, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes, sendo, portanto, uma excelente fonte de pesquisa para o ensino de História na atualidade (Litz, 2009, p. 06).

No entanto, é preciso frisar que as possibilidades de ricas interpretações de imagens muito dependem do/a professor/a que tem a capacidade de mediar esse processo de forma que os/as estudantes consigam reconhecer a importância da imagem no processo de construção da aprendizagem crítica.

[...] Embora as imagens estejam presentes por todos os lados por exemplo, em livros didáticos, fotos, desenhos, pinturas, internet e televisão –, na maioria das vezes, elas não são trabalhadas pelos professores como um rico veículo de significados na construção do conhecimento ou solidificação do processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, a falta de conhecimento sobre a perspectiva iconográfica e a formação precária são obstáculos

que impedem a solidificação de novos métodos na aquisição da aprendizagem dos (as) alunos (as) [...] (Amorim; Silva, 2016, p. 178).

Isso significa que é preciso um aprofundamento por parte dos/as professores/as sobre o trabalho com imagens, em especial, no que diz respeito as suas condições de produção, circulação e recepção. Ou seja, implica em um detalhamento sobre o contexto social, temporal e espacial do qual a imagem foi produzida (Litz, 2009, p.16), ou de como ela é utilizada pelo livro didático e, não menos importante, de como ela é recepcionada e ressignificada pelos estudantes. O uso das imagens nos livros didático expõe o aluno as representações hegemônicas, porém, a própria imagem produz seus efeitos de significado porque:

A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por um efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte (e não exclusivamente do segmento), a partir das formações sociais em que se inscrevem tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador (Souza, 2001, p. 41).

Assim, conforme esclarece a autora Tânia Souza, a imagem tem capacidade de por si só (sem texto verbal) conduzir o leitor aos efeitos de sentidos condicionados portanto, à cultura em que o autor da imagem e o leitor estão interpelados. Isso significa que o uso da imagem nos livros de História vai muito além da mera ilustração, mas diz respeito a produção de sentidos que são sempre abertos.

De maneira geral, para Joly (1999) as imagens podem ser definidas como “algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. “(Joly, 1996, p.13). Aprendemos que a imagem deve ser contextualizada (quem produziu? Quando? Por quê?), deve ser buscado o seu percurso, ou seja, sua circulação (quem consumia? Quem financiava sua produção e por quê?) além do seu significado (o que ela diz/dizia? Como ela significa ao longo do tempo?).

Segundo Pesavento (2008, p. 99), “[...] as imagens partilham com as outras formas de linguagem a condição de serem simbólicas, isto é, são portadoras de significados para além daquilo que é mostrado”. Essa linguagem pode produzir sentidos e narrativas que enriquecem a compreensão histórica. Portanto, é fundamental considerar essas representações visuais como parte integrante do processo histórico e do ensino de História, crítico e analítico.

No ensino de História, as imagens podem e devem fazer ecoar a voz de grupos historicamente marginalizados, como mulheres negras e indígenas. A utilização desse recurso em sala de aula não apenas capta a atenção dos/das estudantes, mas também torna o conteúdo mais acessível e envolvente. Muitas vezes, uma imagem pode comunicar ideias complexas de

maneira mais eficaz do que um texto extenso, facilitando a compreensão e despertando o interesse dos/das estudantes. Conforme Molina:

Normalmente as funções associadas à utilização das imagens são: motivar, interessar, tornar compreensível o complexo/abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista (Molina, 2007, p. 25).

Para a autora, ao analisar uma imagem, os/as estudantes são incentivados a questionar, interpretar e contextualizar o que observam, desenvolvendo, assim, habilidades analíticas essenciais. Esse processo crítico/analítico permite que eles discutam aspectos como: “quem produziu a imagem, qual era seu propósito e como ela reflete ou distorce a realidade histórica”. Para Mauad e Lopes (2014, p. 283) os recursos imagéticos “são suportes das relações sociais, estão envolvidos em jogos de poder, arenas discursivas e conflitos de toda sorte”. A análise imagética oferece uma oportunidade para explorar não apenas os eventos representados, mas também as narrativas sociais e culturais subjacentes que influenciam nessas representações.

Face ao exposto, ao aprenderem a fazer uma leitura crítica de imagens, os/as estudantes estão engajados em um processo ativo de produção de conhecimento. Essa prática não apenas enriquece sua compreensão do passado, mas, também, os capacita a entenderem melhor as dinâmicas de poder e representação presentes na sociedade contemporânea. A habilidade de interpretar imagens é especialmente relevante em um mundo saturado por conteúdos visuais, onde a capacidade de discernir significados e contextos se torna uma competência vital.

Portanto, o ensino de História que incorpora imagens promove uma aprendizagem mais rica e diversificada e contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes das múltiplas narrativas que constituem nossa história coletiva. Não se pode negar a importância e a eficácia das imagens na aprendizagem dos/das estudantes. No entanto, mesmo diante dessa evidência, muitos autores de livros didáticos ainda utilizam esse recurso de maneira limitada. Segundo Bittencourt (2009), frequentemente as imagens são empregadas apenas como ilustrações de um determinado tema ou como elementos que visam captar a atenção dos alunos, sem que haja uma problematização adequada em relação ao texto que as acompanha. Assim, a interação entre imagem e texto é fundamental para promover uma análise crítica e contextualizada dos conteúdos abordados. Ao articular esses registros visuais com os narrativos, os educadores podem ajudar os/as estudantes a desenvolverem uma visão mais integrada e complexa da História (Bittencourt, 2009).

Diante do exposto, formulamos questionamentos que nortearam o trabalho com as imagens: como os autores dos livros didáticos analisados têm representado as mulheres negras?

Que tipo de imagens os autores utilizaram para representá-las? Quais as relações que eles estabelecem entre imagens e textos? Quais imagens e como elas são utilizadas? Desse modo, buscamos compreender como as narrativas históricas contribuem para a construção de identidades e para a exclusão de determinados grupos sociais.

1.2 Livro didático: um produto cultural e pedagógico

O livro didático é uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, ao considerarmos os livros didáticos como documentos históricos, podemos analisá-los por meio de diversos critérios investigativos, uma vez que refletem as práticas educacionais, os valores sociais e os contextos culturais de uma determinada época. Ao longo das décadas, os livros didáticos passaram por várias reformulações e a análise dessas mudanças pode indicar como as percepções sobre raça, gênero, classe e outros temas sociais evoluíram. A inclusão ou exclusão de certos grupos étnicos e suas contribuições na narrativa histórica pode revelar muito sobre a evolução das relações sociais.

Alain Chopin, um importante pesquisador do livro didático, diz o seguinte:

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático de leitura, vetor lingüístico, ideológico e cultural, suporte durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial (Choppin, 2008, p. 09).

É possível perceber que o livro didático apresenta múltiplas facetas, e deve ser entendido pelo leitor, como um objeto cultural, cujas possibilidades são plurais. Portanto, por muito tempo, os livros didáticos foram utilizados como instrumentos de controle social, promovendo visões de mundo que apoiavam grupos sociais dominantes, regimes políticos ou ideologias específicas. Esses materiais são valiosos para historiadores e pesquisadores que estudam a educação e a cultura em diferentes períodos, servindo como fontes primárias que ajudam a entender como o conhecimento foi transmitido e quais temas eram considerados importantes para as gerações passadas e presentes.

De acordo com Bittencourt (1998), o manual didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação a que os brasileiros têm acesso na cultura escolar. Isso significa que ele não é apenas um recurso, mas sim um elemento central que molda como os professores ensinam e como os alunos aprendem. Conhecer como ele está estruturado, torna-se essencial para que tenhamos uma visão crítica de como eles são

organizados, quais conteúdos eles apresentam e quais perspectivas são privilegiadas. Isso inclui entender as escolhas feitas sobre o que é ensinado e como isso reflete a ideologia dominante da sociedade. Segundo Bittencourt:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (Bittencourt 2003, p. 5).

A autora argumenta que o livro didático é um objeto complexo com múltiplas funções e significados. Para compreendê-lo plenamente, é necessário considerar seu papel cultural, econômico e pedagógico dentro das diversas realidades escolares. Fazer a análise crítica desse instrumento pedagógico, nos ajuda a perceber como os livros didáticos impactam a educação e os alunos de maneiras variadas. Bittencourt destaca que o livro didático é uma mercadoria.

Um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes a lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (Bittencourt, 1996, p. 71).

Assim, a função do livro didático como mercadoria envolve não apenas sua produção e venda, mas também questões mais amplas relacionadas ao acesso à educação, à padronização do conhecimento e à dinâmica do mercado editorial. É um aspecto que merece atenção para garantir que a educação permaneça acessível e diversificada para todos os alunos. Tendem a seguir padrões estabelecidos pelos sistemas educacionais e, isso pode levar à padronização do conteúdo apresentado aos alunos, limitando a diversidade de abordagens e perspectivas culturais ou pedagógicas. Segundo Choppin (2004, p. 553) o livro didático exerce várias funções, a saber: a referencial, chamada curricular ou programática; a instrumental; a ideológica e documental. Porém, Choppin, enfatiza que as funções do livro didático não são fixas, mas sim influenciadas por diversos fatores, como o ambiente sociocultural, a época histórica, as disciplinas que aborda, os níveis de ensino e os métodos de ensino adotados pelos professores. Além disso, as formas específicas de utilização do livro também impactam suas funções e o

contexto e as circunstâncias em que o livro didático é empregado são cruciais para entender seu papel educacional.

Para Chartier, a representação do mundo social está atrelada a interesse de grupo. Desta forma, o autor adverte que:

Percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 2002, p. 17).

Ainda de acordo com Chartier, as representações sociais:

(...) como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (Chartier, 2002, p. 17).

É importante considerar que os livros didáticos não são neutros, mas sim produtos culturais que refletem escolhas editoriais e visões de mundo. Assim, é fundamental que educadores e alunos desenvolvam um olhar crítico em relação à forma como os conteúdos são apresentados e representados nos livros didáticos, promovendo discussões e reflexões que permitam compreender as diferentes abordagens e interpretações presentes nesses materiais. De acordo com Choppin, conclui-se que a imagem da sociedade:

Apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é (Choppin 2004, p. 557).

Os livros didáticos frequentemente se configuram como arenas de disputas de representações, reproduzindo narrativas dos grupos dominantes e discursos que perpetuam a exclusão. No entanto, eles também têm o potencial de se transformar em espaços de inclusão, resistência, luta social e insurgência. Ao fazer ecoar vozes historicamente marginalizadas e ao abordar questões sociais relevantes, os livros didáticos podem fomentar um ambiente de aprendizagem mais equitativo, promovendo o diálogo e a conscientização sobre temas como justiça social, direitos humanos e cidadania.

Destarte, o livro didático não se limita à transmissão de conhecimento acadêmico; ele desempenha um papel importante na construção das identidades individuais e coletivas. Ao

apresentar conteúdos que refletem diversas perspectivas culturais e sociais, os livros didáticos influenciam as percepções e concepções dos estudantes sobre o mundo que os rodeia. Essa influência é particularmente significativa em contextos educacionais que promovem a reflexão crítica e a valorização da diversidade, permitindo que os alunos desenvolvam um senso de pertencimento e uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais.

Além disso, ao incluir vozes historicamente subalternizados e ao abordar questões sociais relevantes, os livros didáticos podem fomentar um ambiente de aprendizagem mais equitativo, promovendo o diálogo e a conscientização sobre temas como direitos humanos e antirracismo. Dessa forma, é fundamental que a seleção e a elaboração dos conteúdos didáticos considerem essas dimensões, visando não apenas a formação acadêmica, mas também a formação de cidadãos críticos e engajados.

Ao examinar os livros didáticos de História, observa-se uma predominância de uma perspectiva eurocêntrica na representação da mulher negra. Quando essas figuras são mencionadas, é comum que sejam aplicadas em posições subalternas, refletindo uma herança de valores patriarcais e racistas que marcaram a formação da sociedade brasileira. Essa representação limitada e estereotipada perpetua a invisibilidade histórica das mulheres negras, relegando-as a papéis marginais. Estudos como os de Nilma Lino Gomes (2003) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) demonstram que essa prática é um reflexo de um sistema educacional que ainda reproduz as implicações sociais e raciais no período colonial, e as implicações se fazem sentir até hoje.

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (Munanga 2005, p. 24).

A persistência desses estereótipos no material didático contribui para a manutenção de uma narrativa histórica que marginaliza a contribuição das mulheres negras na construção da sociedade. Sobre isso, Nilma Lino Gomes (1995) afirma:

[...] desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (para aqueles que conseguem romper com a estrutura racista da sociedade e chegam até a universidade): a quase total inexistência de professores e professoras negras. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Não se vê nos livros didáticos, nos cartazes espalhados pela escola e na escolha para encenar números nas festinhas (Gomes, 1995 p. 37).

Apesar dos avanços alcançados, a representação da mulher negra nos livros didáticos ainda se encontra enraizada em uma perspectiva histórica eurocêntrica. Essa persistência de

apagamento e a estereotipação das mulheres negras estão diretamente vinculadas às estruturas opressoras do colonialismo e do sexismo, que continuam a influenciar a produção e a disseminação do conhecimento histórico.

A história lembra também para produzir o esquecimento. O historiador de hoje não se dedica a cultivar as memórias. Sabe que deve ter com elas uma relação mediada pela problematização, pela interrogação, pelo questionamento. O historiador desfaz as memórias e as refaz usando o aparato conceitual aprendido em sua formação. As memórias são desfeitas para serem refeitas no discurso do historiador, discurso conceitual, competente e legitimado socialmente para violar as memórias e fazê-las falar, muitas vezes, aquilo que não quiseram dizer, pelo menos, conscientemente (Albuquerque Júnior, 2012, p. 37).

Diante disto, para além de cobrar as ausências na História narrada – uma vez que sempre haverá, importa problematizá-las, para que se entenda que os aspectos da militância intelectual abolicionista quando sinalizados [...] “sobre a figura de personagens já presentes na história contribui não só para revermos o próprio tema, mas também para abrir sobre ele outros caminhos de abordagem, trazendo assuntos igualmente importantes para a sala de aula que estão ali, prontos para serem explorados” (Gomes, 2017, p. 214).

Quando se trata de esquecimentos, apagamentos de certas memórias, a cultura e a história das mulheres negras são exemplos vivos disso. Olhando para os livros didáticos hoje, é perceptível a desvalorização dessas mulheres, silenciadas em suas experiências, suas memórias, subalternizam suas identidades, desconhecem suas contribuições culturais. Porém, desde a LDB/1996, já estava estabelecido que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
 § 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (LDB, 1996).

Frente ao exposto, vale lembrar, da importância dos recursos didáticos para o ensino da História conforme estabelecido na Lei 10.639/03, na (BNCC), no Referencial Curricular Maranhense (RCM) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, há uma necessidade de considerar a criticidade dos conteúdos presentes nesses documentos oficiais, que refletem disputas ideológicas. Isso sugere que os recursos didáticos devem ser selecionados e desenvolvidos com cuidado, levando em conta a diversidade de perspectivas e a complexidade das narrativas históricas, especialmente no contexto das questões raciais. De acordo com os documentos oficiais, não é mais uma opção

trabalhar as questões étnico-raciais, e sim uma obrigatoriedade. No ano 2004, houve a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, estabeleceu que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Embora haja escolas e docentes que já contemplem esse ensino de alguma forma, a escola, em geral, da forma como ainda se apresenta, não tem conseguido combater o modelo de sociedade que se estruturou nos alicerces da intolerância. Para Paulo Freire (2005), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 2005, p. 6). Freire nos convoca a refletir sobre a nossa responsabilidade em combater a discriminação; para ele, a educação precisa estar pautada no princípio da igualdade e da justiça e na busca da transformação social.

Nesse contexto, nos últimos anos, houve um movimento crescente para incluir nas obras didáticas narrativas de grupos subalternizados, como mulheres, pessoas negras e indígenas. Essa inclusão enriquece a compreensão histórica e promove uma educação mais inclusiva. Logo, os livros didáticos são muito mais do que simples ferramentas educativas; eles constituem documentos históricos que oferecem uma janela para compreender as complexidades da sociedade ao longo do tempo. Dessa forma, acreditamos que esse instrumento educacional deva ser cada vez mais interrogado para entendermos como esse material é produzido, quais interesses estão sendo defendidos em seu conteúdo, como a sociedade vigente do período em que o livro foi elaborado pensava. Para além disso, o livro didático é uma importante fonte de pesquisa histórica.

1.3 O livro didático e PNLD

No Brasil, os livros didáticos têm uma longa história que remonta ao período colonial. No início, eram utilizados principalmente pelos jesuítas, que os produziam para catequizar e educar os povos nativos. Com o passar do tempo, a produção de livros didáticos se expandiu, e eles se tornaram uma ferramenta essencial no sistema educacional do país. No século XIX, com a criação das primeiras escolas públicas, os livros didáticos passaram a ser adotados de forma mais sistemática, visando padronizar o ensino e difundir conhecimentos considerados

essenciais para a formação dos cidadãos. A partir da década de 1930, o Estado começou a exercer um papel mais ativo na produção e distribuição de livros didáticos, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, que visa fornecer materiais didáticos para as escolas públicas em todo o país.

O PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1985 foi instituído Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542 de 19/8/85. Esse decreto, além de alterar o nome do programa anterior Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que funcionou de 1971 a 1976. Marcava também o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Assistência ao estudante), vinculada ao MEC, e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Para além disso, o PNLD, visa atender exigências da Constituição Federal de 1988, que trata da obrigatoriedade e do direito a educação de qualidade previsto no artigo 206:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

É fundamental considerar que o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas políticas educacionais, busca implementar as diretrizes estabelecidas no artigo 206 da Constituição Federal, que assegura a todos os brasileiros e brasileiras o direito a uma educação de qualidade. Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) emerge como um instrumento fundamental para garantir a efetivação desse direito inalienável, proporcionando acesso a uma formação educacional básica de excelência para todas as crianças e jovens do país.

O projeto do PNLD reveste-se de grande relevância, pois promove a democratização do acesso aos materiais didáticos, assegurando que todas as escolas da rede pública de ensino recebam livros referentes a todas as disciplinas obrigatórias do currículo escolar. Para além disso, a elaboração da LDB, deve estar relacionada as exigências e critérios da Lei de Diretrizes

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist>>. Acesso em 6 de agosto de 2024.

e Bases 9.394/1996 (LDB)², das Leis 10.639/03³ e 11.645/2008⁴), que determinam a inclusão da história e cultura de negros, mulheres e indígenas em seus conteúdos, no Plano Nacional da Educação (PNE), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses critérios preestabelecidos nos documentos oficiais, visam assegurar que os livros didáticos atendam às necessidades educacionais dos alunos, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e atualizada.

Partindo desse pressuposto, no que se refere ao livro didático, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a elaboração e seleção de materiais que estejam alinhados com as competências e habilidades previstas para cada etapa da educação básica. Direciona a necessidade de os livros didáticos contemplarem uma abordagem interdisciplinar, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento e estimulando a construção de saberes de forma contextualizada.

A BNCC também enfatiza a importância da diversidade, tanto em termos de conteúdo quanto na representação de diferentes grupos sociais, culturais e étnico-raciais. Dessa forma os livros didáticos devem ser pensados de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva, crítica e reflexiva. Portanto, a BNCC influencia diretamente a produção e seleção de materiais didáticos, orientando para que estes estejam alinhados com as diretrizes curriculares nacionais (DCNs)⁵, e contribuam efetivamente para o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Nessa conjuntura, é perceptível que intensificar o debate para inclusão da História dos negros, negras e indígenas nos livros didáticos, é contribuir para a efetivação do que orienta a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Nesse contexto, foi possível perceber através da pesquisa que 21 anos após a Lei 10.639/2003 ser sancionada ainda há muitos desafios para colocar as demandas dessa Lei em prática nos livros didáticos de História. Para reforçar a importância de

2 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis

3 Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

<https://www.planalto.gov.br/LEIS/L10.639.htm>

4 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2008/lei

5 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, os DCNERER, é mais um documento que orienta o livro didático de História a trabalhar essa temática tão importante para alcançarmos as propostas dos documentos que tem por finalidade promover uma educação que promova:

Divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.10).

A partir da mobilização do Movimento Negro, o Estado começou a desenvolver políticas públicas, leis, documentos e instrumentos pedagógicos que visam promover uma educação que atenda aos interesses dos grupos sociais historicamente marginalizados, silenciados e invisibilizados pelos grupos hegemônicos, pelos livros didáticos e pelas narrativas históricas predominantes.

As renovações de temas e abordagens da história da população de origem africana ocorridas nos livros didáticos a partir da mobilização dos movimentos negros e de sua atuação política, concluindo que 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, 2009, p. 306).

É fundamental destacar a relevância do Movimento Negro na promoção de mudanças nos conteúdos curriculares e na introdução da história do povo africano e dos afrodescendentes nos livros didáticos de História. A luta do Movimento Negro possibilitou conquistas que trouxeram as questões raciais para o debate público. O governo, por meio de documentos oficiais, adotou medidas para reparar os erros cometidos contra a população negra no passado. Dentre as ações implementadas, o livro didático se configura como uma ferramenta essencial para dar visibilidade aos grupos sociais que foram apagados das narrativas históricas. Nesse contexto, ele se torna um recurso importante para desconstruir as diversas formas de preconceito de gênero, raça e classe que se estabeleceram no país desde a chegada dos portugueses.

Apesar da melhoria contínua na qualidade dos materiais didáticos a cada ano, e do engajamento de editoras e autores em produzir conteúdo que atendam aos critérios exigidos pelo PNL D, ainda encontramos materiais que representam a história do povo negro de forma estereotipada. Ao analisar os livros didáticos, percebemos que as editoras incluem os temas da

História da África e a luta das feministas, apenas como estratégia para atender aos critérios do PNLD para que ao ser avaliados seus materiais não sejam descartados. Assim, percebe-se que as coletâneas ainda estão presas na visão pedagógica colonizadora, sendo indispensável superarmos essa colonização pedagógica para que a educação seja um espaço onde todos os grupos sociais sejam representados de maneira justa. A representação adequada da cultura e das conquistas dos negros é fundamental para que estudantes negros/as se vejam refletidos nas narrativas históricas, promovendo um sentido de pertencimento e identidade. Além disso, essa inclusão contribui para que os estudantes reconheçam e respeitem os feitos e o legado de seu povo, valorizando suas raízes.

1.4 Epistemologia e pedagogias decoloniais

O pensamento decolonial emerge como uma crítica às estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo, na busca de descolonizar tanto as práticas sociais, quanto os modos de pensar e de ensinar. Pensadores como Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2015), Catherine Walsh (2016), Maldonado-Torres (2018), Ballestrin (2013), María Lugones (2008) e Enrique Dussel (2005), entre outros, buscam explicar como o colonialismo, o capitalismo e a modernidade contribuíram para o silenciamento e a subjugação intelectual e política de determinados grupos sociais. O pensamento decolonial não apenas critica os legados coloniais, mas também promove formas alternativas de conhecimento e práticas sociais que respeitam as diversas epistemologias, histórias e culturas não ocidentais. Além disso, o pensamento decolonial frequentemente dialoga com outras correntes críticas, como o feminismo interseccional, reconhecendo a interconexão das questões de raça, classe, gênero e sexualidade.

Para Anibal Quijano (2005), o apagamento da história das mulheres negras está relacionado à colonialidade do poder, que até hoje exerce forte influência sobre os sistemas educacionais. A colonialidade, ao definir o “outro”, classificando-o, por exemplo, em raças, religiões e gêneros, o excluiu do que é tido como “padrão”. Nessa perspectiva da colonialidade a mulher negra não se encaixa no padrão de raça e gênero, e passa a ser excluída, silenciada por ser negra e mulher.

A colonialidade pode ser vista como um fenômeno, que se manifesta nas esferas do poder, do saber e do ser. No contexto do “poder”, a colonialidade perpetua hierarquias sociais mantendo estruturas de dominação (Quijano, 2009). No âmbito do “saber”, a colonialidade silencia e exclui os conhecimentos e visões de mundo dos povos dominados, enquanto o eurocentrismo é privilegiado como conhecimento universal. Já no aspecto do “ser”, a

colonialidade inferioriza e/ou desnaturaliza os indivíduos por meio de representações distorcidas, (Ballestrin, 2013), contribuindo para a manutenção de relações desiguais e opressivas.

A partir dos pressupostos da “colonialidade do poder”, compreende-se que a mulher negra tem sido representada da seguinte forma: na esfera do poder, hierarquicamente, a mulher ocupa a última posição dentre os grupos sociais; na esfera do saber, há um apagamento, um silenciamento dos conhecimentos desse grupo; na esfera do ser, esse grupo é representado de forma estereotipada, inferiorizada, construído uma visão negativa do grupo.

A socióloga argentina Maria Lugones (2008), afirma que as relações de gênero também foram afetadas pela colonialidade, em específico, a divisão dos corpos entre femininos e masculinos seria um dos pilares do mundo colonial. Ela questiona a visão tradicional de que homens e mulheres têm características fixas e distintas baseadas na biologia, argumentando que essas noções foram criadas socialmente e não têm base científica. A autora reforça que tanto a noção de raça quanto a de gênero foram construções do capitalismo eurocentrado e que não há fundamentos biológicos para a divisão binária e hierárquica de gênero.

Na perspectiva decolonial do pensamento da Lugones, as mulheres foram e continuam sendo tratadas de maneira desigual, elas são inferiorizadas por uma questão de raça. Quando se abre um espaço para representar a mulher, esse espaço é garantido à mulher branca, e a negra é silenciada, apagada pelas narrativas históricas, e quando são lembradas, são representadas ocupando um lugar subalternizado.

Na perspectiva reflexiva de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, como Walsh (2013) e Maldonado-Torres (2018), a colonização pedagógica dos currículos escolares continua praticamente inalterada e que a universidade e a pesquisa acadêmica colaboram para essa manutenção, particularmente em relação à igualdade racial. Os autores ressaltam que essa colonização se mantém presente nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos indivíduos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna, isso aponta para a persistência de uma visão eurocêntrica e colonizadora nos sistemas educacionais e na cultura dominante.

Frente ao exposto, Passos e Pinheiro (2021) identificam um movimento “epistemológico coletivo” de práticas decoloniais na América Latina que buscam desestabilizar as bases da colonialidade, bem como questionar o eurocentrismo presente nas práticas educacionais e demonstrar que outras posturas e práticas são possíveis. Eles mencionam que “educadores e pesquisadores, em contextos formais ou não-formais, estão investindo em outras pedagogias e

currículos” (Passos; Pinheiro, 2021, p. 119), buscando, assim, criar abordagens educacionais que rompam com a visão eurocêntrica e colonialista. Além disso, ressaltam que, independentemente da perspectiva teórica adotada, há um consenso sobre a necessidade de superar a “colonização pedagógica” presente em nossas instituições e currículos escolares, há um movimento de transformação nas práticas educacionais na América Latina, visando romper com a herança colonial e eurocêntrica.

Esses apontamentos nos obrigam a reconhecer a necessidade de reavaliação da História que se propaga nos livros didáticos da disciplina de História, tendo em vista que esse é um poderoso instrumento pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, o que implica um rigor com o que vem sendo objeto de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é importante descolonizar o processo de ensino e aprendizagem, questionar o currículo escolar e superar o preconceito impregnado nas representações das mulheres nos livros didáticos.

Para tanto, a escola como espaço de produção de conhecimento, pode contribuir para construir novas formas de conhecimento e possibilidades que reconheçam a mulher negra como sujeito do conhecimento e produtora de saberes. Isso significa promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural e social, incentivando a reflexão sobre as contribuições da mulher negra para a sociedade e para a construção do conhecimento em diversas áreas.

Em face disso, a pedagogia decolonial traz uma abordagem que pensa o ensino a partir das experiências dos grupos marginalizados e subalternizados na sociedade, deixando de seguir apenas os padrões tradicionais de ensino, buscando valorizar e incluir as vozes, a cultura e conhecimentos que historicamente foram deixados de lado ou subjugados no contexto educacional, levando em consideração as diferentes realidades e vivências das alunas pretas. E nesse sentido, “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

Essa perspectiva aponta para um contexto de formação crítica dos alunos, e, nesse sentido, o livro didático, enquanto instrumento pedagógico, exerce uma forte influência na construção do conhecimento crítico. No entanto, os Livros Didáticos (LDs) são produzidos por empresas que têm interesses comerciais, ideológicos e culturais específicos. Para Bittencourt (2009, p.302) “o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.”

Por ter se tornado um instrumento central, em especial, na educação básica, analisá-lo tem sido uma preocupação pertinente entre os pesquisadores, no que pese os discursos padronizados por esse instrumento pedagógico que se propagam em larga escala por meio das representações históricas que nele se materializa. Bittencourt (1998) destaca que o livro didático é ainda o material didático referencial básico para o estudo de professores.

Mas, é preciso descolonizar⁶ o livro didático, é necessário representar negros e negras como sujeitos/as protagonistas de sua história, desconstruindo dessa forma, estereótipos e preconceitos que marcaram e marcam as suas páginas. Ir ao encontro da perspectiva decolonial é reconhecer a herança do colonialismo histórico presente nos livros didáticos. Como esclarece Chamecki (2010), no pensamento decolonial tem-se como objeto central de problematização a colonialidade “como face constitutiva e oculta da modernidade, e como projeto descolonizar o saber, o poder e o ser.”

Esse viés se configura como pertinente contribuição para repensar a História que comumente temos nos livros didáticos. Nesse sentido, Enrique Dussel, (2005), um dos principais pensadores do decolonialismo faz “um convite para ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Nessa perspectiva, entende-se, portanto, que o livro didático de História tem capacidades exponenciais para contribuir com a formação de uma sociedade marcada pelo preconceito racial e de sexo/gênero, quando propagam uma visão subalterna da mulher negra nos limiares da constituição de sua História. Em contrapartida, pode ser instrumento de superação dessa problemática, como pontua Santos (2017, p.48), os livros didáticos podem estimular mudanças nas práticas de ensino, a partir do momento em que se materializa neles a superação do preconceito racial, e de sexo/gênero, pois esses materiais explicitam a proposta teórica e metodológica para o professor e aproximam o universo da sala de aula com o exterior da escola.

Infere-se que a constatação da impossibilidade de um ensino abrangente da “história da humanidade” leva a indagações sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para

6 “Os autores da descolonialidade trabalham com base em outro paradigma epistemológico, vindo do Sul, e não da crítica eurocêntrica ao eurocentrismo. Conhecidos como teóricos do “Grupo Modernidade-Colonialidade,” onde incluem-se o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros” (Brito, 2012, p.10).

alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias. Uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem ainda as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas que possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos.

A professora e teórica feminista bell hooks (2019) pontua que no âmbito da educação existem dois caminhos: o da dominação e o da libertação. No primeiro “se mistifica a realidade tornando-a impenetrável e obscura, o que leva as pessoas a marcharem às cegas através de labirintos incompreensíveis”, no segundo “se desmascara as estruturas econômicas e sociais que estão determinando as relações de exploração e opressão entre as pessoas derrubando os labirintos e permitindo que as pessoas caminhem em sua própria estrada” (hooks, 2019, p. 212).

bell hooks traz uma releitura de Paulo Freire ao conceber a escola como um espaço de libertação, enfatizando que o processo de ensino-aprendizagem deve ter como princípio fundamental o respeito pelas diferenças e particularidades dos alunos. Essa abordagem pedagógica reconhece a importância de considerar as múltiplas identidades e experiências que moldam a história das sociedades, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

Freire (2005), em sua obra seminal 'Pedagogia do Oprimido', argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, onde os educadores e educandos se engajam em um diálogo crítico que permite a construção conjunta do conhecimento. Ele propõe uma pedagogia problematizadora que desafie as estruturas de poder estabelecidas, encorajando os alunos a refletirem sobre sua realidade social e a atuarem como agentes de mudança.

Por sua vez, bell hooks complementa essa perspectiva ao abordar a interseccionalidade nas práticas educacionais. Em suas obras, ela defende que a educação deve levar em conta as experiências diversas dos estudantes, incluindo questões de raça, gênero e classe. hooks enfatiza que um ambiente escolar verdadeiramente libertador deve acolher essas múltiplas identidades, promovendo um espaço onde todos os estudantes possam sentir-se valorizados e respeitados.

Tanto Freire quanto hooks sublinham a importância da construção de uma comunidade educativa que favoreça o diálogo aberto e o pensamento crítico. Essa comunidade deve ser capaz de desafiar preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de respeito mútuo e solidariedade entre os participantes do processo educativo. Ao integrar essas abordagens no contexto escolar, é possível transformar a educação em uma prática que, além de transferir conhecimento, empodera estudantes a tornarem-se cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, o espaço escolar se torna um local onde as diferenças são celebradas e as vozes estudantis são ouvidas.

1.5 Epistemologia feminista negra

Por muito tempo foi comum encontrar em livros didáticos e paradidáticos a História de grandes homens, que revolucionaram o tempo com suas criações e descobertas, com seus grandes feitos. Esse modelo tradicional de se contar a história é conhecido como história positivista⁷, uma narrativa vista a partir do ponto de vista patriarcal. Dentro desse contexto historiográfico, o homem representava toda a humanidade, nessa perspectiva não havia espaço para deixar registrado na História os protagonismos das mulheres, pois elas não eram vistas como agentes históricos, não produziam riqueza, eram seres vistos como inferiores; a elas cabia o papel de ficar em casa, gerar filhos, educá-los e cuidar do lar.

A experiência da mulher negra historicamente envolveu o desafio de enfrentar não o sexismo e o racismo. A interseccionalidade dessas formas de discriminação resulta em um impacto significativo em suas vidas, pois elas lidam com o que é conhecido como “dupla opressão”. A discriminação racial e de gênero se entrelaçam de maneira complexa, influenciando a forma como as mulheres negras são percebidas, representadas e tratadas na sociedade. Além disso, as noções preconceituosas sobre a beleza e a feminilidade muitas vezes excluem as mulheres negras dos padrões estabelecidos, afetando sua autoestima e oportunidades. A representação limitada nos meios de comunicação e na cultura dominante, também contribui para a marginalização das mulheres negras, perpetuando estereótipos prejudiciais e injustos.

É importante ressaltar que a inclusão da mulher como agente histórica trouxe à tona novas perspectivas e interpretações sobre eventos passados. O olhar feminino sobre a história permite uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade, destacando aspectos anteriormente negligenciados ou sub-representados. Essa mudança na abordagem histórica enriquece o conhecimento sobre o papel das mulheres ao longo do tempo, bem como contribui para uma compreensão mais completa das dinâmicas sociais e culturais em diferentes contextos históricos.

⁷ Historiografia positivista, influenciada pelas ideias de Auguste Comte, enfatiza a importância de aplicar os métodos científicos à escrita da história. Os historiadores positivistas buscavam uma abordagem objetiva e factual para a interpretação do passado, evitando especulações metafísicas ou interpretações baseadas em crenças pessoais. Essa abordagem valorizava a ênfase nos fatos concretos e na busca por leis gerais que regiam o desenvolvimento histórico. No entanto, a historiografia positivista também foi criticada por sua tendência a desconsiderar aspectos subjetivos, culturais e interpretativos da história. (José D’Assunção Barros, 2011, p. 11-12).

Face ao exposto, a partir da década de 1980, os debates sobre gênero, raça e classe ganham significativa força, isso culmina na formulação do conceito de interseccionalidade⁸ por Kimberlé Crenshaw. Em suas obras, ela argumenta que as estruturas sociais e legais frequentemente perpetuam desigualdades raciais e de gênero, reforçando um sistema de opressão sistêmica que marginaliza grupos específicos. Ao abordar a interseccionalidade, Crenshaw também propõe uma crítica às narrativas que simplificam as experiências de grupos marginalizados, sugerindo que tais abordagens podem resultar em políticas inadequadas que não atendem às necessidades diversificadas desses grupos. Assim, sua contribuição não é apenas teórica; ela também tem implicações práticas para ativismos sociais e para a formulação de políticas públicas mais inclusivas.

Crenshaw introduziu a interseccionalidade como uma abordagem analítica que permite compreender como diferentes formas de opressão e discriminação se sobrepõem e interagem, especialmente nas esferas de raça, gênero e classe social. Segundo a autora a interseccionalidade:

[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Essa teoria é fundamental para a análise das experiências vividas por indivíduos que pertencem a múltiplas identidades, revelando que as opressões não operam de forma isolada, mas sim em um contexto interconectado. A interseccionalidade destaca a necessidade de considerar as complexidades das identidades sociais na formulação de políticas e na luta por justiça social.

A partir de Crenshaw, Patricia Hill Collins inclui para o entendimento da interseccionalidade as diversas formas de poder. Sua obra, especialmente no contexto do feminismo negro, traz uma análise profunda sobre como as identidades sociais e as relações de poder estão interligadas. Para Collins:

⁸ O conceito de interseccionalidade destaca a importância de considerar as múltiplas dimensões da identidade e como elas se intersectam para moldar as experiências individuais e coletivas. Isso é fundamental para compreender as disparidades sociais e garantir que as lutas por justiça social levem em conta a diversidade de vivências e desafios enfrentados por diferentes grupos. Ao aplicar a interseccionalidade, busca-se abordar as desigualdades de forma mais abrangente, reconhecendo que certos grupos podem enfrentar formas únicas e sobrepostas de discriminação e marginalização. A interseccionalidade tem sido amplamente adotada em campos como os estudos de gênero, os estudos raciais, a sociologia e o ativismo social, contribuindo para uma compreensão mais completa das questões relacionadas à justiça social e à igualdade. (KIMBERLÉ CRENSHAW, 2002, P. 174-177).

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, entre outras, são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2021, p 15-16).

Desse modo, entendemos que a interseccionalidade é apresentada aqui como uma forma de interpretar e compreender as complexidades das identidades sociais. Em vez de enxergarmos classe, raça e gênero como categorias isoladas, essa abordagem nos ajuda a perceber como elas se conectam e influenciam umas às outras, a autora destaca que essas identidades estão ligadas a relações de poder. Isso significa que as diferentes formas de opressão ou privilégio não atuam de maneira independente, mas se combinam para moldar as condições sociais em que os indivíduos vivem. Assim, “a interseccionalidade se presta a ser uma ferramenta analítica para resolver problemas que elas próprias ou gente próxima tem a enfrentar” (Collins; Bilge, 2021). Essa compreensão é essencial para a promoção de mudanças significativas nas estruturas sociais existentes.

Ao reconhecer a multiplicidade de identidades e experiências que moldam a vida das mulheres negras, a interseccionalidade permite que indivíduos e grupos compreendam melhor as dinâmicas de opressão que enfrentam. Essa abordagem crítica possibilita a luta contra injustiças sociais de forma mais eficaz, ao considerar as especificidades das vivências de cada grupo.

Quando usada como uma forma de práxis crítica, a interseccionalidade se refere às maneiras pelas quais as pessoas, como indivíduos ou parte de um grupo, produzem, recorrem ou aplicam estruturas interseccionais na vida cotidiana. Na família e no emprego, como atores institucionais em escolas públicas, faculdades, universidades e organizações religiosas, como lideranças comunitárias e de movimentos de base, cidadãs e cidadãos comuns recorrem às ideias da interseccionalidade para orientar sua prática (Collins, 2021, p 53).

Nesse contexto, para Collins, a interseccionalidade é usada como uma ferramenta crítica não apenas como um conceito teórico, mas como um guia prático para entender realidades complexas de determinados grupos sociais. Portanto, ao integrar as ideias da interseccionalidade em suas práticas diárias, tanto indivíduos quanto instituições têm a oportunidade de contribuir para um contexto social mais justo. Essa abordagem fortalece o protagonismo das mulheres negras e enriquece o debate sobre diversidade e inclusão em nossa sociedade.

Em suma, a interseccionalidade discutida por Crenshaw e Collins oferece um quadro analítico essencial para se entender as dinâmicas complexas das opressões contemporâneas,

promovendo uma reflexão crítica sobre como podemos avançar em direção a uma escola que promova um espaço acolhedor e inclusivo em relação à diversidade étnica, cultural e de gênero, no qual professores e professoras estejam engajados nessa prática pedagógica.

Com a mesma visão de Crenshaw, a antropóloga Lélia Gonzalez (1984) faz uma análise sobre a representação da mulher negra no Brasil, especialmente no contexto do mito da democracia racial. Ela destaca como a figura da mulata é exaltada durante o carnaval, sendo celebrada por sua beleza e sensualidade, mas ao mesmo tempo oculta a realidade das mulheres negras, que frequentemente ocupam posições desvalorizadas e mal remuneradas, como a de empregada doméstica. A autora aponta para a dualidade existente entre a exaltação festiva e a desvalorização no cotidiano, evidenciando as contradições do mito da democracia racial brasileira.

As diferentes formas e visões de interpretar a questão racial tem contribuído para a negação do racismo no Brasil. Além do mito da democracia racial, que historicamente tem sido utilizado para ocultar as desigualdades raciais, existem também outras visões que buscam minimizar a importância da questão racial, como considerá-la um retorno da escravidão fadada ao desaparecimento com o tempo, ou como um subproduto de contradições sociais maiores.

Segundo Lélia Gonzalez, a mulher negra sofre uma tripla opressão, de raça, gênero e classe social e afirmar: “ser mulher negra no Brasil, (...) é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (Gonzalez, 1979, p. 44). Ela tem contribuído para promoção de debates sobre as questões raciais, de gênero e classe. A autora tem demonstrado que uma análise da história da mulher negra sob a perspectiva interseccional é fundamental para compreender a interseção de raça e gênero em suas experiências.

Ao considerar a interseccionalidade, reconhecemos que as mulheres negras enfrentam opressões e discriminações únicas que não podem ser compreendidas apenas através das lentes do feminismo ou do movimento negro separadamente. É importante reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres negras, ao mesmo tempo em que se luta por igualdade e justiça para todas. Djamila Ribeiro, aponta que nesse processo de luta por reconhecimento, o caso das mulheres negras é mais grave, e destaca:

Que kilomba sofisticada a percepção sobre a categoria do outro, quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam lugar muito difícil na sociedade supremacista branca, uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude masculinidade. Por esse ponto de vista, percebe o status das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas; do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens,

mulheres negras, nesta perspectiva, não são nem brancas nem homens, e exerceria a função de Outro do Outro (Ribeiro, 2023, p. 38).

A autora enfatiza a situação das mulheres negras, as quais enfrentam uma dupla opressão por causa de sua raça e gênero. A ideia é que, por não se encaixarem completamente nem na categoria de “brancos” nem na categoria de “homens”, as mulheres negras ocupam um lugar muito difícil na sociedade, enfrentando uma espécie de carência dupla. Isso também ressalta como a visão de mundo é moldada pela perspectiva branca e masculina, o que influencia a forma como as mulheres brancas e os homens negros são percebidos. Enquanto as mulheres brancas oscilam entre serem mulheres e serem brancas, os homens negros oscilam entre serem negros e serem homens. Já as mulheres negras, segundo essa perspectiva, não se enquadram completamente em nenhuma dessas categorias e acabam sendo vistas como o “Outro do Outro”. Não bastasse todos os enfrentamentos, a mulher negra, ainda luta por ocupar um espaço de representatividade, junto aos seus pares diante dos sistemas discriminatórios e opressores.

Nesse contexto de luta por reconhecimento, vale ressaltar a importância do Movimento Feminista Negro e como ele se desenvolveu para atender aos anseios das mulheres negras. Antes de se estabelecer como um movimento organizado, as mulheres negras lutavam pelos seus direitos e tinham suas pautas fortalecidas por práticas alternativas que promoviam o empoderamento do grupo contra as injustiças. Essas práticas eram lideradas por mulheres negras e contribuíam para fortalecer a comunidade, mas muitas vezes não eram reconhecidas pelo movimento feminista dominante. As mulheres negras, percebiam que sofriam preconceito até mesmo dentro do movimento negro. Dessa forma, seria necessário que o Movimento Feminista Negro assumisse o compromisso e a responsabilidade de lutar em favor das reivindicações desse grupo social.

As autoras negras, aqui mobilizadas para dar suporte teórico a essa pesquisa, concordam entre si, quando atribuem às questões de “raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, entre outras, como as principais formas de opressão”. Desse modo, ser mulher e negra, em um país marcado pelas desigualdades sociais, é uma questão desafiadora e que precisa ser superada. É preciso descolonizar as várias formas como as mulheres negras foram representadas ao longo da história brasileira. Diante do exposto, Gomes (1995), argumenta:

Falar em relações raciais, de gênero e de classe, discutir as lutas da comunidade e das mulheres negras e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social. Significa, também, a ampliação das análises sobre gênero, raça e classe que extrapole essa divisão rígida entre as mesmas. Na

realidade social essas três categorias estão intimamente ligadas. Porém, elas não dão conta por si só de explicar a totalidade da vida social. É preciso discuti-las juntamente com outras dimensões presentes no processo de formação humana como a idade, a religião, a cultura, entre outros (Gomes, 1995, p.35).

A autora ressalta a necessidade de se ampliar as análises sobre gênero, raça e classe, indo além da divisão rígida entre essas categorias, pois na realidade social elas estão, intimamente, interligadas. Discutir essas questões é uma forma de superar o racismo que reverbera as instituições sociais. É possível, nesse sentido, observar a importância de incorporar discussões sobre relações raciais, de gênero e de classe de forma contínua e integrada no ambiente escolar. Nesses espaços de discussão, se promove aprendizagens decoloniais, sustentadas por uma pedagogia decolonial. Isso implica em reconhecer e respeitar a diversidade étnico-cultural, incluindo essas questões nos currículos e nas análises sobre a dinâmica social da escola e da prática educativa.

Na conjuntura sócio-histórica brasileira, tratar de preconceito e racismo envolvendo a questão de gênero, raça e classe, sempre foi um tanto quanto controverso, pois por muito tempo foi colocado que o Brasil sempre viveu em uma “democracia racial”, uma ideia que surgiu no século XX e que propaga a noção de que somos uma sociedade onde não existiriam conflitos raciais. Essa ideia de que o brasileiro vive num ambiente sem conflitos raciais, é defendido até pelos sistemas educacionais, como afirma Gonzalez:

[...] história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser ‘cordial’ e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipo difundido a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (...) (Gonzalez, 2018, p. 35-36).

Lélia Gonzalez, chama atenção para a expressão “racismo a brasileira” e destaca que:

Nesse recálque e denegação presente no racismo à brasileira, a mulher negra, é quem mais sofre. Estando em uma posição de ambiguidade entre a mãe preta e a mulata do carnaval, passando pela mucama. É através da exposição dessa neurose cultural brasileira e seus sintomas, bem como, a consciência por parte da população negra assumindo a sua própria voz que tal estrutura pode ser alterada (Gonzalez, 2020, p. 102).

A autora menciona as três formas como as mulheres negras são representadas na sociedade, sendo associadas a estereótipos como a mãe preta, a mulata do carnaval e a mucama. É também destacado a importância da exposição dessa neurose cultural e de sua conscientização por parte da população negra para que essa estrutura possa ser modificada. Diante disso, há uma necessidade de reconhecer e desafiar esses estereótipos que tanto tem prejudicado as mulheres negras, além de promover a conscientização e empoderamento da população negra para que ela

própria venha assumir sua voz e possam romper com essa realidade. Fanon (2008, p.108) entende como uma necessidade de “desalienação do negro, para que percebam que existe um sistema opressor, que os dominam.” Assim, Gonzalez recorre a dois elementos o racismo e o sexismo para explicar esse processo de formação da imagem da mulher negra, e faz uma reflexão de como essa imagem tem repercutido no imaginário da sociedade brasileira.

Gonzalez (2020), ao propor essa reflexão sobre a forma como a mulher negra foi representada, mostra que é importante compreender o contexto histórico em que essas representações foram construídas e refletir sobre como elas impactaram e continuam a impactar a forma como as mulheres negras são vistas e tratadas na sociedade brasileira.

No período da escravidão, a figura da "mãe preta" era frequentemente associada à maternidade e aos cuidados com os filhos das famílias escravocratas. Gonzalez fala que é na figura da mãe preta que a mulher negra é vista como “figura boa e vira gente”. As mulheres negras escravizadas eram muitas vezes responsáveis por amamentar, alimentar, educar e cuidar das crianças brancas, além de realizar diversas tarefas domésticas. Essa representação da “mãe preta” como provedora de cuidados era utilizada para justificar a exploração do trabalho dessas mulheres, que eram forçadas a deixar seus próprios filhos para cuidar das crianças dos senhores.

Essa visão estereotipada e exploratória da maternidade negra durante a escravidão desumanizava as mulheres negras, desconsiderando seus próprios laços familiares e afetivos. Além disso, essa representação contribuía para a perpetuação de uma estrutura de poder que subjugava e desvalorizava as mulheres negras, relegando-as a um papel subalterno na sociedade.

A “mucama” também é uma representação ligada ao período da escravidão no Brasil, referindo-se às mulheres negras que desempenhavam funções domésticas nas casas das famílias brancas. Essa representação remete à exploração, submissão e invisibilidade das mulheres negras, perpetuando a ideia de que sua posição na sociedade está restrita a papéis servis e subalternos. Já a “mulata do carnaval” é uma representação ligada à sensualidade, à dança e à festividade. Ela é frequentemente retratada como uma figura exótica e sexualizada, associada à diversão e ao entretenimento. No entanto, essa representação tende a reduzir as mulheres negras a um aspecto puramente físico e a reforçar estereótipos raciais ligados à hipersexualização.

Discutir a história das mulheres negras a partir da abordagem feminista negra e decolonial no século XX, surge como uma possibilidade em dar visibilidade às resistências das mulheres negras. Dentro dessa abordagem histórica, grupos sociais que antes eram marginalizados e silenciados, passam a ser objetos de estudos. Nesse mesmo período, os movimentos sociais de mulheres ganharam visibilidade e as mulheres passam a ter espaço

dentro das narrativas históricas. Nesse contexto de luta dos movimentos sociais femininos, a Escola dos Annales se volta para pesquisar e analisar fontes históricas e grupos sociais que antes não eram reconhecidos pela historiografia tradicional como agentes e fontes históricas.

Assim, é necessário trazer esse debate para a sala de aula, a partir de uma educação antirracista e antissexista, como defendem Bárbara Carine (2023) e Lélia Gonzalez (2018), uma educação que valorize a pluralidade cultural e étnica, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Segundo Gonzalez, a educação antirracista deve desconstruir estereótipos e preconceitos, além de promover a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da origem étnica, de classe e de gênero.

CAPÍTULO 2 – A MULHER NEGRA NAS IMAGENS DOS LIVROS DE HISTÓRIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Imagens das Capas dos Livros Didáticos e das Mulheres Negras

Um dos livros escolhidos para esta análise “Inspire História”, autores Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo, editora FTD, foi de uso pedagógico das aulas de História da escola Jurgleide Alves Sampaio, 2020 a 2023. Nesta seção apresentamos as análises realizada em quatro livros didáticos de História 8 Ano, editados em 2018, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das imagens das mulheres negras ali presentes.

Para tanto, identificamos e analisamos as imagens presentes nesses manuais, isto porque, é importante refletir se esse material didático tem atendido o que propõe a lei 10.639/2003 e os demais documentos oficiais que tratam da promoção de uma educação antirracista. De modo específico privilegiamos o processo de representação da mulher negra a partir do uso de imagens e suas relações com os textos verbais materializados no livro didático de História.

Os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o ensino de História ajudam a definir quais valores e princípios devem ser considerados ao selecionar imagens para uso educacional. Eles orientam os educadores sobre como escolher representações que sejam apropriadas e relevantes para o aprendizado. Apontam também sobre como as imagens contribuem para a construção de representações sociais, ou seja, como diferentes grupos dentro da sociedade são vistos e entendidos.

Isso, em tese, intenta garantir que essas representações sejam válidas do ponto de vista educacional, promovendo uma compreensão mais rica e inclusiva da história. Contudo, em que pese a esta premissa, o que se constata é uma longa trajetória a ser percorrida no tratamento

desse tema, principalmente no campo prático que é o uso da imagem de forma que ela por si só consiga promover leitura de mundo, de realidades, que desmascare inverdades e aponte novas perspectivas.

Apresentamos a análise geral do manual do professor, demarcamos a análise em: representações da mulher negra em textos e imagens; relação entre a imagem e o texto; e relação entre a imagem e o exercício escrito. Nosso foco se deu em atentarmos-nos na representação da mulher negra a partir do texto imagético.

Figura 4 - Capas de livros do 8º ano



Fonte: Mosaico de capas elaborado pela pesquisadora (2024).

Uma capa visualmente atraente pode despertar o interesse e a curiosidade, incentivando os estudantes a explorarem o conteúdo do livro. Frequentemente, as Editoras usam esquemas de cores consistentes em suas publicações para criar uma identidade visual reconhecível. Isso ajuda na construção da marca e na fidelização do público-alvo. Mas, o contraste entre as cores pode ser utilizado para destacar informações importantes, como títulos, subtítulos ou seções especiais. Isso facilita a navegação pelo livro e ajuda os alunos a localizarem rapidamente o que precisam. Porém, as combinações de cores devem ser legíveis para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências visuais.

O uso de contrastes adequados é essencial nesse aspecto. A escolha das cores também pode refletir tendências culturais e estéticas em diferentes épocas. As editoras estão sempre atentas ao que está em alta no design gráfico para atrair seu público-alvo. Em relação a isso, notamos que os autores fizeram bom uso da paleta de cores utilizada nas capas dos livros aqui analisadas. É comum que as capas de livros sejam textos que carreguem a linguagem verbal e a visual dialogando entre si. Tal materialidade deve ser lida em todas as suas minúcias verbais e visuais, pois elas trazem significações. Ainda que os leitores não estejam preocupados com

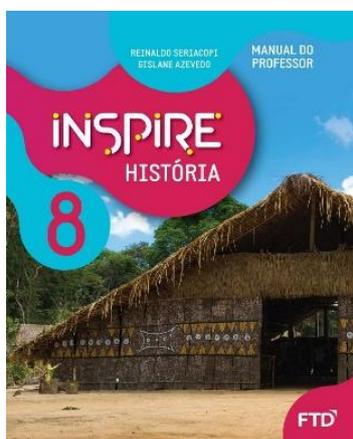
esses significados, o fato é que todo leitor, de alguma forma, é cativado ou não pelas capas dos livros.

O fato é que os editores têm cuidado da elaboração de suas capas. O livro deve ser um dispositivo textual que chame atenção por sua estética e, como tal, precisa ser lido e interpretado como um todo, a começar da capa. Para Martine Joly (1999), “quanto mais imagens vemos mais nos arriscamos a ser iludidos” (p.9). Na sociedade contemporânea, continuamente bombardeada pela informação por meio das imagens, a primeira reação do indivíduo é olhar atentamente para elas e, depois, buscar pelo que está escrito.

2.2 Capas dos Livros de História do 8º ano do Ensino Fundamental, PNLD, 2020 - 2023

A priori, intentamos uma interpretação de cada uma das capas dos livros, por entender a importância e a necessidade de uma leitura atenta ao que elas representam. Os livros didáticos necessitam ter uma cor em destaque para que sejam reconhecidos facilmente pelos estudantes. Além disso, o uso de cores em destaque também é uma estratégia importante que pode influenciar a percepção e a eficácia do material. Cores vibrantes e contrastantes são frequentemente utilizadas para chamar a atenção dos alunos.

Figura 5 – Capa do Livro “Inspire História” – 8º ano



Fonte: Inspire História FTD (2018).

Na imagem temos o tom de azul claro que ocupa uma boa parte da capa, além de entranhar-se ao céu claro e de poucas nuvens da paisagem que nos apresenta. Nessa capa temos em destaque as cores azuis e rosa. O azul celeste contrapõe-se com o verde escuro das árvores. O nome da coleção está em destaque com um fundo rosa, em letras brancas e com alguns pontos amarelos. O formato da letra da palavra “inspire” remete-nos às letras cursivas de antigos manuscritos. Notamos, também, um fundo vermelho que anuncia a editora e combina-se com

o número oito na mesma cor. Todas essas escolhas de cores são propositais para realçar o nome da coleção, da editora e o ano da turma. Os nomes dos autores aparecem de forma sutil, em letras brancas no fundo azul, centralizados no topo, Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo.

Em primeiro plano na imagem, temos uma habitação feita de pau a pique e coberta de palhas. Há, ainda, uma pintura suave em tons amarelo e branco, uma construção que nos remete à moradia dos povos originários (quilombolas e/ou indígenas). Todavia, é possível inferir que não se trata de uma moradia familiar, mas um espaço público, talvez para aulas ou reuniões, dando-nos a ideia de coletividade, uma vez que percebemos uma porta quadrada e ampla que revela um espaço vazio, sem utensílios domésticos e uma janela ao fundo na mesma direção da entrada, por onde entra claridade.

A luz que penetra pela janela opõe-se às sombras do interior da construção. Ampliando as lentes do nosso olhar, notamos uma construção menor do lado esquerdo da imagem, que não é possível ser visualizada direito devido ao selo do MEC com a validade do livro que a encobre, essa parte da imagem, não sendo possível defini-la corretamente. Os autores expõem na apresentação da obra. Dessa forma, a capa induz-nos a pensar que ao longo da obra estaremos em contato imaginar um lugar bem povoado. O chão de areia e com foco de luz também contrasta com o ambiente escuro da casa. A paisagem transmite paz e bem-estar da natureza.

A partir dessa descrição feita, constatamos que a editora trouxe para a capa uma paisagem não urbana, de uma comunidade de tradições originárias. E a não presença de pessoas leva os observadores a imaginarem quem elas são. Assim, podemos afirmar que a editora relacionou de forma positiva os conteúdos do oitavo ano com a imagem da capa. A não escolha por uma imagem eurocêntrica revela um posicionamento adequado em relação à visão anti-imperialista.

Figura 6 – Capa do livro “Araribá Mais História” – 8º ano



Fonte: Araribá Mais História (2020).

Na capa, temos como predominante a cor azul em tons degradê, partindo do mais suave para o mais escuro, o tom mais escuro concentra-se em um círculo onde vem o número que indica o ano de estudo (8º ano). Também em forma de círculo temos a imagem de uma pintura artística na parede de um museu, ao lado de outras telas menores. A pintura se repete no visor de um mini game que cobre uma parte da circunferência da imagem.

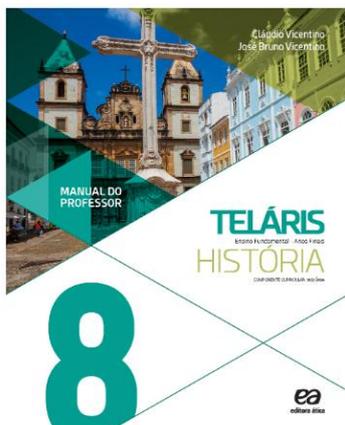
Lê-se no mini game o título dessa pintura, com o respectivo autor, “A balsa de Medusa, de Théodore Géricault”. Tal obra, feita no século XIX, período do Romantismo, foi inspirada no trágico naufrágio, em 1816, da fragata francesa chamada Medusa dirigida a Senegal, os poucos sobreviventes escaparam boiando sobre uma balsa. A tela encontra-se hoje no Museu do Louvre, em Paris. É possível notarmos botões coloridos no mini game e pontuamos que há um jogo criado a partir da pintura ali representada. Temos também a metade de uma circunferência na cor vermelha por baixo do mini game, o que nos repete a um botão. Tudo isso, nos traz a ideia de que se pode aprender História brincando.

O nome da coleção vem na parte superior, centralizado, junto ao slogan da coleção e em letras nas cores preto e branco, havendo um destaque diferente para cada uma das palavras do título “Araribá Mais História”. Segundo o Dicionário On-line de Português, a palavra araribá é do gênero feminino e significa “árvore brasileira, rubiácea, de casca rubra, empregada em tinturaria pelos Índios⁹ .” A escolha desse termo para nomear a coletânea de todos os componentes curriculares, remete-nos a inferir que em todos os componentes haverá a interdisciplinaridade com o estudo dos povos originários.

Em tons que mesclam entre o azul e o branco temos os dizeres que indicam a Editora e logo abaixo um retângulo em azul escuro indicando o componente curricular “História”, em letras brancas. Na parte inferior, centralizada, temos o nome e o slogan da Editora. É possível observarmos alguns pontinhos, bolas e linhas contornando as circunferências, trazendo realce e leveza ao designer. O que esperamos da obra a partir do que vemos na capa é que ao longo do livro os estudantes possam encontrar um ensino lúdico, de informação e de criticidade.

⁹ <https://www.dicio.com.br/>

Figura 7 - Capa do livro “Teláris” – 8º ano



Fonte: Teláris (2018).

A capa da Obra “Teláris” tem como cor em destaque a cor branca, que ocupa mais da metade do espaço, de forma transversal e atravessada por linhas verdes. Percebe-se, ainda, um jogo de cores, predominantemente, em tons suaves (verde, azul, amarelo, rosa) na imagem do topo da capa, que combina com o verde das letras usadas no título e no número que identifica o ano de ensino, no caso oitavo ano. Em forma de um mosaico cubista, temos na imagem uma Igreja em estilo barroco, logo atrás de uma cruz com o rosto de Jesus Cristo erguida no centro da rua, com casas de construções históricas de ambos os lados. Assim, podemos inferir ser uma das cidades históricas do Brasil. É possível identificarmos do lado esquerdo da imagem uma barraca, uma mulher em trajes da cultura baiana e outras pessoas. Dessa forma, inferimos que o lugar pode ser Salvador, a capital da Bahia.

Nota-se no mosaico uma das características das pinturas em estilo barroco que é o contraste entre o claro e o escuro. É possível percebermos que a claridade se intensifica na cruz, nas torres da igreja e numa pequena parte das casas. O restante da imagem fica ofuscada pelos tons em verdes, os quais oscilam entre mais claros e mais escuros. O nome do componente curricular da obra aparece em outro tom de verde embaixo do título. Os nomes dos autores estão acanhados em letras brancas no verde do topo das casas. E no canto inferior, do lado direito, aparece o nome e o slogan da editora.

Com essa descrição, podemos apontar que o intuito da editora é apresentar com a capa uma referência ao passado, além de trazer um pouco da cultura religiosa. O termo “teláris” vem latim “telariis” que significa tecelões. Isso remete-nos ao ato de construção de saberes como uma rede que é tecida com vários fios entrelaçados. E, dessa forma, esperamos encontrar os saberes entrelaçados ao longo do livro.

Figura 8 – Capa do livro “História, Sociedade e Cidadania” – 8º ano



Fonte: FTD (2018).

O colorido das roupas é a cor que se destaca na capa dessa obra, já que não há uma cor predominante como nas outras. Em letras amarelas já se apresenta o título da imagem que vemos, “Arraial de Belô”, uma festa cultural que acontece todos os anos em Belo Horizonte pela passagem das tradições juninas. A imagem revela-nos a dança caipira dessas tradições, a quadrilha, executada em praça pública, em frente a uma grande igreja e sob um céu anil de nuvens esparsas. Como na capa descrita anteriormente, temos aqui, também, uma referência ao passado e à cultura religiosa. Em destaque na parte superior direita da capa, com fundo preto e vermelho, temos o nome do autor e da obra.

Cabe dizer que, diferente das outras capas, é dada maior visibilidade ao nome do autor, o qual é uma referência entre os produtores de livro didático de História. O título da obra “História, sociedade e cidadania” dialoga com a imagem escolhida. O nome da editora aparece no canto inferior direito, em letras brancas. O que esperamos da obra é que mantenha o engajamento social e político ao longo do material, como sugerem a capa e o título.

2.3 Imagens das Mulheres Negras nos Livros Didáticos de História

Os livros analisados “Inspire História, dos autores Reinaldo Seriacope e Gislane Azevedo, publicado pela editora FTD; História Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos, publicado pela editora FTD; Teláris, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, editado pela editora ática; além do livro Projeto Araribá, uma obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, fazem parte do PNLD 2020, destinado aos estudantes do 8º ano do Ensino fundamental, trazem uma abordagem teórico-metodológica que discute os conteúdos priorizando a visão colonialista (europeia) sobre os conteúdos a serem estudados apresentam uma abordagem teórico-metodológica que discute os conteúdos,

priorizando a perspectiva colonialista (europeia) em relação aos temas a serem estudados, adotando uma visão temporal cronológica linear.

O recorte temporal analisado foi período Imperial brasileiro (1822 -1889). Os livros foram aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e afirmam estarem alinhados aos critérios exigidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNs; e pela Lei 10.639/03. Todavia, sem ousar afastar-se da visão europeizada e colonial para apresentar os conteúdos, tal qual o próprio material didático critica. Embora os livros trabalhem com as habilidades da BNCC (2017), não há uma discursivização que promova a visão decolonial de valorização e promoção da cultura e da ascensão social do povo afro-brasileiro, percebe-se que há visão eurocêntrica do colonizador e que ela permanece viva nas imagens que contradizem o discurso apresentado pelos autores. Essas permanências promovem exclusão, desigualdade e opressão do povo afro-brasileiro, que ao longo da história foram silenciados por muitos agentes históricos.

Nos livros selecionados não encontramos imagens de Luiza Mahin, Chiquinha Gonzaga, Maria Firmina dos Reis, Tia Ciata, Maria Felipa e tantas outras mulheres negras que construíram uma história digna de ser contada nas páginas dos livros de história. O que se observa são imagens dos pintores europeus Debret e Rugendas, dentre outros, os quais representaram a história sob o olhar de violência e submissão. Dessa forma, percebe-se que a falta dessas imagens, que poderiam dar visibilidade às personalidades citadas, ao contrário, revela o distanciamento dos autores desse material didático em construir uma história voltada a exaltar a vida e a cultura dos afro-brasileiros.

Ao falar sobre a história da mulher negra, os livros que analisamos trazem algumas imagens para demonstrá-la, entretanto, elas revelam apenas a opressão, como já dissemos anteriormente. Nossa pretensão não foi analisar todas as imagens das mulheres negras contidas nos livros. Optamos por analisar imagens e textos mais pertinentes à temática da pesquisa. Outrossim, na pesquisa em questão não fazemos o julgamento das imagens selecionadas, nem de seus respectivos autores, mas atentamo-nos na crítica pelas escolhas feitas pelo autor do livro didático, sem qualquer criticidade em torno do contexto em que elas foram produzidas, de modo que poderiam trazer outras imagens que revelassem o contraditório. Dessa forma, a pesquisa não é anacrônica¹⁰.

¹⁰Anacrônico: relativo a ou que se caracteriza por anacronismo. Que está em desacordo com os usos e costumes de uma época; antiquado, arcaico, desusado. Que é antiquado ou contrário ao que é moderno; extemporâneo, obsoleto, retrógrado, ultrapassado.

2. 4 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático *Inspire História*

O livro pertencente à coleção Inspire História encontra-se estruturado em quatro unidades, cada uma composta por nove capítulos. Para abordar a temática da representação das mulheres negras, objeto de interesse de nossa proposta, procedemos à análise dos capítulos 6 e 8. Ao analisar o livro, percebemos que há poucas representações verbais e não verbais das mulheres negras, quando se trata de representações que apresentam o protagonismo dessas mulheres o número de imagens é bem menor; em sua maioria as mulheres são apresentadas na condição de escravas. A tabela abaixo explicita a quantidade dessas representações.

Tabela 1 - Livro analisado “Inspire História”

Livro	Quantidade de imagens de mulheres negras	P.	Quantidade de imagens de mulheres negras em situação de protagonismo	P.	Quantidade de imagens analisadas	P.
Inspire História	14	136 141 143 185 210 221 222 224	3	210 221 224	3	136

Fonte: elaboração própria, 2025.

Diante do exposto, apresentaremos a análise das representações do período histórico escolhido. O capítulo 6, intitulado “O Primeiro Reinado e o período regencial”, pertencente à Unidade 3 intitulada “Nação e Nacionalismo” (páginas 132 a 156), e o Capítulo 8, intitulado “O governo de D. Pedro II”, inserido na unidade 4 denominada “Terra e meio ambiente – Fonte de riqueza e de poder” (páginas 182 a 231).

Esses capítulos exploram a formação do Estado brasileiro, as estruturas sociais, políticas e econômicas do império, bem como os conflitos ocorridos durante o período imperial e a consolidação da soberania brasileira. Os dois capítulos contêm um total de 69 imagens, sendo que apenas 14 delas retratam mulheres negras. Dessas representações, as mulheres negras persistem sendo retratadas na condição de escravizadas, o que contraria a proposta dos autores de abordar o protagonismo da população negra.

Destacamos a seguir três imagens localizadas na página 136, do livro em análise. A primeira imagem, é uma pintura do pintor Johann Mortiz Rugendas, de 1825, ele retrata uma cena no interior da casa de um fazendeiro, onde é possível observar a presença de duas mulheres negras sentadas em um tapete sobre o chão, uma está amamentando uma criança branca a outra parece falar algo para duas crianças negras e uma branca que está bem próximo dela, os elementos da imagem indicam que as duas mulheres são escravas.

Figura 9 - Casa de Fazendeiro, litografia de Johann Motriz Rugendas, 1825



Fonte: Inspire História. FTD, (2018).

Figura 10 – Página 136 do livro “Inspire História.” – 8º ano

A BNCC NESTA DUPLA

Competências

- Gêneros 1 e 7
- Especifica de Ciências Humanas 1 e 6
- Especifica de História 1 e 2

Habilidade

- EF08H15

Procedimentos Didáticos

- Antes de ler o texto propõe aos alunos uma reflexão sobre a realidade social de boa parte da população brasileira na época da independência.
- Pergunte a eles se as desigualdades sociais descritas no texto ainda existem atualmente. Pergunte também sobre a situação no Brasil nos dias de hoje e se todas as crianças possuem as mesmas oportunidades.
- Explique que o número de analfabetos era muito alto e que a maioria das crianças, principalmente as pobres, não tinham oportunidade de estudar. Quase não havia escolas, e as famílias mais abastadas costumavam um tutor para seus filhos, um tipo de professor particular que os ensinava a ler e escrever e noções de Matemática e outras disciplinas.
- Propõe a leitura do texto e solicita aos alunos que destacassem aspectos sociais, como as diferenças entre a família e educação para crianças e a permanência da escravidão, apesar da independência política.
- Em seguida, peça aos alunos que identifiquem semelhanças e diferenças entre a família e escolarização no Brasil imperial e no Brasil atual.
- Por último, solicite que produzam um registro escrito das reflexões sobre: mudanças e permanências na qualidade de vida da população brasileira.

A Independência e a situação social

Quando o Brasil se tornou independente, mais de um quinto da população era formada por escravizados. Havia ainda muitas diferenças entre o modo de vida na zona rural (onde vivia a maioria da população) e o das áreas urbanas. As desigualdades sociais também eram enormes. Uma minoria de grandes proprietários rurais e comerciantes vivia com luxo e ostentação, enquanto a maior parte da população permanecia na pobreza.

O analfabetismo atingia cerca de 85% da população brasileira. Praticamente não havia escolas regulares. A educação das crianças foca o cargo de preceptor, ou seja, mulheres e homens que ensinavam a ler e escrever em pequenos grupos. A seguir, observe as condições de vida no Brasil durante o período imperial.

136

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- FADDE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

O livro reúne capítulos elaborados por historiadores, sociólogos e educadores interessados com a condição das crianças brasileiras ao longo da nossa história.

Fonte: Inspire História. FTD, (2018).

A legenda que acompanha a litografia de Johann Moritz Rugendas, 1825, descreve as casas das fazendas e dos engenhos como rústicas e as casas dos ricos em áreas urbanas. Geralmente dispunham apenas de pesadas mesas de madeira, alguns bancos e baús. Na gravura “Casa de Fazendeiro”, em primeiro plano à esquerda, há quatro crianças com duas mulheres sentadas sobre a esteira, uma das mulheres está com um bebê branco no colo, uma menina branca no meio e as outras crianças são negras, estando uma em pé e nua. À direita, tem um banco, marretas e feixes de capim.

Em segundo plano, à esquerda, janela com cortina e pessoas sentadas e em pé; um homem branco com viola na mão e chapéu na cabeça. A viola representa na cena um momento favorável ao entusiasmo, nos remete à descontração dos brancos, fazendo uso de sua liberdade em meio à cena comum aos seus olhos, bem como a submissão dos negros. E na porta aberta tem um homem branco segurando um chapéu na mão, este, anunciado por um homem negro que aparenta interromper o momento de cantoria em volta da viola.

A imagem estudada também apresenta o modo de convivência entre os colonos e o imaginário da cristandade da época, representada na figura do padre em visita à sede de uma fazenda. Um rapaz negro anuncia a visita de um membro da comunidade e quem parece admitir sua entrada no recinto é o padre, conforme indica a posição de mão do sacerdote. A cena denota a situação hierárquica: o padre é a principal figura retratada, além de ser o centro de atenção da família ali representada em atitude de submissão e respeito. No encontro das linhas estruturais do quadro - as diagonais da composição - encontra-se a figura do padre como principal destaque. A porta entreaberta nos permite ver o avarandado, da esquerda para o centro encontram-se os familiares.

A imagem traz as diferenças no cotidiano dessas pessoas representadas, a partir das próprias vestes, dos calçados e pelas ações com as quais estão sendo apresentadas. O homem negro com vestes em tom bege, aparentemente já muito desgastadas e incapaz de cobrir todo o corpo, pés descalços, servindo a casa do fazendeiro. Ao fundo, na parede tem um quadro, um crucifixo, revelando a religião cristã nesse contexto histórico.

Podemos evidenciar que cada detalhe da imagem nos traz pontos que revelam distinções entre brancos e negros, no entanto, embora os brancos não permitissem que os negros se vestissem como eles, o crucifixo na parede traz à tona um aspecto que precisa ser comum entre eles, a religião, como ideal integrador e identitário. Além do homem negro que aparece para servir, anunciando outro homem branco, o que mais nos chamou atenção nesta cena é a presença de duas mulheres negras. Uma delas, amamentando uma criança branca, uma cena emblemática das relações de poder complexas e opressivas no Brasil escravocrata.

A imagem naturaliza e estetiza uma prática que era, na realidade, uma forma de exploração e desumanização das mulheres negras, a mucama que amamenta os filhos dos senhores. A cena de amamentação não é apenas uma representação de cuidado, mas um símbolo de dominação racial e de gênero. A criança branca, que simboliza o futuro da elite, é nutrida pelo corpo da mulher negra, o que metaforicamente sugere que o poder e a continuidade da classe dominante dependeriam da exploração do trabalho e dos corpos das mulheres negras. Por isso,

Como nos confirma Castro:

Mesmo distante do centro da cidade do Rio de Janeiro, a família mantinha a cultura europeia nos elementos maneiristas e no mobiliário português. Mas, além disso, causa impacto o modo de representação da submissão dos colonos à figura representante da cristandade. Enquanto na fazenda via-se a presença da Igreja e os efeitos produzidos nos colonos, na sede da monarquia, na mesma época, ilustravam-se os modos e hábitos franceses (Castro, 2009).

Ao ser produzida por um artista estrangeiro e para um público europeu, a litografia pode ter utilidade para romantizar a realidade brasileira retratada na época em que se produziu a imagem, apresentando a submissão das mulheres negras como algo pitoresco e natural, em vez de uma injustiça a ser questionada.

Fica evidente que a leitura das imagens dialoga com o tempo do expectador e que, portanto, novos significados podem surgir. E na imagem em questão, o/a estudante ao se deparar com a representação da mulher negra nessa cena, fixará em sua memória a mulher negra submissa e desumanizada, sem reações àquele momento escravocrata, uma vez que se trata de uma narrativa histórica imagética de controle reducionista da História. Temos, então, uma grande lacuna a se trabalhar no uso da imagem para mediação dos conhecimentos históricos que é o fato de a mulher negra que não esteve à mercê de um/a salvador/a, mas que se manifestou e movimentou seu povo contra o regime escravocrata.

Na cena há duas crianças negras e duas crianças brancas, acompanhadas das duas mulheres negras sentadas na esteira, as brancas estão recebendo os cuidados dessas mulheres, enquanto as duas outras, as negras, que, possivelmente, podem ser filhas delas estão um pouco afastadas. A imagem evidencia o retrato típico de mulheres que se ocupam em cuidar dos filhos dos patrões, ao invés de cuidar dos seus, revelando-nos que essas mulheres eram vistas como “coisas”, logo, como poderiam essas “coisas” terem família? Ter família nesse sentido, aponta de forma ainda mais forte nessa época, alusão a uma vida privada, e isso era negado à essas mulheres. Para Giacomini:

A questão da existência de uma ‘vida privada’ ou de uma ‘vida familiar’ se apresenta como uma contradição inerente a condição escrava. A noção de privacidade e de família refere-se a uma esfera própria que o escravo não possui por sua condição de ‘coisa’. Constituir-se família, ter uma prole é algo inaceitável para aqueles que não possuem nem a si próprios! Livre para decidir sobre o conjunto da vida do escravo, os interesses do senhor parecem ter sido, muitas vezes, incompatíveis com a existência de uma ‘família escrava’ no Brasil [...] Na legislação ou nos projetos de lei sobre a escravidão, nos momentos que se faz referência a relação entre escravos, eram utilizadas expressões “filho de mãe escrava” (Giacomini, 2013, p.1).

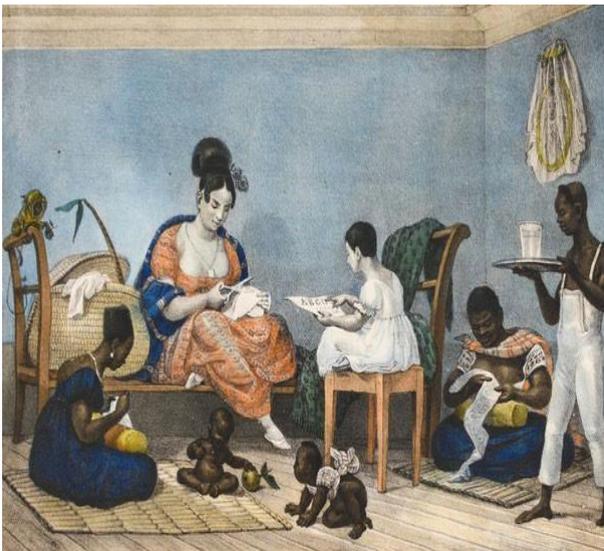
O que isto pode revelar para os/as estudantes? Por que, então não aproveitar o momento para apresentar o outro lado; o lado dessas mulheres que lutaram para se libertarem dessa posição?

No caso das mulheres negras e suas lutas, é possível considerar que tais formas organizativas tiveram participação importante na organização da série de ações de resistência à escravidão empreendidas ao longo dos séculos que durou o regime no Brasil, tanto aquelas ações cotidianas de confronto entre senhores e escravos, como as fugas individuais e coletivas, os assassinatos (justiçamentos). Feminismos, sexualidades e marxismos na América Latina 130 de escravocratas mulheres e homens, as revoltas nas fazendas e as revoltas urbanas lideradas por africanos e afro-

brasileiros que marcaram a história do país e deram uma feição especial a todo o século XIX. Todas tiveram expressiva participação de mulheres em diferentes posições, especialmente de circulação e articulação entre diferentes grupos (Werneck, 2008, p.80).

Certamente, a partir de outras imagens os/as estudantes poderiam compreender o protagonismo dessas mulheres por meio de um ensino crítico. Explicar, por exemplo, que mulheres escapavam das fazendas e se refugiavam em quilombos ou cidades; que elas lideravam ou participavam de levantes contra os senhores; que mulheres negras matavam senhores ou feitores como forma de resistência; e que elas atuavam como líderes, mensageiras ou intermediárias entre diferentes grupos de resistência. Todas essas discussões são salutares em torno da história.

Figura 11 - Senhora de algumas posses em seu lar, de Jean-Baptiste Debret



Fonte: Inspire História. FTD, (2018).

Figura 12 - Página 136 do livro “Inspire História.” – 8º ano

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EFH015

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Antes da leitura do livro proponha aos alunos uma reflexão sobre a realidade social de boa parte da população brasileira na época da independência.
- Pergunte a eles se as desigualdades sociais discutidas no livro ainda existem atualmente. Pergunte também sobre a infância no Brasil nos dias de hoje e se todos as crianças possuem as mesmas oportunidades.
- Estacira que o número de analfabetos era muito alto e que a maioria das crianças, principalmente as pobres, não tinham oportunidade de estudar. Quase não havia escolas, e as famílias mais abastadas contratavam um tutor para seus filhos, um tipo de professor particular que os ensinava a ler, a escrever e noções de Matemática e outras disciplinas.
- Proposta a leitura do livro e solicite aos alunos que destacuem aspectos sociais, como as diferenças entre as moradas, a educação para crianças e a permanência da escravidão, apesar da independência política.
- Em seguida, peça aos alunos que identifiquem semelhanças e diferenças entre a família e escolarização no Brasil imperial e no Brasil atual.

• Por último, solicite que produzam um registro escrito dos reflexões sobre: motivações e permanências na qualidade de vida da população brasileira.

• A Independência e a situação social

Quando o Brasil se tornou independente, mais de um quinto da população era formado por escravizados. Havia ainda muitas diferenças entre o modo de vida no zona rural onde vivia a maioria da população e o das áreas urbanas. As desigualdades sociais também eram enormes. Uma enorme de grandes proprietários rurais e comerciantes vivia com luxo e ostentação, enquanto a maior parte da população permanecia na pobreza.

O analfabetismo atingia cerca de 80% da população brasileira. Praticamente não havia escolas regulares. A educação das crianças ficava a cargo de preceptores, ou seja, mulheres e homens que ensinavam a elas os primeiros ensinamentos. A seção Para saber mais, a seguir, aborda as condições de vida no Brasil durante o período imperial.

• Casa de fazendeiro, gravada de 1827 por Jean-Baptiste Debret, 1827. As cenas das fazendas e das propriedades rurais mostram que os senhores ricos em áreas urbanas geralmente dispunham apenas de poucos meios de produção, alguns banhos e baais.

• Senhora de algumas posses em seu lar, gravada de Jean-Baptiste Debret, 1827. Os escravizados serviam as filhas, amassavam doces e faziam todo tipo de trabalho doméstico; na mesma imagem, a terceira senhora e o escravo parecem ser um parágrafo texto em mãos.

Em caráter de exceção, alguns escravizados recebiam autorização para conseguir pequenas coisas de pau e frutas cozidas de saça. Nessas habitações era possível encontrar situações de privacidade, desconforto da senhora, além disso, podiam cozinhar e alistar-se de acordo com suas forças físicas.

• Interior de casa de negros, gravada de Jean-Baptiste Debret, 1827.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- FROST, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contraste, 2010.

O livro reúne capítulos narrados por historiadores, sociólogos e educadores preocupados com a condição das crianças brasileiras ao longo da nossa história.

Fonte: Inspire História. FTD, (2018).

Com relação a litografia de Debret¹¹, por que e para quem ele a produziu? Do que ela trata? A legenda do livro que acompanha a litografia de Jean-Baptiste Debret, 1827, descreve os escravizados que se sentavam ao chão, andavam descalços e faziam todo tipo de trabalho

¹¹ Jean-Baptiste Debret (Paris, França 1768 – Idem 1848). Pintor, desenhista, gravador, professor. Integra a primeira expedição de artistas vindos ao Brasil. Com estilo neoclássico e variadas técnicas de pintura, produz um amplo registro das realidades natural, social e política do país no século XIX. Debret decide integrar a Missão Artística Francesa que vem ao Brasil. Durante sua permanência no país, trabalha como pintor da corte portuguesa no Brasil, representando fatos ilustres e cenas oficiais. Atento às questões sociais brasileiras, atua como ilustrador e documentarista de acontecimentos contemporâneos. Debret e a corte têm consciência da importância da circulação das gravuras para a divulgação da imagem do Estado. Debret retorna à França em 1831. Parte das aquarelas feitas no Brasil, litografadas, ilustra a obra Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, publicada entre 1834 e 1839.

doméstico; na mesma imagem, a senhora borda e a menina parece ter um pequeno texto em mãos. A imagem de Debret é simbólica e retrata cenas típicas do Rio de Janeiro, visando traçar um perfil social da época, entretanto de maneira romantizada. Sua obra destaca a relação doméstica entre senhores/as e escravizados/as, evidenciando tanto as interações sociais quanto o trabalho árduo dos escravizados. Para Cecato e Fernandes (2022), ao analisar uma imagem devemos percebê-la como artefato cultural, pois, ela “expressa valores de uma determinada sociedade, nos remete ao seu imaginário social, podendo assim trazer à tona as teias culturais do tempo e espaço estudados”.

A litografia representa o dia a dia de uma família abastada e seus/as escravos/as. É possível perceber na imagem a diferença de classe, de gênero e de raça. O pintor explicitou o papel social ocupado pela mulher, independentemente de sua cor, seu lugar era em casa, refletindo, dessa forma, a submissão feminina, característica da sociedade patriarcal da época. A posição em que as duas mulheres negras foram representadas indica que são escravas e estão servindo sua senhora.

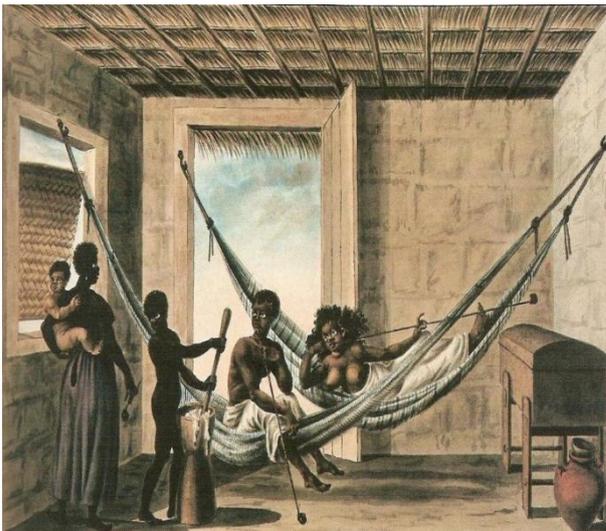
Dessa forma, a cena descreve a interação dos escravizados com a família branca, no centro da imagem está a mulher branca, a dona da casa, e, ao seu lado, sua filha, ambas entretidas com seus afazeres. Além disso, a pintura mostra as mulheres negras envolvidas em atividades domésticas da casa, uma criada, trabalha sentada no chão, aos pés da sua senhora; há uma menina no centro, à direita, sentada numa cadeira a ler algo escrito sobre um pedaço de papel. À direita, outra escrava, de cabelos curtos, realiza uma atividade doméstica sentada ao chão, do mesmo lado há um rapazola com um copo de água. No centro da imagem, próximo à senhora branca, há duas crianças negras, ainda bebês na idade de engatinhar, possivelmente filhos ou filhas das mulheres negras presentes na cena.

A imagem estereotipada da mulher negra irá contribuir em um ensino que os estudantes construam uma visão pejorativa do povo negro reforçando a ideia de suposta superioridade das pessoas brancas. Podemos observar que a forma como os autores de livros didáticos tem representado as mulheres negras, reforçam a ideia de inferioridade desse grupo social. As representações são utilizadas como ferramentas de poder e como arenas de disputa pela imposição de visões de mundo e legitimidade. Ao adentrar às interpretações na terceira imagem selecionada para nossa discussão, destacamos a representação expressa na imagem Interior de casa de negros, uma litografia de Joaquim Cândido Guillobel¹², que reafirma o que vem sendo

¹² Joaquim Cândido Guillobel (1787-1859) foi um desenhista, aquarelista, arquiteto, topógrafo e cartógrafo português que se mudou para o Rio de Janeiro em 1808. Em 1811, tornou-se primeiro tenente do Imperial Corpo de Engenheiros e desenhista do Arquivo Militar. Começou a criar desenhos urbanos em 1812 e, em 1819, produziu

exposto nas duas imagens anteriores, mulheres negras sendo representadas nas condições de inferioridade, subalternidade e desumanizadas. A gravura mostra o interior de uma casa coberta de palha, com uma porta e uma janela, lugar simples, de mobília precária, nota-se apenas duas redes e uma cômoda.

Figura 11- Interior de casa de negros, de Joaquim Cândido Guillobel,1814



Fonte: Inspire História. FTD, (2018).

Figura 12 – Página 136 do livro “Inspire História.” – 8º ano

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gêneros 1 e 7
- Especifica de Ciências Humanas 1 e 6
- Especifica de História 1 e 2

HABILIDADES

EF08H15

PROCEDIMENTOS

DIFERENCIAIS

- Antes da leitura do texto proponha aos alunos uma reflexão sobre a realidade social de boa parte da população brasileira na época da independência.
- Pergunte a eles se as desigualdades sociais descritas no texto ainda existem atualmente. Pergunte também sobre a infância no Brasil nos dias de hoje e se todas as crianças possuem as mesmas oportunidades.
- Evidencie que o número de analfabetos era muito alto e que a maioria das crianças, principalmente as pobres, não tinham oportunidade de estudar. Quase não havia escolas, e as famílias mais abastadas costumavam enviar para seus filhos, um tipo de professor particular, que os ensinava a ler, a escrever e noções de Matemática e outras disciplinas.
- Proponha à leitura do texto e solicite aos alunos que destacassem aspectos sociais, como as diferenças entre as condições de educação para crianças e a permanência da escravidão, assim da independência política.
- Em seguida, peça aos alunos que identifiquem semelhanças e diferenças entre infância e escolarização no Brasil imperial e no Brasil atual.
- Por último, solicite que produzam um registro escrito das reflexões sobre mudança e permanência na qualidade de vida da população brasileira.

A Independência e a situação social

Quando o Brasil se tornou independente, mais de um quinto da população era formada por escravizados. Havia ainda muita diferença entre a modo de vida na zona rural donde vivia a maioria da população e o das áreas urbanas. As desigualdades sociais também eram enormes. Uma minoria de grandes proprietários rurais e comerciantes vivia com luxo e ostentação, enquanto a maior parte da população permanencia na pobreza.

O analfabetismo atingia cerca de 85% da população brasileira. Praticamente não havia escolas regulares. A educação das crianças ficava a cargo de professores, ou seja, mulheres e homens que ensinavam a eles os primeiros conhecimentos. Ao longo Para saber mais, o leitor, abonda as condições de vida no Brasil durante o período imperial.

Em caráter de exceção, alguns escravizados recebiam autorização para cozinhar pequenas casas de pau e pilão cobertas de sapó. Nessas habitações era possível ter um espaço de privacidade, discretamente da sexual, além disso, podiam exercer e alistar-se de acordo com suas próprias ideias.

Interior de casa de negros, (Gravura de Joaquim Cândido Guillobel, 1814)

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- PRITCH, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

O livro reúne capítulos elaborados por historiadores, sociólogos e educadores especializados com a temática das crianças brasileiras ao longo da nossa história.

Fonte: Inspire História. FTD, (2018).

Como indica o título, pela imagem percebe-se, então, que se trata de uma casa habitada por escravos/as. No interior da casa há um homem e uma mulher deitados nas redes, à esquerda uma criança, triturando algo em um pilão, ao seu lado, há uma mulher em pé, segurando uma criança no colo. Ao observar a forma como a mulher está deitada na rede evidenciamos por meio da linha de análise aqui empreendida, à luz dos aportes teóricos decoloniais, que essa cena tem forte capacidade de perpetuar estereótipos racistas e sexistas existentes na sociedade brasileira. Sobre isto, hooks nos alerta:

Quando chamam a atenção para o corpo de um jeito que convida o olhar a mutilar os corpos das mulheres negras mais uma vez, a focar somente no “bumbum”, as celebrações contemporâneas dessa parte da anatomia não subvertem com sucesso as representações machistas e racistas. Assim como as representações dos corpos das mulheres negras do século XIX eram construídas para enfatizar que esses corpos eram descartáveis, as imagens contemporâneas (mesmo as criadas pela produção cultural de pessoas negras) passam uma mensagem semelhante (hooks, 2019 p. 108).

mapas da província do Maranhão, publicados em 1820. Retornou ao Rio e fez a carta topográfica da província em 1825. Em 1827, matriculou-se no curso de arquitetura da Academia Imperial de Belas Artes (Aiba) e, em 1829, reassumiu o cargo de desenhista do Arquivo Militar. Entre 1834 e 1852, foi professor assistente e depois titular do curso de desenho na Academia Militar. Contribuiu para a construção do Palácio de Petrópolis e do Hospício D. Pedro II entre 1845 e 1855. Em 1855, foi nomeado professor honorário de ciências acessórias na Aiba. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa206709/joaquim-candido-guillobel>.

A representação do corpo da mulher negra no século XIX foi construída de maneira a enfatizar a desvalorização e objetificação dos corpos das mulheres negras. faz surgir a problemática da representação de mulheres negras de maneira sexualizada, como objeto a ser usado, de acordo com Lélia Gonzalez (1984) em seu artigo Racismo e sexismo na cultura brasileira, a escrava era instrumento de satisfação das necessidades sexuais de seus senhores.

Diante dos argumentos de hooks (2019) e Gonzalez (1984), podemos questionar sobre a intenção dos autores ao trazer essa imagem para estudantes/as do 8º ano. Sob esse viés analítico, ao utilizar uma imagem é imprescindível saber que ela será vista e interpretada a partir do olhar do observador. “Sabemos que a imagem é criação; logo tem autor. Mas, a partir da imagem feita, essa extrapola em muitos as intenções, sentidos e desejos daquele que a realizou; existe o público consumidor das imagens” (Pesavento, 2008, p.112). Que mensagem eles gostariam de transmitir com essa imagem? O texto que acompanha a imagem, tem como título: A independência e a situação social. Que questão social eles gostariam de representar em relação a mulher negra? Cabe ao professor fazer uma reflexão crítica da imagem ao analisá-la junto aos/as estudantes.

A cena da mulher negra escravizada, com os seios à mostra é apresentada aos/as estudantes estes/as fixarão em sua memória uma imagem da mulher negra que será generalizada, na medida das possibilidades de suas informações prévias, ou seja, a imagem ficará em seu pensamento, e quando tiverem oportunidade para falar sobre a mulher negra, o/a estudante se lembrará dessa imagem da mulher subalternizada, desumanizada, como corpo a ser possuído por outrem.

O texto que acompanha as três imagens intitula-se “A Independência e a Situação Social”. Este texto aborda as profundas desigualdades sociais e o elevado índice de analfabetismo que afetava a maior parte da população brasileira, predominantemente composta por indivíduos escravizados. A utilização das imagens estabelece uma relação intrínseca com o conteúdo textual, pois elas representam os distintos grupos sociais e as disparidades entre eles, mas também parece responsabilizar os/as negros/as pela sua situação.

A figura de uma menina branca segurando um livro, por exemplo, simboliza a pequena parcela da população que desfrutava do privilégio da educação formal. Em contrapartida, os negros e negras retratados na cena, incluindo as crianças, representam o grupo que não tinha acesso à formação escolar. Essa exclusão educacional resultava na perpetuação do analfabetismo entre os adultos desse grupo, acentuando as desigualdades estruturais entre brancos e negros. Porém, há que se questionar que essa subalternização é feita para beneficiar

os brancos, ou seja, é com a perpetuação da sujeição que se garante os privilégios da branquitude (Bento, 2022).

Em suma, o livro didático Inspire, ao mesmo tempo que promete desconstruir uma forma de ensino focado na visão eurocêntrica, as imagens utilizadas pelos autores para representar as mulheres negras é marcada pela falta de problematização dessas representações com imagens que apresente o protagonismo dessas mulheres, o que reforça ainda mais a forma de ensino tradicional pautada na transmissão dos valores hegemônicos. Assim, o que se observa são imagens dos pintores europeus, os quais representaram a história sob o olhar eurocêntrico sobre o outro, colocado como não humano, subalternizado e sem reação. Dessa forma, constatamos o reforço dos estereótipos, apesar de assumirem o compromisso de “criar ou recriar o ensino dessa temática e enfim transformar as representações sociais dos afrodescendentes encontradas nos materiais didáticos” (Seriacopi e Azevedo 2018, p. XVII).

2.5 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático livro *Araribá mais História*

Para iniciar a análise das imagens que retratam elementos da história do Período Imperial Brasileiro, fizemos uma busca das representações que estão relacionadas à temática da pesquisa. Nessa procura, encontramos três imagens, uma aquarela, uma pintura, óleo sobre madeira e uma fotografia. Conforme o quadro a seguir.

Tabela 2 - Livro analisado "Araribá Mais História"

Livro	Quantidade de imagens de mulheres negras	P.	Quantidade de imagens de mulheres negras em situação de protagonismo	P.	Quantidade de imagens analisadas	P.
Araribá Mais História	3	131 216 219	1	-	2	131 216

Fonte: elaboração própria, 2025.

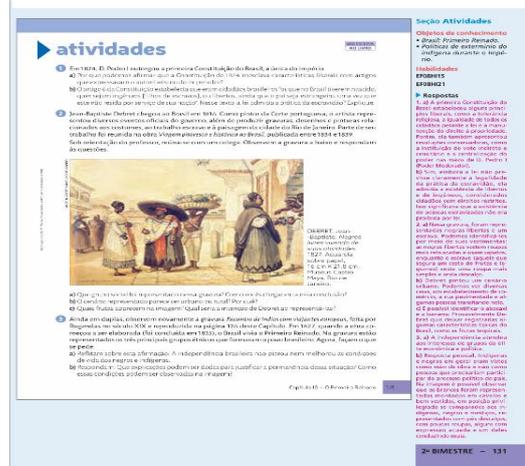
Iniciaremos nossa análise do livro com uma imagem que faz parte de uma atividade localizada na página 131. Conteúdo trabalhado no capítulo 9, que propõe uma discussão sobre o “Brasil independente”, trata-se de uma pintura do Debret, 1827, na qual ele retrata as mulheres negras livres, vendendo objetos pelas ruas da cidade.

Figura 13 - Negras livres vivendo de suas atividades. Aquarela sobre papel, Jean Baptiste Debret, 1827



Fonte: Araribá mais História. Moderna, (2018).

Figura 14 - Página 131 do livro “Araribá mais História.” – 8º ano



Fonte: Araribá mais História. Moderna, (2018).

A imagem acima integra uma atividade. Para responder às questões apresentadas, os estudantes são incentivados a realizar uma análise da imagem, reconhecendo os elementos estéticos que a compõem. A partir desse reconhecimento, espera-se que construam uma compreensão mais aprofundada da mensagem que Debret pretendia transmitir por meio de sua obra.

A imagem mostra mulheres negras livres em atividades cotidianas urbanas, esse contexto é importante, pois reflete a vida das negras livres em um período em que a escravidão ainda era uma realidade. As atividades das mulheres retratadas podem indicar diferentes formas de sustento, seja por meio do trabalho doméstico, comércio ou outras atividades laborais. Essa representação não apenas ilustra a presença de uma parcela da população negra livre, mas também contribui para um entendimento mais abrangente sobre as condições de vida e as relações sociais enfrentadas por esses indivíduos. Conforme Mauad:

Na tradição pictórica oriental, em um primeiro sentido, integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos e valores. Num segundo sentido as imagens auxiliam no ensino direcionado, definindo o saber fazer em diferentes modalidades de aprendizado. No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função, portanto sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados que merecem ser considerados na avaliação dos usos e funções da imagem visual no livro didático de história (Mauad, 2007, p. 111).

A utilização de textos imagéticos no livro de História estimula os/as estudantes a fazer a leitura da imagem que foi posta a eles, nesse sentido irão descrever, relacionar, comparar, interpretar dentre outras habilidades que contribuirão para construção do seu conhecimento. Os organizadores da obra foram bem assertivos ao escolher uma imagem que dialoga com o

conteúdo em estudo. Em suma, a imagem quando utilizada de forma correta, podem trazer benefícios tanto para professores/as quanto para os/as estudantes. Em vista dos argumentos apresentados, é evidente que a articulação entre a análise da imagem e o texto fornece um espaço para discussões críticas sobre identidade, liberdade e desigualdade social no Brasil, permitindo uma compreensão mais rica das nuances históricas presentes na formação do Estado nacional.

Vale destacar que, embora a imagem represente negras livres, é fundamental reconhecer que a perspectiva do artista europeu pode limitar ou distorcer a verdadeira experiência dessas mulheres. A representação pode ser vista como uma tentativa de legitimar a presença negra na sociedade brasileira, mas ainda sob uma lente que não necessariamente dá credibilidade às suas vivências. A imagem é rica em significados e oferece uma oportunidade para refletir sobre questões de liberdade, trabalho e representação no contexto histórico brasileiro. Em sua tese de doutorado, Igor de Lima e Silva analisa essa aquarela de Debret e destaca:

As mulheres libertas tiveram grande importância para a economia e a vida sociocultural do Brasil, tanto na área urbana quanto na rural. A historiografia brasileira, nos últimos anos, vem buscando apresentá-las nos diferentes aspectos e mostrar como elas se reinventaram ao longo da escravidão. É importante destacar que era comum ver essas mulheres nas ruas do Rio de Janeiro, da Bahia, de Recife, de Minas Gerais; por vezes, elas chamavam a atenção dos estrangeiros pela sua riqueza e exuberância no modo de vestir e se portar (Silva, 2022, p. 158).

Um ponto importante na análise feita por Silva é a visibilidade dessas mulheres nas ruas das cidades. A observação de que era comum ver essas mulheres nas ruas de cidades como Rio de Janeiro, Bahia, Recife e Minas Gerais indica que elas tinham uma presença ativa na vida pública. Isso é relevante porque desafia a ideia de que as mulheres libertas eram invisíveis para a sociedade. Elas são apresentadas como agentes ativas na economia e cultura do país, desafiando narrativas históricas tradicionais ao destacar suas reinvenções e presenças marcantes nas cidades.

Todavia, a atividade proposta para analisar a imagem, não dialoga com uma problematização relacionada à questão da mulher negra no período histórico estudado, nem aborda as questões contemporâneas enfrentadas pela mulher negra na atualidade. As questões são superficiais, e induz o/a estudante em ler apenas os elementos visuais da imagem. Atividades desse tipo não contribuem para o desenvolvimento da análise crítica dos alunos, falhando em propor situações de questionamento do status social imposto à população negra.

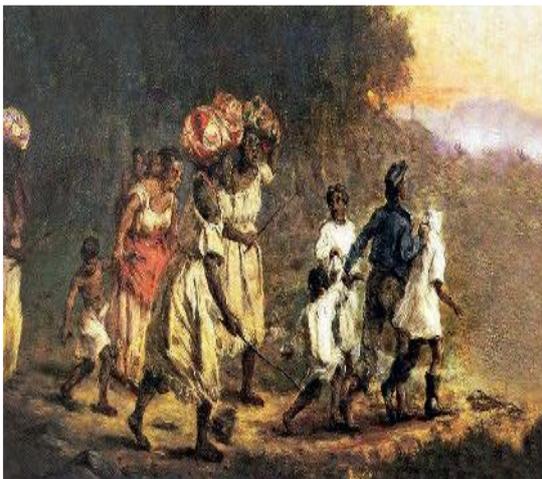
Não se pode negar que o autor da imagem buscou representar a condição real das mulheres negras na sociedade da época. O que se discute aqui não é o modo de vida dessas mulheres no contexto imperial, mas sim a falta de uma crítica reflexiva sobre as condições

impostas a elas pelos organizadores do livro. Essa ausência de crítica pode perpetuar estereótipos e visões distorcidas, contribuindo para a marginalização de suas experiências e vozes.

Além disso, é importante considerar que a representação das mulheres negras na literatura e nos materiais didáticos não deve se limitar a uma visão passiva ou unidimensional. É fundamental incluir narrativas que ressaltem a resistência, a agência e as contribuições dessas mulheres para a sociedade. A análise crítica das representações pode abrir espaço para um entendimento mais profundo das questões raciais e de gênero e promover uma reflexão sobre as desigualdades históricas.

A inclusão de atividades mais contextualizadas e sensíveis às questões raciais poderia promover uma reflexão mais ampla e profunda sobre a história e a realidade das mulheres negras, incentivando os/as estudantes a compreenderem e a questionarem as dinâmicas sociais que perpetuam a desigualdade e o preconceito racial. Portanto, ao refletir sobre as representações das mulheres negras, devemos considerar não apenas o contexto histórico em que estão inseridas, mas também as implicações sociais e culturais dessas representações na formação da identidade coletiva e na construção da memória histórica dos estudantes.

Figura 13- Fuga de escravos. Óleo sobre madeira de Auguste François Biard, 1859



Fonte: Araribá mais História. Moderna, (2018).

Figura 14- Página 136 do livro “Araribá Mais História.” – 8º ano



Fonte: Araribá mais História. Moderna, (2018).

A pintura de François Auguste Biard¹³, Fuga de escravos. 1859. Óleo sobre madeira faz parte do capítulo 17, e encontra-se na página 216 do livro, ela está posicionada abaixo do texto

13 François Auguste Biard (Lyon, França ca.1798 - Plâteries, França 1882) Pintor, desenhista, gravador, caricaturista, decorador. Inicia seus estudos na École des Beaux-Arts [Escola de Belas Artes], em Lyon, França, com Pierre-Henri Révoil (1776 - 1842). Em 1824, muda-se para Paris. Viaja, em 1827, para Espanha, Grécia, Síria

“O fim da escravidão no Brasil”. Esta ilustração e o texto que a acompanha propõe discutir, a abolição da escravidão no Brasil, culminando na promulgação da Lei Áurea em 1888, foi um processo complexo que envolveu o declínio do regime escravista e o fim do tráfico de escravos.

Após a abolição, os ex-escravizados enfrentaram dificuldades para se integrar à sociedade, muitos mantendo laços de dependência com seus antigos senhores ou aceitando empregos desvalorizados. Sofrendo preconceito, eram frequentemente relegados a trabalhos pesados e mal remunerados, perpetuando a exclusão social e econômica. Essas questões trazidas pelos autores, tem sido temas de debates e análise sobre os impactos da escravidão na vida da população negra.

A imagem e o texto fazem referência a fuga de escravizados. Para Burke (2004, p. 12), “Nos casos em que as imagens são discutidas nos textos, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões”. Biard, representa uma família em fuga, são sete mulheres e dois rapazes, carregando trouxas com suas roupas e alguns pertences. A cena representada fornece uma informação importante sobre a resistência das mulheres negras escravizadas, a fuga não ocorria apenas para liberta-se do regime opressor, era uma estratégia usada pelas mulheres negras para não serem separadas de seus filhos. Era uma luta para manterem-se unidas a seus filhos.

Os elementos estéticos que compõe a imagem deixam ressaltam o medo e as incertezas enfrentadas por essas mulheres no momento da fuga. Para Mauad (2007, p.106) “as imagens, para cumprir seu papel de fontes para a produção do conhecimento histórico, devem superar sua função ilustrativa”. Portanto, ela se configura como uma ferramenta essencial para a compreensão da complexidade histórica, permitindo uma abordagem sobre o passado e suas repercussões no presente.

Conforme destaca Heloisa Selma Fernandes Capel (2013, p. 41), “a imagem porta imaginários de sentido marcados por historicidades que atendem ao horizonte de recepção de cada época”. Essa afirmação ressalta a importância da imagem não apenas como representação

e Egito como professor de desenho da Marinha, colaborando em publicações dedicadas a assuntos geográficos e marítimos. Ao retornar, passa a ser o retratista oficial da corte francesa. Durante a década de 1830, percorre a Inglaterra, Escócia, Espanha e Suíça, registrando povos e costumes e coletando objetos com interesse antropológico. Vem ao Brasil em 1858, onde permanece por um ano. Viaja por diversas regiões e alcança o norte do país, explorando as margens dos rios Amazonas, Negro e Madeira. Executa, em 1859, no Rio de Janeiro, retratos de membros da corte portuguesa, no ateliê do Paço Imperial, que o imperador dom Pedro II (1825 - 1891) coloca a sua disposição. É nomeado professor honorário da Academia Imperial de Belas Artes - Aiba. Volta à França, e publica, em 1862, o livro *Deux Années au Brésil* [Dois Anos no Brasil], ilustrado com gravuras de Edouard Riou (1833 - 1900), elaboradas com base em seus desenhos.
<https://enciclopedia.itaucultural.org.br> >

visual, mas também como um veículo de significados que são moldados pelas circunstâncias históricas e culturais em que são produzidos e recebidos. Assim, ao integrar imagens ao estudo histórico, os educadores podem promover um aprendizado mais dinâmico e engajador, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades críticas e analíticas.

Embora a temática do texto seja pertinente para instigar uma discussão em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre a escravidão e a relevância da resistência dos homens e mulheres negras para a abolição, é imprescindível situar o processo de emancipação como resultado da ativa resistência ao sistema escravista. Nesse contexto, torna-se essencial que os alunos reconheçam que a abolição não foi um gesto benevolente da elite branca ou da princesa Isabel, mas sim o desfecho de décadas de lutas protagonizadas por abolicionistas negros e brancos que se opuseram ao regime opressor.

Outrossim, ademais, é indispensável enfatizar o papel central desempenhado pelas mulheres. Figuras como Maria Firmina dos Reis, autora do pioneiro romance abolicionista brasileiro "Úrsula" (1859), Adelina, uma escrava alfabetizada, Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, líder de um quilombo, entre outras, desempenharam um papel fundamental na luta pela abolição. Ao introduzir tais figuras nas aulas de História, os alunos terão a oportunidade de se familiarizar com personalidades históricas muitas vezes negligenciadas e apagadas nos materiais didáticos. Portanto, é imperativo que o docente esteja atento a essas lacunas nos livros didáticos e busque suplementar essa carência por meio de instrumentos pedagógicos mais inclusivos e representativos.

Outra questão problemática relacionada às representações das mulheres negras reside na abordagem de gênero. Os produtores do livro muitas vezes optam por enfatizar a presença masculina nos processos históricos, relegando ao segundo plano a participação e contribuição das mulheres negras. Apesar das mudanças propostas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, os quais preconizam uma abordagem inovadora que estimula a reflexão sobre a diversidade étnica, cultural e religiosa, valorizando o respeito às diferenças, observa-se a persistência do silenciamento das mulheres e de outros grupos minoritários.

Falar em relações raciais, de gênero e de classe, discutir as lutas da comunidade e das mulheres negras e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social. Significa, também, a ampliação das análises sobre gênero, raça e classe que extrapole essa divisão rígida entre as mesmas. Na realidade social essas três categorias estão intimamente ligadas. Porém, elas não dão conta por si só de explicar a totalidade da vida social. É preciso discuti-las juntamente

com outras dimensões presentes no processo de formação humana como a idade, a religião, a cultura, entre outros (Gomes, 1995, p. 35).

As representações presentes no livro de História, refletem não apenas informações objetivas, mas também as visões de mundo, crenças e valores predominantes na sociedade em que foram produzidos. Portanto, é importante compreender que os livros didáticos não são neutros e podem influenciar a forma como os estudantes percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Além disso, possibilitam o fortalecimento de sua identidade, mas também têm o poder de silenciar as populações que foram subalternizadas e dificultar esse processo de reconhecimento e fortalecimento identitário dos/das estudantes negros/as.

2.6 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático *Teláris*

Para iniciar a análise do livro, fizemos um levantamento de representações imagéticas das mulheres negras presentes no período histórico analisado. Na busca, encontramos treze imagens representando mulheres negras, sendo oito fotografias, duas pinturas, duas litografias e uma gravura colorizada. O quadro a seguir explicita esse levantamento.

Tabela 3 - Livro analisado *Teláris*

Livro	Quantidade de imagens de mulheres negras	P.	Quantidade de imagens de mulheres negras em situação de protagonismo	P.	Quantidade de imagens analisadas	P.
Teláris	13	176	3	215 240 249	2	210 213
		182				
		204				
		206				
		210				
		213				
		215				
		221				
		236				
		239				
		240				
		242				
		249				

Fonte: a autora, 2025.

Concluída a contagem das imagens, selecionamos duas fotografias e uma gravura colorizada para fazer a análise crítica desse material.

Figura 15 - Página 210 do livro “Teláris História.” – 8º ano



Fonte: Teláris História. Editora Ática (2018).

Figura 16- Retrato de Augusto Gomes Leal e sua ama de leite Mônica. Fotografia de Joaquim Ferreira Vilela (1860-1865)



Fonte: Teláris História. Editora Ática (2018).

A fotografia encontra-se na página 210 e faz parte de uma seção intitulada: “Interpretando documentos¹⁴”. Na imagem, a ama de leite aparece trajando vestes cuidadas, ao lado de um menino branco que a abraça, a interação entre Augusto e Mônica demonstram um vínculo afetivo, típico das relações de confiança entre uma criança e sua ama. As roupas de Augusto e de Mônica refletem o status social da família, indicando que tinham posses. Apesar da apresentação visual cuidada, seu semblante denota seriedade e tristeza. A ama de leite exercia um papel fundamental na vida das crianças abastadas, simbolizando cuidado e proteção. A atividade proposta para a análise da imagem contém quatro questões que podem incitar o professor a formular diversas indagações acerca do papel social da mulher negra no contexto do Brasil Imperial e na contemporaneidade. A atividade é pertinente e poderá contribuir para o desenvolvimento de discussões atuais sobre o espaço de trabalho ocupado pela mulher negra na atualidade.

A imagem está posta abaixo de um pequeno texto que discute sobre a escravidão africana no Brasil e as atividades econômicas desenvolvidas pela mão de obra escravizada. Ao lado da

¹⁴ Joaquim Ferreira Vilella Fotógrafo e pintor. Ativo entre as décadas de 1850 e 1870. Pernambucano, possui estúdio à Rua do Cabugá 18, no Recife (PE), entre 1855 e 1870, quando deixa de expor suas fotografias para se dedicar unicamente à produção de tintas de escrever indeléveis e produtos farmacêuticos, que chegam a ser premiados em exposições industriais em Viena e no Rio de Janeiro, em 1873. Seu interesse pelas pesquisas químicas faz dele um dos mais versáteis fotógrafos brasileiros do século passado, trabalhando concomitantemente com diferentes processos fotográficos, apresentados em formatos diversificados sobre suportes variados. Assegura sua sobrevivência como retratista, mas é um esmerado paisagista, que fotografa a cidade do Recife e outras localidades pernambucanas, além de ter registrado a visita de Dom Pedro II à cidade em 1859. É também pintor, dedicando-se à foto-pintura; tendo sido agraciado com o título de Photographo da Casa Imperial, a 18 de setembro de 1860. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21634/joao-ferreira-villela>.

fotografia, há um texto complementar intitulado "As Amas de Leite". Durante o período imperial brasileiro, era comum a prática do aluguel de amas de leite por parte de famílias que dispunham dos recursos necessários para remunerar o proprietário(a) da escrava de ganho. Na fotografia de Joaquim Ferreira Vilela, encontramos algo que não era comum nesse período histórico, a mulher negra representada na cena, recebe o nome: "Mônica". Geralmente as representações de mulheres e homens negros não traziam o nome desses sujeitos históricos.

Como já observado anteriormente, a maior parte das representações presentes no livro continuam a focar imagens, textos e atividades que retratam a mulher negra na condição de escrava. Nesse contexto, percebe-se a ausência de preocupação por parte dos autores em destacar figuras femininas negras que trabalharam ativamente na transformação das estruturas racistas e na luta por políticas reparatórias em relação aos danos causados ao povo negro pela escravidão.

O pensador alemão Karl Marx afirmou que os filósofos se limitariam a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (Marx, 1979, p. 14). Mulheres como Sueli Carneiro, Benedita Souza da Silva, Lélia Gonzales e Nilma Lino Gomes exemplificam aquelas que empreenderam uma luta para transformar a realidade social da população negra no Brasil. Tais figuras poderiam ter sido mencionadas na proposta da atividade para cumprir com aquilo que os autores prometem no manual do professor.

Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real reconhecimento do outro. A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorejeição e a baixa autoestima, que dificultou a organização política do grupo estigmatizado (Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino 2018, p. VIII).

A escolha dos autores em trabalhar com a fotografia de Joaquim Ferreira Vilela legitima o discurso que é criticado no manual do professor. A mulher negra é representada de forma subalternizada. De acordo com Cecatto e Fernandes (2022, p. 7), "considerando que as imagens não se limitam a ilustrar, mas também educam e possibilitam a produção do conhecimento", é fundamental refletir sobre como a seleção de imagens pode impactar a percepção e a compreensão do conteúdo. Nesse sentido, a imagem reforça a ideia de que a mulher negra é um ser destinado ao trabalho "subserviente, a servir as pessoas brancas", induzindo o estudante a refletir sobre a condição da mulher negra no período imperial brasileiro e nos dias atuais, como uma espécie de serviçal doméstica. O texto e imagem dialogam, evidenciando claramente a intenção dos autores do livro de perpetuar a condição da mulher negra como seres inferiores.

Um ponto importante no boxe “Trabalhando com documentos” é a forte relação entre a imagem, o breve texto que a acompanha e a atividade proposta. Os autores que estudam a utilização de imagens em livros didáticos alertam que estas não devem ser empregadas apenas para ilustrar ou tornar as páginas mais atrativas. Em vez disso, as imagens desempenham um papel importante na construção do conhecimento, pois têm o potencial de provocar reflexões e análises críticas sobre os conteúdos abordados.

Figura 17- Fotografia de Leolinda Daltro



Fonte: Teláris História. Editora Ática. (2018).

Figura 18 - Página 213 do livro “Teláris História.” – 8º ano

4 As mulheres no período imperial

Durante muito tempo acreditou-se que as mulheres no Brasil Imperial (1822-1889) tinham uma vida restrita ao ambiente doméstico. No entanto, pesquisas recentes mostram que elas assumiam muitos outros papéis, dependendo de sua condição social (rica ou pobre), de sua cor (branca, parda ou negra) e de seu estado jurídico (livre, liberta ou escravizada).

Para as mulheres livres, brancas e ricas, a mobilidade no espaço público era limitada. Elas só saíam de suas casas para acompanhar os filhos e em poucas ocasiões para visitar parentes, assistir a missas ou ocasionalmente frequentar lojas e outros estabelecimentos. Porém, diferentemente das mulheres de elite do período colonial (séculos XVII e XVIII), as do Império tiveram mais acesso à educação.

As mulheres livres e pobres, que não podiam pagar escolas ou professoras, raramente eram alfabetizadas. Geralmente trabalhavam como cozinheiras, costureiras, laundreas, lavadeiras, tecelãs – profissões que lhes permitiam ganhar algum dinheiro. Algumas possuíam um ou dois escravizados, que podiam ser utilizados como vendedores de seus produtos ou ajudados para terceiros.

Embora as mulheres fossem educadas para se submeter aos maridos, muitas criavam seus filhos durante a escravidão. Na província de São Paulo, em 1872, cerca de 40% dos domínios eram comandados por mulheres solteiras, viúvas ou casadas com maridos ausentes por longos períodos ou desaparecidos.

No campo extenso dessa sociedade, estavam as mulheres escravizadas. Nas fazendas, elas podiam ser mucancas, amas de leite, cozinheiras, empregadas, lavadeiras, etc., ou trabalhar na roça. Nas cidades, vendiam queijos, frutas, bebidas e outros produtos. Com isso, trabalhavam pelo ambiente urbano com muito mais frequência do que as mulheres brancas e ricas.

No Brasil do século XIX, a mulher não podia votar nem ser votada, por ser considerada “incapaz” de tomar decisões importantes (assim como as crianças, os indígenas e os escravizados). No entanto, considerando que a prática política vai muito além das eleições e da ocupação dos cargos públicos, podemos afirmar que muitas mulheres atuaram politicamente em momentos decisivos da história do Império. Um exemplo foi sua participação no movimento abolicionista, nas décadas de 1870 e 1880. Nos eventos culturais que promoviam a causa antiescravidão, cantoras, atores, compositoras, poetisas e esportadoras ajudaram a arrecadar fundos para a libertação de escravizados, cobrando para o fim do regime escravista.

Orientações didáticas

Durante a discussão do tópico, é importante ressaltar a questão da diversidade de papéis desempenhados por elas, especialmente quando se analisam os contextos de diferentes grupos sociais. Também é importante ressaltar que essas mulheres não tinham acesso à educação formal e que muitas delas trabalhavam em condições precárias. Para abordar essa questão, é importante ressaltar que essas mulheres não tinham acesso à educação formal e que muitas delas trabalhavam em condições precárias. Para abordar essa questão, é importante ressaltar que essas mulheres não tinham acesso à educação formal e que muitas delas trabalhavam em condições precárias.

Como aprofundar a discussão sobre a participação das mulheres escravizadas? É possível propor as alunas que pesquisem informações sobre Maria Fátima (1813-1885), considerada uma pioneira na luta política dentro das mulheres no Brasil. Além disso, consulte as indicações bibliográficas no início do capítulo, que podem auxiliar a discutir a questão da participação das mulheres no Império.

Fonte: Teláris História. Editora Ática. (2018).

Figura 19 - Página 213 do livro “Teláris História.” – 8º ano

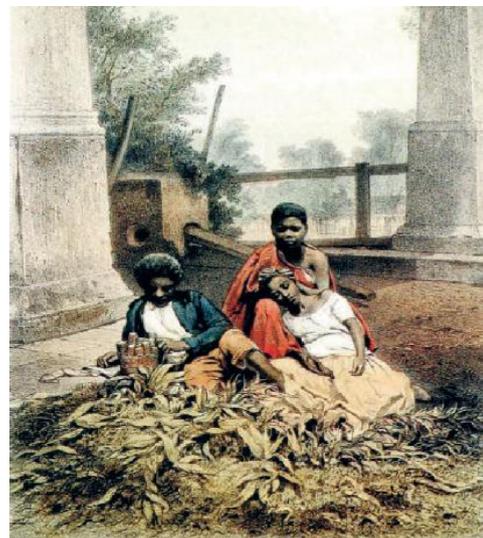
4 As mulheres no período imperial

Durante a discussão do tópico, é importante ressaltar a questão da diversidade de papéis desempenhados por elas, especialmente quando se analisam os contextos de diferentes grupos sociais. Também é importante ressaltar que essas mulheres não tinham acesso à educação formal e que muitas delas trabalhavam em condições precárias. Para abordar essa questão, é importante ressaltar que essas mulheres não tinham acesso à educação formal e que muitas delas trabalhavam em condições precárias.

Como aprofundar a discussão sobre a participação das mulheres escravizadas? É possível propor as alunas que pesquisem informações sobre Maria Fátima (1813-1885), considerada uma pioneira na luta política dentro das mulheres no Brasil. Além disso, consulte as indicações bibliográficas no início do capítulo, que podem auxiliar a discutir a questão da participação das mulheres no Império.

Fonte: Teláris História. Editora Ática. (2018).

Figura 20 - Gravura colorizada a partir da fotografia de Victor Frond, 1861



Fonte: Teláris História. Editora Ática. (2018).

Na página 213, temos um texto, cujo título é: “As mulheres no período imperial”. Ao lado do texto há duas fotografias representando quatro mulheres. As imagens vêm em segundo plano, elas estão apresentadas de forma reduzida, ocupando um pequeno espaço na página do livro, o destaque central é o texto e não as imagens. As duas fotografias e o texto propõem discutir sobre limitações e resistências das mulheres no Brasil Imperial (1822 – 1889).

As representações verbais e não verbais contêm informações, transmitem mensagens ao observador. Para Manguel (2001, p 21), por meio de ambas é possível chegar à compreensão da existência do real: “as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias”; os autores dos livros didáticos têm recorrido ao recurso imagético para dar vida ao texto, para torná-lo mais atraente, para despertar no estudante a vontade de querer saber um pouco mais daquilo que a imagem representa. Como portadoras de um imaginário de sentido, as iconografias possibilitam entrar no passado; por serem sedutoras e mobilizadoras, proporcionam a imaginação, despertam a memória, conduzem o pensamento para outras instâncias, tendo o poder cognitivo (Pesavento, 2008).

Dessa forma, o texto: “As mulheres no período imperial”, está acompanhado de duas imagens, representando quatro mulheres. A primeira imagem representa uma mulher branca, cujo nome é Leolinda Daltro, a legenda que acompanha a imagem, informa: “Leolinda Daltro, nascida no século XIX, foi uma das primeiras mulheres a ter a participação na política brasileira. Foi a fundadora do Partido Republicano Feminino”. A segunda imagem é uma Gravura colorizada, de 1861, a partir de fotografia de Victor Frond. A imagem representa três mulheres negras escravizadas, a legenda aponta que: “elas descansam após o trabalho em uma fazenda no interior do Brasil”. Não foi citado o nome das pessoas presentes na cena.

Consideramos que as duas imagens dialogam com o texto. Segundo Barbosa e Cunha (2006, p.53-54): “Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos”. O texto aborda os diversos papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade imperial. Apesar de estarem principalmente confinadas ao âmbito doméstico, muitas mulheres desempenharam papéis de destaque de acordo com sua condição social, cor e status jurídico. As mulheres livres, brancas e ricas tinham sua mobilidade limitada no espaço público, saindo apenas acompanhadas e em ocasiões

específicas. Em contrapartida, as mulheres da elite do Império tinham maior acesso à educação em comparação às mulheres da elite colonial.

As mulheres livres e pobres raramente tinham acesso à alfabetização e algumas delas possuíam um ou dois escravos, que podiam ser utilizados como vendedores ou alugados para terceiros. Muitas mulheres chefiavam seus lares, sendo geralmente solteiras, viúvas ou casadas. Essa abordagem sobre as mulheres no período imperial, presente em um dos principais textos do capítulo, representa um avanço significativo. Geralmente, os autores de livros didáticos costumam reservar espaços no final dos capítulos para discutir a contribuição das mulheres em processos históricos, utilizando pequenos boxes ou apenas textos complementares como sugestão para o professor.

O texto menciona que “no extremo dessa sociedade, estavam as mulheres escravas” (Vicentino e Vicentino, 2018, p. 213). Os autores destacam a situação desfavorável das mulheres negras, que ocupavam os piores postos de trabalho tanto nas fazendas quanto nas cidades durante o período em questão. Evidencia-se, assim, a significativa disparidade entre as condições da mulher branca e da mulher negra. Embora todas as mulheres enfrentem discriminação de gênero, a mulher negra em particular sofre com as interseções de discriminação de gênero, classe e raça, resultando em uma série de desafios enfrentados em sua vida cotidiana.

Nessa página, os autores tiveram a preocupação de trazer para o texto informações sobre a participação política das mulheres durante o período imperial, ressaltaram que apesar de não terem direitos políticos legais, elas estiveram envolvidas em movimentos culturais antiescravistas que contribuíram para a abolição da escravidão. Eles destacam cantoras, atrizes, compositoras e poetisas envolvidas nesses movimentos, no entanto não cita nomes. Sabemos que é fundamental que os/as estudantes conheçam seus nomes, pois essas mulheres são símbolos de resistência e referência para meninas negras, uma vez que o cenário histórico é dominado por figuras masculinas, onde os símbolos são em sua maioria homens, assim, destacar heroínas negras contribui para uma representação mais equitativa na história.

Há uma sugestão no manual do professor informando que, caso ele queira aprofundar a discussão, sugere-se que os estudantes pesquisem sobre Nísia Floresta (1819 – 1885), uma das pioneiras na luta pelos direitos das mulheres no Brasil. Todavia, poderiam, também, ter feito referência a Maria Firmina dos Reis, que viveu durante o período imperial, autora de “Úrsula”, primeiro romance abolicionista do Brasil. Ao visibilizar nomes como o de Maria Firmina, bem como sua imagem, estariam

contribuindo para romper com narrativas históricas que tem apagado a história e nomes de negros e negras que protagonizaram muitos eventos históricos da história do Brasil.

Claudio e José Bruno trazem uma interação entre texto e imagem. Ao analisar as imagens é possível perceber que os dois autores tiveram o cuidado de associar os elementos estéticos da imagem as informações contidas no texto. No caso do texto, há um relato da condição social da mulher branca e da mulher negra na sociedade imperial, e a forma com essas mulheres estão representadas nas duas imagens confirma essa conexão entre o texto verbal e não verbal. Essa interação é especialmente importante em contextos educacionais, onde a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes deve ser considerada.

2.7 Análise das imagens das mulheres negras no livro didático “História, sociedade e cidadania”

Para analisar a imagem selecionada neste livro, fizemos, inicialmente, uma busca das representações imagéticas das mulheres negras presentes no período Imperial brasileiro. Através do levantamento realizado encontramos três fotografias, uma pintura, uma pintura a óleo, uma pintura óleo sobre tela, duas litogravuras e uma aquarela. Ao todo foram encontradas nove imagens representando mulheres negras.

Tabela 4 - Livro analisado "História, Sociedade e Cidadania"

Livro	Quantidade de imagens de mulheres negras	P.	Quantidade de imagens de mulheres negras em situação de protagonismo	P.	Quantidade de imagens analisadas	P.
História Sociedade e Cidadania	9	136 140 142 155 165 181 191 204 209	3	136 165 204	1	191

Fonte: elaboração própria, 2025.

Ao término da contagem, selecionamos a imagem abaixo para fazer a análise crítica dela.

A análise do texto e da imagem que o acompanha revela que o autor perpetua ideais colonialistas, bem como preconceitos relacionados a gênero, raça e classe social. Essa abordagem não apenas reforça estereótipos prejudiciais, mas também instiga o racismo e a discriminação entre os estudantes, contribuindo para a manutenção de uma cultura de intolerância e exclusão. Além disso, observa-se a ausência de uma atividade problematizadora que promova a reflexão crítica tanto sobre o conteúdo verbal quanto sobre o não verbal. A falta de uma metodologia que estimule a análise crítica dos elementos apresentados impede que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e históricas em jogo.

O autor também demonstra uma preocupação insuficiente em ampliar a discussão acerca do racismo, tanto no contexto da sociedade imperial quanto em sua manifestação contemporânea. Segundo Lélia Gonzalez (2018, p. 74) “Na medida em que o racismo, enquanto discurso, situa-se entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito”. A história do racismo é complexa e envolve não apenas práticas discriminatórias do passado, mas também suas repercussões atuais nas relações sociais. Em um mundo cada vez mais interconectado, é fundamental que os autores de livros didáticos abordem essas questões de maneira abrangente, promovendo um diálogo que permita aos estudantes reconhecerem e questionarem as estruturas de poder que perpetuam desigualdades.

A pintura “Óleo sobre tela”, de Modesto Brocos Gomez, de 1895, retrata uma família mestiça, a pintura é um retrato de família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens: à esquerda, uma mulher negra de pele retinta, pés no chão, de idade avançada, a avó da criança; ao centro, a mãe, “mulata”, que carrega um bebê branco no colo; ela olha para o filho enquanto aponta com o dedo da mão direita para o ventre da avó do menino. à direita, o pai da criança, homem branco, patriarca da família está sentado na beira da porta de madeira, ao mesmo tempo que volta os olhos para o filho.

De cabelos lisos, o homem branco está de pernas cruzadas e aparenta certa alegria e orgulho pela pequena criança branca. O cenário é simples e quase rural. Há uma palmeira plantada em um vaso e três peças de roupas penduradas em um varal dentro da casa, o quadro é ambientado por uma casa de pau a pique, uma técnica de construção que combina madeira e barro. A mulher branca segurando uma criança branca, simbolizando a ideia de que a mistura racial, representada pela prole que se torna mais clara, é vista como uma forma de redenção ou melhoria social. Essa representação está enraizada na

crença de que a branquitude é superior e que a miscigenação poderia resultar em uma sociedade mais "civilizada" ou "progredida". Patricia Alves, em sua dissertação de mestrado, aponta que quando se trata de representações de pessoas negras:

Surge assim, uma necessidade de entender o que estas imagens ensinam, no sentido de perceber o que está visível para os/as alunos/as e o que se oculta a partir dos não ditos, das relações de poder naturalizadas e bem delineadas, no que se refere a representação das pessoas negras. Entendendo a complexidade do poder, como não se restringindo a violência física e sujeição econômica, mas se estendendo a representação pictórica (Alves, 2020, p. 14).

Ainda acerca da questão da representação e das imagens, Manguel (2001, p. 27) afirma que “quando lemos imagens de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa”. Ao apresentar a obra "Redenção de Cam" durante a aplicação do questionário socioeconômico em sala de aula, alguns alunos inferiram que tais representações eram comuns no período em que a pintura foi criada, sugerindo que “a sociedade era assim mesmo; seria melhor se todos nós fôssemos brancos” (diário de campo, 2024, 15 de maio). Essas observações revelam como as imagens têm o poder de moldar o imaginário dos estudantes sobre os grupos sociais, frequentemente colocando o homem branco e seus valores como modelos para a construção de uma sociedade ideal. As imagens canônicas continuam sendo interpretadas pelos estudantes sem um olhar crítico.

Essa visão dos/das estudantes em relação ao branqueamento do povo brasileiro é indicativo de um contexto mais amplo, no qual a representação visual perpetua estereótipos e normas sociais que privilegiam a branquitude. Segundo Gonzalez:

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos dos estilhaçamentos, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (limpar o sangue, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2011, p. 73).

O pensamento da autora reforça o motivo que leva estudantes aceitar a imposição da branquitude como um fator positivo para a sociedade brasileira. A obra "Redenção de Cam", ao enfatizar a ideia de embranquecimento como um ideal social, contribui para a internalização de valores que marginalizam outras identidades raciais. Além disso, é fundamental considerar que tal percepção não ocorre de forma isolada; ela se insere em uma rede complexa de discursos e práticas sociais que reforçam desigualdades raciais.

A política de branqueamento das raças e as práticas e os debates sobre eugenia estavam em franca exposição no Brasil da virada do século XIX até as primeiras décadas do século XX. O pintor abandonava a perspectiva europeia

de condenação à mistura racial, pela defesa brasileira da miscigenação, aspecto que contribuiria para que formasse um pensamento original sobre o Brasil. A busca da singularidade brasileira é seu agenciamento como europeu, sua oportunidade de atuar socialmente, configurando-se como “brasileiro” naturalizado (Capel, 2012, p. 373).

Capel (2012) traz uma discussão sobre como no Brasil das primeiras décadas do século XX houve um debate intenso sobre raça e identidade nacional, onde políticas de branqueamento e ideias de eugenia coexistiam com uma valorização crescente da miscigenação como parte fundamental da singularidade brasileira. Essa dinâmica ajudou a moldar um novo entendimento sobre o que significava ser brasileiro naquele período histórico.

Nesse contexto, os autores de livros didáticos precisam trazer essa discussão junto a textos e imagens, quando forem representar pessoas negras. É importante promover discussões críticas sobre as representações visuais em sala de aula, permitindo que os alunos não apenas reconheçam essas dinâmicas históricas e sociais, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre as implicações dessas imagens em suas próprias vidas e na sociedade como um todo. A educação tem um papel vital na desconstrução desses estigmas e na promoção de uma visão mais equitativa da diversidade cultural.

CAPÍTULO 3 – A RECEPÇÃO DAS IMAGENS DAS MULHERES NEGRAS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentamos uma discussão a partir dos dados obtidos em nossa pesquisa de campo, oriundos da interlocução de cinco alunas negras do 8º ano do ensino fundamental. Apesar da familiaridade com a instituição de ensino elencada como campo de pesquisa, por ser essa instituição o espaço de trabalho da professora-pesquisadora, foram necessários uma observação e um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, previamente planejados. Nesse primeiro momento optamos em envolver todos os alunos da turma do 8º ano C do ensino fundamental, a fim de realizar um trabalho de intervenção a partir de questionário e oficinas sobre a temática aqui empreendida. Somente após esse primeiro momento, delimitamos o número de sujeitos da pesquisa, privilegiando 05 alunas negras, no esforço de traçar uma linha de análise sobre suas percepções, através dos dados obtidos na participação e respostas aos questionários.

No dia 16 de maio de 2024 aplicamos então um questionário socioeconômico aos alunos da turma do 8º ano C, cujo intuito foi de empreender uma leitura aproximada sobre o perfil socioeconômico dos alunos de forma geral. Em suma, a grande maioria dos alunos declararam ser de famílias com renda de 02 a 03 salários-mínimos e de morarem em casa própria, apenas um aluno relatou renda familiar de menos de 01 salário-mínimo.

Os dados obtidos revelaram, de um total de 25 alunos que responderam ao questionário, que 20 declararam a cor parda, 03 declararam cor branca e 02 de cor preta. Esses resultados indicaram que as alunas, principais interlocutoras da pesquisa, se declararam predominantemente pardas. Após a realização de oficinas com a turma e com a aplicação de um outro questionário, elaborado de forma mais específica com relação a temática da pesquisa e aplicado no dia 19 de novembro de 2024, as cinco alunas se declararam negras.

A mudança na declaração de cor das alunas ocorreu após a realização de duas oficinas que apresentaram a mulher negra como protagonista. Esse fenômeno ressalta a importância do livro didático, da escola e dos professores na representação da mulher negra em contextos positivos, evidenciando sua resistência e capacidade de superação. É fundamental que as alunas e os alunos tenham acesso a referências que contribuam para a construção de suas identidades, pois essas representações desempenham um papel fundamental na formação da autoestima e na valorização da diversidade cultural. A recusa em serem associados a imagens que remetem à escravidão, tristeza, pobreza, servidão e incapacidade é um reflexo do desejo de reescrever

narrativas históricas que muitas vezes marginalizam as experiências e conquistas da população negra.

Portanto, na seção que segue apresentamos um convite à reflexão sobre a representação da mulher negra nas imagens propostas pelo livro didático de História do 8º ano, a partir das percepções daqueles que mais se beneficiam do uso desse recurso didático, os/as estudantes. A partir das oficinas pedagógicas realizadas em sala de aula, escolhemos as duas primeiras como recorte para descrição e análise.

3. 1 Oficinas pedagógicas “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências” e “Valorizando os Cabelos Crespos”

Durante a aplicação da primeira oficina, intitulada “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências”, realizada no dia 31 de outubro de 2024, apresentamos imagens de mulheres negras em posições de protagonismo, além de uma litografia que retratava a mulher negra na condição de escravizada, intitulada "Senhora de Algumas Posses", do artista Jean Baptiste Debret, que está no livro Inspire História. Durante a atividade, os alunos reconheceram apenas a litografia de Debret, o que corrobora a afirmação de diversos autores sobre a representação das mulheres negras nos materiais didáticos.

Essa realidade evidencia que, frequentemente, as representações das mulheres negras são limitadas e reduzem suas experiências à marginalização, à pobreza e ao desprezo. Tal representação perpetua estereótipos negativos e oculta a rica história de resistência e luta dessas mulheres ao longo do tempo. A predominância de imagens que reforçam narrativas negativas contribui para o apagamento das conquistas e do protagonismo das mulheres negras na sociedade.

Ao destacar essas figuras representativas, contribuímos para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a construção de uma identidade racial positiva. Além disso, é fundamental que as instituições educacionais integrem essas narrativas em seus currículos, promovendo uma compreensão mais ampla e diversificada da história e cultura brasileiras. Assim, devemos fomentar um ambiente escolar que celebre a diversidade e enriqueça o conhecimento dos estudantes sobre as contribuições do povo negro à sociedade

Essa forma de representação do povo negro compromete a aceitação da identidade dos estudantes negros e negras. As oficinas apontaram que trabalhar com imagens que trazem o protagonismo do povo negro empodera os/as estudantes a assumirem suas identidades.

Ao apresentar mulheres negras em situação de protagonismo, os/as estudantes que participaram das oficinas passaram a reconhecer a importância da afirmação da identidade negra. Isso implica dizer que assumir ou se identificar como negra ou negro vai além da mera cor da pele, pois envolve uma compreensão profunda sobre a própria história, cultura e a luta contra a opressão social. A identidade negra é uma construção social que transcende a aparência física e demanda um processo de autoconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Essa reflexão convoca as pessoas a reconsiderarem como se veem e se afirmam em um contexto social caracterizado por desigualdades raciais. Segundo Rosemberg:

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros, a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como digno de piedade; o enfoque na raça branca sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência (Rosemberg, 2003 apud Negrão, 1988, p. 53).

Essa forma de representação do povo negro compromete a aceitação da identidade dos estudantes negros e negras. Em síntese, a representação do povo negro nas narrativas e imagens utilizadas no ambiente escolar desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes negros e negras. A evidência apresentada nessa oficina demonstra que o trabalho com imagens que destacam o protagonismo do povo negro não apenas desafia estereótipos negativos, mas também ajuda os/as estudantes, permitindo-lhes assumir e celebrar suas identidades.

Ao longo das oficinas, o envolvimento da turma demonstrou o quanto todos se mostraram interessados em discutir questões raciais. Todavia, foi possível observar que ainda persiste um elevado nível de preconceito impregnado na fala e no imaginário dos alunos. Alguns tentaram ocultar seus preconceitos raciais, enquanto outros revelaram em suas falas o preconceito velado que muitos nutrem. Isso pode ser compreendido como um reflexo da colonialidade e da maneira como o povo negro tem sido representado pelos grupos raciais dominantes na mídia, nos livros didáticos, nos currículos escolares e em outros meios de comunicação. Como Nilma Lino Gomes ressalta:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2019, p. 225-226).

Portanto, as oficinas propuseram promover o protagonismo da mulher negra em sala de aula por meio de imagens que representavam a resistência e o outro lado da história de mulheres, cujas narrativas foram apagadas pelas versões hegemônicas da história. Durante a realização da primeira oficina, dentre todas as imagens apresentadas, a única reconhecida por todos os alunos foi a litografia "Senhora de algumas posses em seu lar", de Jean-Baptiste Debret, datada de 1827. O desconhecimento de figuras como Luíza Mahin, Carolina Maria de Jesus e Margareth Menezes evidencia o quanto os autores dos livros didáticos de História têm negligenciado a proposta da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão do protagonismo do povo negro no currículo escolar. Para Gomes:

a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos (Gomes, 2019, p. 227).

Embora o protagonismo das mulheres negras tenha sido abordado por meio de representações imagéticas durante as aulas-oficinas, os estudantes não demonstraram familiaridade com esse aspecto da história dessas mulheres ao serem questionados. Esse não reconhecimento por parte dos estudantes em relação à história dessas mulheres, que são figuras fundamentais na sociedade contemporânea, revela-nos os resultados negativos desse ensino colonizador praticado na escola investigada.

Ao aplicar a segunda oficina, intitulada "Valorizando os Cabelos Crespos", no dia 14 de novembro de 2024, apresentamos imagens de várias mulheres negras proeminentes, incluindo a atriz Taís Araújo, a ginasta Rebeca Andrade, a cantora Isa, entre outras. Durante a apresentação das imagens, foi possível observar que a turma não reconheceu as figuras apresentadas. Apenas duas alunas identificaram a cantora Isa e a ginasta Rebeca Andrade. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de reformularmos a abordagem pedagógica referente aos estudos sobre as representações imagéticas das mulheres negras no ensino de História. Nesse contexto, é fundamental descolonizar o ensino de História e reconfigurar a produção do conhecimento histórico, contribuindo para uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder, dominação e resistência do povo negro.

A falta de reconhecimento dessas mulheres notáveis tem implicações significativas, pois contribui para o apagamento da história e minimiza a importância dessas figuras na construção de uma narrativa que apresenta um viés não eurocêntrico sobre o povo negro. Esse apagamento

não só desvaloriza as contribuições dessas mulheres para suas respectivas áreas, mas também impede que os/as estudantes se conectem com referências positivas que poderiam inspirá-los/las em suas próprias identidades.

Durante essa mesma aula, discutimos sobre o estilo de cabelo black power, um símbolo importante de resistência e identidade para muitas mulheres negras. Apresentei um vídeo da música "Respeitem meus cabelos brancos", do cantor e compositor Chico César. A turma vibrou com a canção, cantaram juntos e expressaram alegria e interesse pela letra. Esse comportamento positivo em relação à música e às imagens apresentadas no vídeo reforça a ideia de que a escola pode ser um espaço propício para desconstruir o preconceito racial arraigado no pensamento e nas ações cotidianas de estudantes. A seguir, imagens das oficinas realizadas.

Figura 23 - Imagens da 1ª oficina “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências. Alunos do 8º ano “C” fazendo uma releitura das imagens de mulheres negras protagonistas



Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 24 - Imagens da 1ª oficina “Mulheres Negras: uma História de Lutas e Resistências”. Alunos do 8º ano “C”, Mural com as produções dos alunos e registro da apreciação e leitura da imagem da escritora Carolina Maria de Jesus



Fonte: elaboração própria, 2025.

Figura 25 - Imagens da 2ª oficina “Valorizando os Cabelos Crespos”. Alunos do 8º ano “C”, Mural com as produções dos alunos e registro da apreciação e leitura da imagem da escritora Carolina Maria de Jesus



Fonte: elaboração própria, 2025.

Por fim, cabe ressaltar que as aulas-oficina elaboradas e aplicadas, as quais compõem o produto desta dissertação, foram e são essenciais para promover uma educação antirracista e que valorize as contribuições do povo negro à sociedade brasileira. As oficinas apontaram que trabalhar com imagens que trazem o protagonismo do povo negro empodera os/as estudantes a assumirem suas identidades.

3.2 Percepções das alunas negras sobre a representação da mulher negra no livro didático de história: uma análise sobre como as estudantes se veem representadas

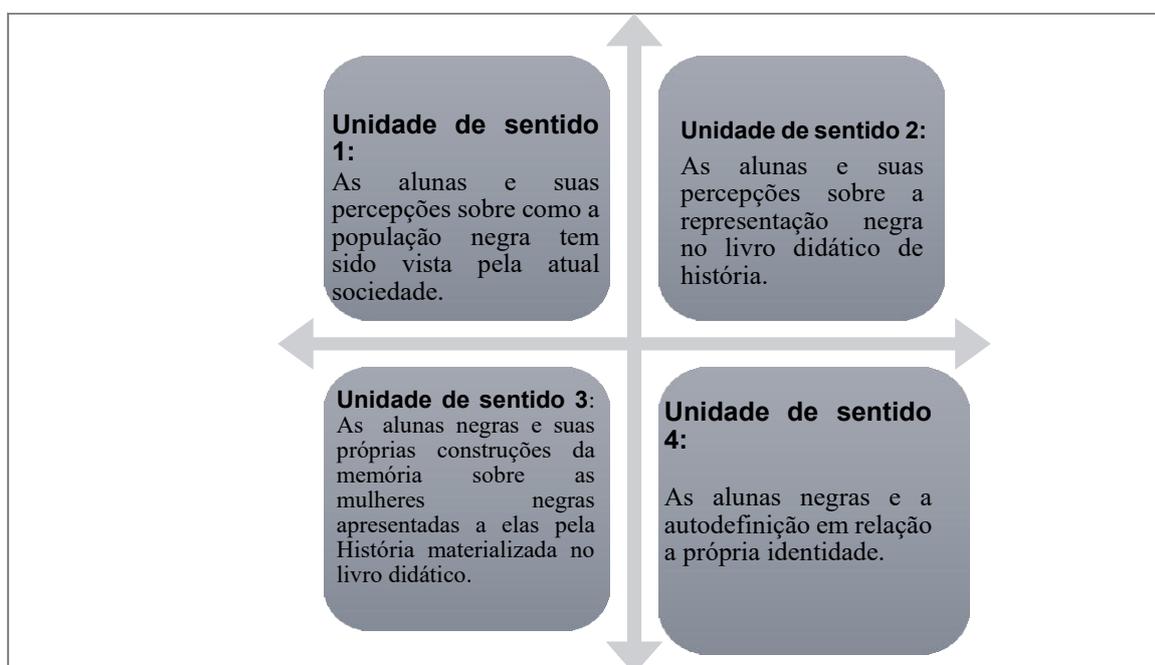
Nesta etapa da pesquisa, dedicamos atenção para uma análise sobre as concepções de cinco alunas negras sobre a representação da mulher negra no livro didático de História, livro o qual elas utilizam em sala de aula. Para tanto, tivemos como base o método de análise de dados da abordagem hermenêutica dialética, pautada na busca da compreensão e de uma atitude

crítica (Minayo, 2014). Com esse intuito, elaboramos dois questionários, os quais nos permitiram pensar as concepções das alunas por meio de seus próprios posicionamentos, materializados em respostas que revelaram falas carregada de contextos.

Como já dissemos, o primeiro questionário foi aplicado de modo coletivo a todos da turma, da qual selecionamos as 05 alunas. Nesse primeiro questionário buscamos compreender o contexto socioeconômico dos alunos e como se declaravam quanto a cor de pele. Um dado relevante para a escolha das alunas que seriam convidadas a participarem da pesquisa de forma mais direta seria o fato de se declararem negras. No entanto, todas as meninas da turma do 8º ano do ensino fundamental declararam cor parda; nesse primeiro momento, apenas dois alunos responderam ser de cor preta.

Esse segundo questionário com questões abertas abordou quatro níveis de relação das alunas com o objeto deste estudo, o que definimos de “aproximações das relações das alunas e percepções”. Essas aproximações surgiram por meio da leitura exaustiva das respostas oriundas do segundo questionário, aplicado apenas para as cinco meninas. Nesse momento, selecionamos os dados obtidos a partir do recorte das repostas ao questionário em unidades de sentido, tais unidades de sentidos formaram categorias de análises (Minayo, 2014).

Figura 26 - Unidades de Sentido oriundas do 2º questionário



Fonte: elaboração, 2024.

No âmbito da primeira categoria de análise – *As alunas negras e suas percepções sobre como a população negra tem sido vista pela atual sociedade* – nosso primeiro questionamento

se deu na apresentação de uma mulher negra seguida da questão: qual a profissão da mulher abaixo?

Figura 27 - Mulher negra desconhecida

– Qual a profissão da mulher abaixo?

<input type="checkbox"/>	Doméstica
<input checked="" type="checkbox"/>	Médica
<input type="checkbox"/>	Professora

Fonte: on-line, 2025.

Dentre as cinco alunas interlocutoras da pesquisa, três marcaram considerar a mulher negra da foto uma professora, e duas marcaram a alternativa que correspondia a médica. A primeira constatação que foi possível com essa questão se deu na dúvida entre elas sobre qual alternativa poderiam marcar, sem que transparecesse ser preconceito.

Ao perguntar sobre qual profissão seria a da mulher negra representada na foto, percebi que as alunas falavam entre si que não poderiam indicar que aquela mulher negra seria uma doméstica porque configuraria preconceito (Diário de Campo, 12 de novembro de 2024).

Essa situação abre um espaço para discussões sobre as percepções sociais e os preconceitos que veem influenciando o modo como enxergamos e interpretamos as identidades diante das profissões exercidas em grande parte por determinado grupo social. Isso nos remete aos estereótipos que são forjados à base do preconceito. A atitude das alunas em marcarem outra alternativa para a profissão da mulher negra que não fosse doméstica pode ser vista como tentativa de não rotular à raça à profissão. Pode ser que tenha sido um grito de resistência, embora emaranhado de resquícios do racismo estrutural, quando elas hesitam em marcar doméstica, por se depararem rotineiramente com essa associação. Podemos interpretar como hesitação em não desejar reproduzir os mesmos discursos estereotipados que historicamente vem se ampliando, especialmente quando se trata de mulheres, principalmente das negras.

Ainda no âmbito da primeira categoria de análise, o segundo questionamento foi: você acredita que brancos e negros têm a mesma oportunidade de alcançarem seus sonhos? Para esta pergunta houve três respostas indicando que não, e duas indicando que sim. O que nos revelou diferentes perspectivas sobre as oportunidades de alcançar-se sonhos na atual sociedade. Nos impele, então, a refletir que as alunas respondentes da alternativa “não”, podem estar demonstrando que reconhecem as desigualdades históricas e sociais que ainda vem persistindo

no século XXI, revelando que reconhecem que isso pode impactar as chances de cada grupo no processo de busca da realização de seus sonhos.

Sobre esse contexto despertado pelas alunas interlocutoras, o pesquisador sociólogo Carlos Hasenbalg enfatizou que “a raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social” (Hasenbalg, 1982, p. 89). Contudo, de modo histórico, a população negra sempre mostrou sua força motriz, desafiando essas estruturas de opressão.

A música, a arte, a literatura, a medicina, os campos de pesquisas das academias, tem sido espaços de poderosa afirmação de ocupação por direito da população negra, que, mediante a resistência, vem enriquecendo de modo global, a cultura, a produção científica, a economia, desafiando a hierarquização social, embora ainda se tenha um longo caminho a percorrer na luta contra as desigualdades de ocupação de quaisquer cargos que a população negra se sinta inclinada a exercer. Como aponta Cabral (2023):

[...] A desocupação, a subutilização e a informalidade continuam atingindo mais pretos e pardos do que brancos. Em 2021, as taxas de desocupação foram de 11, 3% para os brancos, de 16, 5% para os pretos e de 16, 2% para os pardos. No ano anterior, esses percentuais foram de 11, 1%, 17,4% e 15, 5%, respectivamente. Os dados são do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (Cabral, 2023, p. 20).

Ainda temos que romper com as desigualdades sociais por cor ou raça que se seguem evidentes no mercado de trabalho. Nesse contexto, nosso terceiro questionamento no âmbito da primeira categoria de análise, foi: você já sofreu algum preconceito? Apenas uma aluna dentre as cinco respondeu que sim, mas não quis entrar em detalhes sobre a situação. A resposta da aluna que afirma ter sofrido preconceito, mas que não traz uma explicação mais detalhada sobre o preconceito vivido, pode indicar a falta de um espaço seguro para sentir-se bem ao discutir essas questões, ou até mesmo o trauma emocional que pode estar associado a essas experiências. Frente a isto, nossas escolas precisam olhar com mais atenção às falas de quem ousou falar que sofreu algum tipo de preconceito ou racismo.

Na segunda categoria de análise – *As alunas e suas concepções sobre a representação negra no livro didático de História*- as interlocuções passam a adentrar de modo mais específico na pesquisa, contribuindo com seus posicionamentos a respeito das representações da mulher negra no livro didático de História usado pela turma, em especial, sobre as imagens nele apresentadas. Nossa primeira questão para discussão aberta através do questionário foi: O livro traz imagens de todos os grupos étnicos (brancos, negros e indígenas) de forma igual? Abaixo apresentamos as repostas das alunas:

Aluna 1- Não, muito diferente, as imagens.

Aluna 2- Não, pois quando mostra os povos negros, sempre mostra falando que eles foram escravos.

Aluna 3- Não porque os brancos é principais.

Aluna 4- Não, elas sempre trazem as pessoas negras como uma coisa “Ruim”.

Aluna 5- Não, os negros sempre são mais discriminados.

As alunas revelam em suas respostas, em suma, que o grupo de pessoas de cor preta não é valorizado nas imagens apresentadas pelo livro didático de História. Em destaque, a aluna 03 demonstra uma percepção de que há um protagonismo predominante nessas imagens que a narrativa histórica traz no livro, o protagonismo das pessoas brancas, ao inferir que “*os brancos são principais*”, dentre os grupos étnicos (brancos, negros e indígenas).

Essa percepção das alunas aponta para a preocupante realidade de reprodução de uma narrativa histórica colonizada, estereotipada que acaba por influenciar a visão das gerações mais jovens sobre a História e a identidade negra. Isto nos remete a importância de revisão e reformulação de tais representações para uma educação mais justa e democrática.

O segundo questionamento se deu em buscar respostas sobre: Como os povos negros são representados no livro de História na sua percepção?

Aluna 1- Sobre escravidão.

Aluna 2- Escravos, uma forma inferior e etc.

Aluna 3- Como escravos.

Aluna 4- Escravos.

Aluna 5- Sempre como escravos e inferiores.

Todas as respostas apontam para uma representação da população negra no livro didático de História numa condição de escravo. A aluna 05 é ainda mais enfática ao destacar: “Sempre como escravos e inferiores”. Isso sugere que não se investe em uma visão mais profunda e diversificada dos povos negros, e isso acaba por diminuir a trajetória da população negra a essa única condição, restringindo-a à escravidão, ou associando-a a posição de subordinação.

Elison Paim chama atenção ao destacar que a História escolar foi/é, em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, europeu (Paim, 2019). Fica uma lacuna gigantesca sobre os movimentos negros, onde ficam relegados à definição de “rebeldia” na História. Contudo, “[...] os movimentos negros estavam onde sempre estiveram, lutando, cada qual a seu modo, para existir, permanecer e continuar (Santos, 2028, p. 28).

Após proporcionarmos às alunas um momento de reflexão a partir da aplicação do questionário sobre suas percepções gerais a respeito da representação da população negra,

iniciamos as perguntas relacionadas especificamente sobre a mulher negra, ora visualizada no livro didático de História, de modo específico nas imagens.

Assim, lançamos mão da terceira categoria de análise – *As alunas negras e suas próprias construções da memória sobre as mulheres negras apresentadas a elas pelo livro didático de História*- com a primeira indagação: Qual sua percepção da mulher negra nas representações por meio das imagens do livro de História?

Aluna 1- Escravas trabalhadoras.

Aluna 2- Uma mulher que está muito cansada de tanto trabalhar.

Aluna 3- Escravas, mal vestidas.

Aluna 4- Pessoas que são facilmente influenciadas e que nasceram somente para servir.

Aluna 5- De como inferiores as outras pessoas.

As constatações que podemos perceber é que a figura da mulher negra é fortemente apresentada nas respostas das alunas, apenas associada à escravidão. As alunas não mencionam outras dimensões da vida e da identidade das mulheres negras, bem como a contribuição de seu protagonismo para a sociedade. Não mencionam porque não é isso que elas revelam perceber no livro de didático de História. Destacam aspectos como a exaustão configurada na presença invisibilizada da mulher negra no livro, destacam a opressão, a submissão. Isso impregna a visão dessas meninas negras de relação com sua identidade embricada pela condição de mulher negra apenas como trabalhadoras, serviçais, sem sequer um espaço de autonomia.

A aluna 1 fala de "escravas trabalhadoras", enquanto a aluna 3 vai além disso e enfatiza "escravas, mal vestidas", o que acaba por reforçar a visão sobre a mulher negra como alguém em uma posição subalternizada, sujeitada às duras condições de trabalho, bem como à opressão. A aluna 4 vai ainda mais longe, ao chamar-nos atenção para o que o livro tem trazido em suas representações da mulher negra, ao frisar que essa mulher é "facilmente influenciada" e "nascida somente para servir", estabelecendo a total negação do discernimento próprio ou capacidade de decisão diante da vida.

A segunda indagação que compõe essa terceira categoria de análise, foi: Com relação aos brancos, que imagem vem em sua memória? As repostas voltaram-se, em sua maioria para a imagem de brancos em sua plenitude, riqueza, bem-estar, mas, uma aluna, foi além disto, e sendo uma menina negra, responde conforme a imagem que lhe vem a memória, e essa imagem que lhe vem à mente parece indagar-lhe: qual o lugar da negra quando um branco está em cena nessa narrativa histórica?

Aluna 1- Pessoas ricas donos de fazendas, branco sempre privilegiado.

Aluna 2- Sendo rei, ricos, políticos, fazendeiros etc.

Aluna 3- Deles sendo rei.

Aluna 4- Pessoas ricas, com tudo bom e do melhor.

Aluna 5- Das negras trabalhando para brancos como Rei etc.

As quatro alunas revelaram carregar em suas memórias as pessoas brancas sempre privilegiadas, ricos, “com tudo de bom e do melhor”. Já a aluna 5 aprofunda-se e reflete a questão trazendo a mulher negra, fazendo parte então da imagem que ela carrega na memória sobre as pessoas brancas, e inferi sobre essa imagem que lhe vem à mente “Das negras trabalhando para brancos como Rei, etc.”.

As imagens não representam meras ilustrações, elas são construções. Elas fixam-se em nossas memórias, como representação muito forte de algo ou pessoas. Por esse motivo, ao elencar como uma das questões nessa categoria, a pergunta sobre “qual imagem as alunas têm em mente sobre os brancos”, a convidaríamos empreender em suas respostas uma reflexão baseada naquilo que rapidamente lhes é apresentado em suas próprias memórias. E a dura realidade é a constatada em suas respostas, sendo elas negras, estão inscritas num contexto de construção da memória sobre a cor de pele branca como superior à sua.

Constar tal perspectiva implica entender que as imagens as quais essas alunas estão sendo expostas, não são apenas uma transcrição visual, mas fruto de um processo de elaboração interpretativa de uma dada realidade, essa realidade emerge de uma relação entre aquele responsável pela elaboração interpretativa e as relações que se estabelecem sobre o que de fato é ser mulher negra na sociedade brasileira. Para Collins (2019), existe uma exclusão histórica de imagens que representam o que é ser mulher negra, essa exclusão resulta em imagens produzidas a partir de estereótipos permeando a cultura e as políticas públicas.

A terceira questão: *Que imagem da mulher negra vem à sua memória a partir do que você já observou no livro de História que usa?* Foi o momento em que as outras quatro alunas apresentaram o que imagem lhes vem à mente quando se propõem a lembrar da representação da mulher negra no livro didático de História.

Aluna 1- Escravas, empregadas.

Aluna 2- As mulheres nos quilombos.

Aluna 3- Que elas são escrava.

Aluna 4 – Pessoas que nasceram pra servir.

Aluna 5- Uma pessoa sofrida e escrava e que sofria.

Uma resposta se destaca nessa questão, a resposta da aluna 4 “Pessoas que nasceram pra servir”. Sobre isso, é pertinente destacar que:

O livro didático muito pouco aborda sobre as formas de resistência, e muitas vezes propiciam interpretações equivocadas, que acabam deixando a entender que os africanos foram passivos à escravidão, principalmente as mulheres que nunca são citadas como referencial de resistência (Alves; Maia, p.07, 2016).

Por último, o questionamento que compõe a nossa quarta categoria de análise - *Você acha que alguma imagem da mulher negra apresentada no livro de História se parece com você?* Com esse questionamento, as respostas obtidas apontaram para uma grande problemática, o sentimento do não reconhecimento nas páginas do livro didático. Como pode ser compreendido através das respostas:

Aluna 1- Não.
Aluna 2- Não.
Aluna 3- Não.
Aluna 4- Não.
Aluna 5- O tom da pele sim.

O que chama atenção nessa questão é que todas as 04 alunas responderam “não”, mas a aluna 05 apresenta em sua resposta uma crítica, mesmo que não mostre em detalhes sua opinião, mas denuncia uma representatividade da mulher negra aquém de quem de fato são, quando ela expressa “O tom da pele sim”. Isso pode significar que, embora o livro apresente imagens de mulheres negras, essa pode ser uma representação superficial, ou desconexa. Portanto, as imagens das mulheres negras não são trabalhadas e desenvolvidas como deve ser. Para Andreia Souza e Vera Caixeta (2022, p. 371) “pensar as imagens e saberes preconcebidos sobre a mulher negra a partir do Ensino de História, requer atenção sobre as representações tradicionais estruturadas pelo imaginário racista e sexista, fundamentado pela matriz colonizadora”. Nesse sentido, a recusa das alunas em se verem representadas pelas imagens das mulheres negras presentes nos livros didáticos reforça a necessidade, abordada por Souza e Caixeta, de refletir criticamente sobre as imagens e os saberes que cercam a figura da mulher negra, especialmente no contexto do Ensino de História. Esse ensino, pautado em representações canônicas das mulheres negras, precisa ser questionado e as aulas de História podem servir como um meio para desconstruir a visão preconceituosa que os estudantes têm do povo afrodescendente.

É consenso que o campo do Ensino de História encontra-se diretamente afetado por demandas de representação e valorização de “novos” saberes, novos/as sujeitos da história nas últimas décadas, de identidades historicamente apagadas pelo conhecimento e ensino tradicional universalizante, tanto na sua dimensão pedagógica como historiográfica (Souza e Caixeta, 2022, p.367).

As repostas das cinco alunas em relação às representações imagéticas da mulher negra nos fazem refletir sobre o pensamento que as duas autoras acima destacam sobre mudanças urgentes que devem ocorrer na forma de ensinar História. É preciso haver uma transformação necessária no ensino de História, onde há um reconhecimento das demandas por representatividade e valorização das diversas identidades e saberes que foram historicamente

negligenciados. Isso exige mudanças tanto na forma como a história é ensinada nas escolas, quanto na maneira como ela é pesquisada e registrada pelos historiadores

Durante o período em que foi realizada a pesquisa, observei o quanto a colonialidade está presente no pensamento dos estudantes que fazem parte dessa pesquisa-ação. Para Catherine Walsh, “brechas decoloniais traduzem-se por lugares e possibilidades da práxis de enfrentamento à matriz colonial de poder” (Walsh, 2016). A escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a resistência às estruturas de poder herdadas do colonialismo. Nesse contexto, é fundamental que os educadores e estudantes atuem de forma crítica, contestando as normas e as estruturas que perpetuam as desigualdades sociais e raciais impostas por essa herança colonial.

É perceptível que avanços significativos já foram alcançados nos currículos escolares, especialmente com a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Essa legislação tem contribuído para a inclusão de conteúdos que refletem a diversidade étnica e cultural do Brasil, promovendo uma maior representação das vozes e experiências dos grupos afrodescendentes nos materiais didáticos e no ambiente escolar. No entanto, apesar desses progressos, ainda há um longo caminho a percorrer para construir um sistema de ensino que realmente valorize as múltiplas identidades, saberes e culturas de todos os grupos étnico-raciais presentes em nosso país. É necessário um comprometimento contínuo por parte das instituições educacionais, educadores e da sociedade como um todo para garantir que o currículo escolar seja inclusivo e respeite a pluralidade cultural.

Além de tudo isso que já foi dito, é essencial promover espaços de diálogo e formação continuada para os professores, a fim de capacitá-los a abordar temas relacionados à diversidade étnica de maneira crítica e informada. Somente assim poderemos avançar na construção de uma educação que não apenas reconheça, mas também celebre as ricas contribuições de todos os grupos raciais e étnicos da sociedade brasileira.

Como forma de amenizar essa problemática e corroborar o ensino de História nas escolas, é que pensamos em um material didático que dê suporte aos/as docentes para que trabalhem as representações imagéticas das mulheres negras na perspectiva decolonial, tal como apresentamos e defendemos ao longo desta pesquisa. Assim, o produto desta dissertação compõe-se de um conjunto de oficinas pedagógicas com o tema em questão, trazendo orientações teórico-metodológicas aos profissionais de História e disciplinas afins.

A nossa proposta não tem o intuito de desvalorizar o trabalho que os professores/as já realizam por meio de projetos e eventos relacionados à cultura do povo negro, mas ampliar esse trabalho para o cotidiano da sala de aula, não apenas desenvolvendo as oficinas, como também abrindo espaço para o debate com os/as estudantes sobre o tema em questão. A proposta preenche algumas lacunas da BNCC, as quais citamos anteriormente; sugere uma discussão sobre o feminismo negro; e se insere, em parte, na lei criada em setembro deste ano sobre “as contribuições, as vivências e as conquistas de mulheres na ciência, na sociedade, nas artes, na cultura, na economia e na política.”¹⁶ Como já citamos no primeiro capítulo, a Lei 14.986/2024 altera a LDB (Lei 9394/96) “para determinar que, durante os nove anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, as escolas terão que garantir que seus currículos apresentarão variados aspectos femininos da história, da ciência, das artes e da cultura, do Brasil e do mundo.”¹⁷ A lei cita mulheres de forma genérica, isso implicar dizer que todas elas, sem distinção de raça, cor e etnia; classe e gênero identitário. Desse modo, como o nosso foco de estudo é a mulher negra, as oficinas estarão voltadas, exclusivamente, a essa representatividade imagética, cumprindo um campo delimitado da lei.

O produto é um convite para uma experiência didática prazerosa e que traz excelentes resultados, tais como os que encontrei ao aplicar algumas das oficinas nele sugeridas. Como diz o verso da canção dos Titãs, “é caminhando que se faz o caminho”, esse produto é fruto de uma caminhada, não acabada, porque ao caminhar vamos traçando novos caminhos. Assim, convidamos professores e professoras a caminhar conosco, e, ao percorrer o caminho que já está aberto, poderão abrir outros caminhos. A aprendizagem é construída por esses caminhos inacabados que caminhamos, caminhamos... e nunca terminamos. Segue o produto no link:

https://www.canva.com/design/DAGdzvxiess/9kFS0X5TmyOC6mEeCZjO8Q/view?utm_content=DAGdzvxiess&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=viewer

e anexado ao final da dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, recapitulamos que a presente pesquisa trouxe à luz as representações imagéticas das mulheres negras nos livros didáticos do oitavo ano do ensino fundamental, revelando a importância dessas imagens na construção da identidade dos/as

¹⁶ Fonte: Agência Senado.

¹⁷<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/09/26/nova-lei-garante-ensino-sobre-as-grandes-contribuicoes-de-mulheres-a-humanidade>.

estudantes, bem como as implicações mais amplas que essas representações têm nas relações sociais e educacionais. Ao analisarmos as coleções didáticas selecionadas para o PNLD 2020-2023, foi possível perceber que, embora haja avanços na inclusão de figuras femininas negras, ainda existem lacunas significativas que precisam ser trabalhadas pelo/as docentes.

Durante as aulas-oficina realizadas na escola lócus da pesquisa, foi possível constatar que a análise crítica das imagens contribui para uma compreensão mais profunda da história e da cultura afro-brasileira e auxilia na reflexão sobre questões de raça, gênero e classe, por isso ser tão importante um olhar crítico diante das imagens canônicas e trazer outras imagens para compor o ensino de História. Dialogar com os estudantes do oitavo sobre a temática desta dissertação foi uma experiência enriquecedora e prazerosa para minha prática docente. Ao longo dos debates em sala de aula, as interlocuções entre mim e a turma, em especial entre as alunas negras, revelaram-nos como o racismo estrutural está presente nos discursos dos estudantes, sem que percebam. Além disso, a turma revelou nunca haver pensado sobre as questões levantadas pelas aulas-oficina.

Nas respostas dos questionários da pesquisa, constatamos que meninos negros e meninas negras que participaram da pesquisa a princípio não reconheceram sua identidade, em grande parte por falta de representatividade positiva em imagens e textos apresentados pelos educadores. Isso nos mostra que é fundamental que professores e professoras tenham acesso a recursos que incluam representações de homens e mulheres negras que protagonizaram suas histórias de vida, que resistiram, lutaram e escreveram uma narrativa que precisa ser conhecida por todos que convivem no espaço escolar.

Todavia, após a intervenção pedagógica com a primeira oficina, as alunas participantes do segundo momento da pesquisa alteraram sua autoidentificação em relação à cor, o que ressalta a importância de Formação continuada que inclua uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas escolares, capacitando os educadores para abordar temas como racismo estrutural, desigualdade social e interseccionalidade e criar um ambiente escolar mais inclusivo. Quando docentes se sentem seguros para discutir essas questões, podem auxiliar os/as estudantes no desenvolvimento da consciência crítica acerca de suas identidades e da sociedade em que estão inseridos.

É igualmente importante promover espaços de diálogo onde estudantes possam compartilhar suas experiências e percepções sobre a representação do povo negro na educação. Isso fortalece a autoestima dos/das estudantes negros/as, desenvolve o controle emocional e enriquece o aprendizado coletivo, ao permitir que todas as vozes sejam ouvidas. Ademais, a

formação de professores em paradigmas decoloniais permite que se desconstruam as narrativas coloniais presentes nos conteúdos curriculares, promovendo uma análise crítica das histórias e culturas que foram historicamente marginalizadas. Em suma, a qualificação em abordagens decoloniais também estimula inovações pedagógicas, levando professores e professoras a experimentarem novas metodologias, as quais se afastam do tradicional saber imposto pelas estruturas coloniais.

Vale mencionar, que foi gratificante observar o entusiasmo pelo assunto por parte de todos e todas. Embora uma boa parte da turma ter manifestado uma certa timidez para expressarem oralmente o que pensavam e sentiam, nas atividades práticas realizadas toda a turma apresentou excelentes resultados, os quais contribuíram para notáveis mudanças de postura em relação ao povo negro e às relações de interseccionalidade.

Confesso que fui conduzida por este trabalho, do princípio ao fim, por um sentimento de paixão, em nenhum momento me senti desmotivada, pelo contrário, a turma fora sempre receptiva e acolhedora, tanto a mim quanto ao tema, o que me trouxe paz e tranquilidade. Todavia, ao pensar no ensino comumente oferecido pelas escolas, a angústia é inevitável, uma vez que somos poucos semeadores do ensino na perspectiva decolonial e interseccional. Partindo dessa angústia, o produto fruto deste trabalho tem a intenção de minimizar os problemas apontados ao longo das análises aqui apresentadas.

Portanto, o material didático resultante desta pesquisa oferece sugestões práticas para o ensino de História e visa fomentar um espaço de diálogo e conscientização entre estudantes e educadores sobre a importância da diversidade nas representações imagéticas históricas. Por fim, este trabalho reafirma a necessidade de uma educação antirracista e inclusiva, onde as vozes e experiências das mulheres negras sejam valorizadas. É fato que precisamos de formações continuadas que insiram em seus debates a revisão crítica dos conteúdos abordados nos livros didáticos, além de um currículo que implemente conteúdos e metodologias que estimulem a reflexão crítica dos estudantes, mas enquanto lutamos por isso, vamos semeando esse ensino em nossas salas de aula. Assim, esperamos que este estudo sirva como um ponto de partida para novas pesquisas e práticas pedagógicas que busquem construir uma educação mais equitativa e representativa.

REFERÊNCIAS DAS OBRAS ANALISADAS

BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior _ 4. Ed. _ São Paulo: FTD, 2018.

MODERNA. **Araribá mais história: manual do professor**. Organização: Editora Moderna. Editora responsável: Ana Claudia Fernandes. 1 ed. - São Paulo: Moderna, 2018.

SERIACOPI, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História. 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1ª ed. – São Paulo: Editora FTD, 2018.

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história: 8º ano, ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2018.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 136 p.
- ALVES, Letícia Thaynã de Queiroz.; MAIA, Renata Leidiane Oliveira. **A Mulher Negra no Livro Didático**. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Anais do VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na PanAmazônia”. Rio Branco-AC, 2016.
- AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cintia Gomes da. **O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26263/20301>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 70 p.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 302 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Práticas de leitura em livros didáticos**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, 1996.
- BUENO, J. B. **Imagens visuais em livros didáticos de História**. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 68–76, 2012. DOI: 10.20396/resgate.v19i22.8645721. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645721>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 399 p. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_ata_escolha. Acesso 10 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. **Ambições eucrônicas: História Cultural E interpretação Das Imagens**. Locus: Revista De História 19 (2), Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20723>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CAPEL, Heloisa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. **Interpretar imagens: desafios para o(a) professor(a)** [recurso eletrônico]. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. 1 arquivo PDF.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARDOSO, Monique Fonseca; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina; ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. **Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética**

para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração. Revista de Administração Faces Journal, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-93, abr. 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 189.

CABRAL, U. **Pessoas prestas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento.** Estatísticas Sociais. Agência de Notícias. IBGE, 2023.

CECATTO, Adriano; FERNANDES, Márcio Regis. **História e imagem: linguagem e cultura visual.** In: FIGUEIREDO, R. S. (Org.). 2022. p. 7.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Brasília: Editora Revista Sociedade e Estado, 2016.

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

CHAMECKI, Eduardo. **Da hermenêutica filosófica à hermenêutica crítico-alterativa: caminhos para descolonização do saber jurídico.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo.** In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-33.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 214.

GOMES, N. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica**. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020 [1979c]. p. 49-64.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil**. *Interritórios, Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru*, v. 6, n. 10, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS*, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: Caderno de formação política do Círculo Palmarino n.01 Batalha de Ideias. (2011). 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

HASENBALG, C. **Racismo e desigualdades raciais no Brasil**. In: HASENBALG, C.; GONZALEZ, L. (ORG). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982, p. 89-97.

HOOKS, Bell. **Olhares negro: raça e representação**. Tradução de Stefanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa, PO: Edições 70, 1999.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Caderno Temático – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-53.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAUAD, Ana Maria. **As imagens que educam e instruem - usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história**. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: UFRN, 2007.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. **Imagem, história e ciência**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi [Ciências Humanas], Belém, v. 9, n. 2, p. 283-286, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Ana. **Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa**. Domínios da Imagem, Londrina, v. I, p. 15-29, nov. 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 12-13.

PASSOS, Maria Clara de Araújo; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)**. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 7, n. 1, p. 118-135, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 107, 2017, p. 10. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O mundo da imagem: território da história cultural**. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 99-122.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. **A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais**. Domínios da Imagem, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182-203, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaia, 2023.

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

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e representação feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-Lei 10.639/2003**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

SILVA, Igor de Lima e. **Africanos, crioulos e mestiçados nas representações iconográficas de Debret e Rugendas (1808-1839) [manuscrito]: registros da diversidade e da complexidade históricas**. 2022. 323 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Petronília Beatriz. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SIRQUEIRA, Karoline Lima. **A imagem como documento: a história dos africanos e afro brasileiros por meio das imagens nos livros didáticos [manuscrito]** / Karoline Lima Sirqueira. - 2022. Universidade Federal de Goiás. 145 p.

SOUZA, Andreia Costa; CAIXETA, Vera Lúcia. **Descolonizar o ensino de história sob um olhar interseccional: a mulher negra entre “sofrida” e “guerreira” na percepção de estudantes de conceição do Araguaia (PA)**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas - TO - v.9, n.02, 2022. ISSN 2358-8322.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009. p. 24.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2013.

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo**. In: WERNECK, Jurema (org.).

Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2008.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA

AULA-OFICINA 1:

Temática: Ensino da História e as mulheres negras.

Turma para aplicação: 8º ano “C” do Ensino Fundamental II

Faixa Etária: Jovens de 13 a 14 anos de idade.

Tempo de Duração: 02 aulas (60 minutos cada).

Área Curricular: História

Conteúdo: Mulheres negras: uma história de lutas e resistências.

OBJETIVO GERAL:

Explorar a relevância da luta das mulheres negras em busca de justiça e igualdade, tanto no contexto do Império brasileiro quanto atualmente, e reconhecer a importância do uso de imagens como uma ferramenta de expressão e resistência desse grupo social. Essa luta se manifesta tanto na denúncia do racismo quanto no fortalecimento do empoderamento das mulheres negras, analisar sua influência e papel na contemporaneidade, especialmente no cenário brasileiro, promover a reflexão crítica, o debate e a conscientização sobre as questões raciais e a luta por equidade no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir o conceito de imagem.
- Reconhecer as mulheres negras a partir das imagens que as representam.
- Estimular os estudantes a fazerem uma análise crítica da forma com as mulheres negras foram representadas nas imagens a serem analisadas.
- Refletir sobre a presença das mulheres negras nos movimentos de contestação do governo imperial.
- Refletir sobre o protagonismo e o apagamento do nome das mulheres negras que participaram da construção da história do Brasil.
- Conhecer mulheres que lutaram e resistiram contra toda forma de opressão no passado e no presente.

HABILIDADES BNCC:

- **(EF08HI11)** Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
- **(EF08HI16)** Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
- **(EF08HI19)** Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
- **(EF08HI20)** Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

MATÉRIAS DIDÁTICAS:

- Data show;
- Notebook;
- Caixa de som.
- Quadro branco (lousa).
- Material impresso.
- Lápis de Cor.

MOTIVAÇÃO PRÉVIA:

Vidas negras importam

“Corre em minhas veias

Um sangue forte

De um povo resistente

Sou afrodescendente

Habita em mim

As heranças

Dos meus antepassados

Carrego os traços

Na pele, a melanina

Na cabeça, o cabelo afro

Crespo que fez de mim

Reconstrução

Desfiz os velhos conceitos

Tornei-me negra

Olho-me e vejo a força

Olho-me e enxergo resistência”

Vanessa Maia.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A aula será iniciada com o professor(a) mobilizando os estudantes a compartilharem seus conhecimentos prévios acerca do tema central: "Mulheres negras: uma história de lutas e resistências". Para isso, será exibido imagens de mulheres negras. Após a exibição, das imagens a professor(a) abrirá espaço para um debate, promovendo uma reflexão sobre a luta e as conquistas das mulheres negras.

Os/as estudantes serão organizados em grupos de até quatro pessoas para analisar as imagens e a história das mulheres negras. O objetivo é relacionar a história de vida dessas mulheres a conquista da liberdade e da igualdade de direitos entre homens e mulheres brasileiras, previsto no: “Artigo O 5º da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, estabelece uma série de direitos e garantias fundamentais: 1. *Igualdade*: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Em seguida, cada equipe terá como responsabilidade a elaboração de imagens e frases que falam do protagonismo da mulher negra na luta por direitos. Para realização da atividade, os/as estudantes utilizarão como referência as imagens e a história das mulheres negras, previamente analisadas. Serão encorajados a contextualizar esses elementos com a realidade na qual estão inseridos. Ao final dessa etapa, todas as imagens e frases produzidas pelas equipes serão reunidas junto com imagens de mulheres negras que se tornaram símbolos de resistência contra o racismo. Este painel será elaborado colaborativamente pelos estudantes e exposto no pátio da escola.

Essas atividades foram planejadas para promover uma compreensão sobre a relevância da luta das mulheres negras, não apenas para que os estudantes absorvam informações, mas para desenvolverem uma visão crítica e reflexiva sobre os direitos e a realidade vivenciada pelas mulheres negras. Além disso, o trabalho colaborativo na produção do painel coletivo busca fortalecer a experiência de aprendizado e engajamento dos alunos no tema.

Imagem: Senhora de algumas posses em seu lar, Jean-Baptiste Debret, 1827.



Fonte: Inspire História. FTD, 2018.

Imagem: Margareth Menezes, Ministra da Cultura



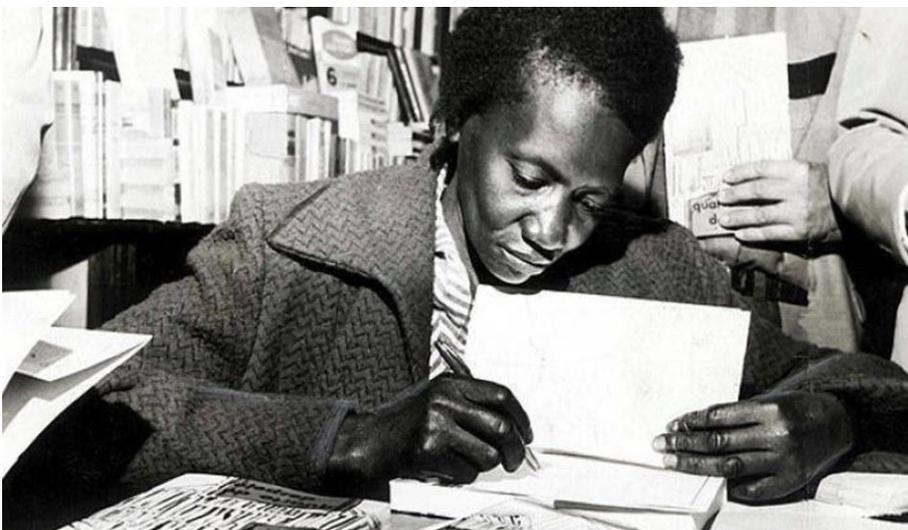
Fonte: Revista Focus Brasi, 2024.

Imagem: Luíza Mahin: uma guerreira africana na Bahia.



Fonte: Acentraldasdivas.blogspot, 2024.

Imagem: Carolina Maria de Jesus



Fonte: ims.com, 2024.

INTERVENÇÕES:

–O que é uma imagem para você?

–Quando estudamos conteúdos sobre a África ou sobre os africanos no Brasil. Qual das duas imagens é mais comum se observar no livro didático de História? (imagens: Senhora de

algumas posses em seu lar, litografia de Jean-Baptiste Debret, 1827, Margareth Menezes, Ministra da Cultura, disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/focus-brasil-105-24-a-31-de-julho/>).

- Observando as imagens é possível sugerir em que época elas foram produzidas?
- Quem produziu essas imagens?
- O que as pessoas que as produziram queriam mostrar/transmitir?
- Que elementos compõem a imagem? Esses elementos podem definir a situação social dessas pessoas?
- Qual das duas imagens se relacionam com os conhecimentos que você tem sobre a história das mulheres negras?
- Pensando na História do Brasil. Como você gostaria que o livro didático representasse as mulheres negras?

AVALIAÇÃO:

Os estudantes serão avaliados por meio da participação durante as aulas, sendo observada a capacidade de estabelecer relações entre as temáticas abordadas nos trechos do poema, nas biografias e na análise das imagens das mulheres negras. Também será considerada a habilidade de discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo. Essa abordagem visa promover uma visão crítica e reflexiva sobre os direitos e a realidade da mulher negra. O trabalho colaborativo na produção das imagens busca fortalecer a experiência de aprendizado e o envolvimento dos alunos com o tema.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA

Oficina 02 – Valorizando os cabelos crespos

Componente Curricular: História

Conteúdo: A valorização dos cabelos das mulheres negras

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 6º ao 9º do Ensino Fundamental

Faixa Etária: Jovens de 11 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 02 aulas (60 minutos cada)

OBJETIVO GERAL:

- Promover a empatia e a valorização pelos cabelos afro (cacheados ou crespos), além da autoestima, autoaceitação e orgulho da identidade negra por meio da celebração do cabelo afro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a importância do cabelo afro como símbolo de identidade e resistência negra.
- Desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados ao cabelo afro.
- Valorizar a diversidade e individualidade expressas através do cabelo afro.
- Estimular a reflexão crítica sobre os padrões de beleza hegemônicos.
- Fortalecer a autoestima e confiança entre jovens negros.

HABILIDADES DA BNCC

(EF06HI01): Identificar e analisar a diversidade cultural e étnica no Brasil.

(EF06HI02): Reconhecer a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional.

(EF07HI03): Analisar a relação entre a cultura e a história.

(EF08HI04): Identificar e explicar os processos de construção da identidade nacional.

(EF09HI05): Avaliar a importância da memória coletiva na construção da identidade.

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Para esta aula selecionamos duas fotografias de mulheres desconhecidas que estão usando o cabelo no estilo black power. A partir dessas imagens pretendemos que a turma apresente opiniões sobre o estilo. O intuito da aula é fazer com que as alunas negras se sintam representadas e tenham orgulho em assumir os seus cabelos afro e que os demais estudantes tenham empatia e respeito pelos cabelos das mulheres negras.

MATERIAIS DIDÁTICOS:

- Data show
- Notebook
- Caixa de som
- Quadro branco (lousa)
- Revistas velhas
- papel, tesoura e cola

MOTIVAÇÃO PRÉVIA:

Respeitem meus cabelos, brancos
 Chegou a hora de falar
 Vamos ser francos
 Pois quando um preto fala
 O branco cala ou deixa a sala
 Com veludo nos tamancos
 Cabelo veio da África
 Junto com meus santos
 Cabelo veio da África
 Junto com meus santos
 Benguelas, zulus, gêges
 Rebolos, bundos, bantos
 Batuques, toques, mandingas
 Danças, tranças, cantos
 Respeitem meus cabelos, brancos
 Respeitem meus cabelos, brancos
 Se eu quero pixaim, deixa
 Se eu quero enrolar, deixa

Se eu quero colorir, deixa
 Se eu quero assanhar, deixa
 Deixa, deixa a madeixa balançar
 Se eu quero pixaim, deixa
 Se eu quero enrola
 [...] repete
 Benguelas, zulus, gêges
 Rebolos, bundos, bantos
 Batuques, toques, mandingas
 Danças, tranças, cantos
 Respeitem meus cabelos, brancos
 Respeitem meus cabelos, brancos
 Se eu quero pixaim, deixa
 Se eu quero enrolar, deixa
 Se eu quero colorir, deixa
 Se eu quero assanhar, deixa
 Deixa, deixa a madeixa balançar

Chico César.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Primeiro passo: antes de iniciar a atividade, o/a professor(a) deverá ouvir a canção com a turma. Logo em seguida, apresentar as imagens selecionadas pelo data-show para que seja analisada. Para a primeira imagem deve-se perguntar como se chama esse estilo de corte de cabelo e o que eles acham sobre ele. Após o provável debate, a segunda imagem deve ser apresentada. Deve-se perguntar se é interessante que as mulheres negras assumam os cabelos cacheados e/ou crespos.

Segundo-passo: apresentar as próximas imagens de mulheres negras famosas que assumiram seus cabelos afro, sem citar o nome delas. Pedir que os estudantes identifiquem quem são elas. O/a professor(a) poderá incluir outras imagens, se desejar). Assim, deve-se instigar um debate sobre o protagonismo dessas mulheres em relação a identidade negra. Em seguida, dividir a turma em equipes para responder às perguntas de intervenção.

Terceiro passo: o/a professor(a) deverá solicitar que as equipes montem um painel de imagens de mulheres negras e homens negros (jovens, crianças e/ou adultos) com diversos

estilos de cabelo. O mural deverá ter frases que reafirmem o caráter identitário e de resistência do povo negro. Como atividade extraclasse, solicitar que a turma pesquise sobre a origem do cabelo black power e anote no caderno.

Figura 01 - Mulher negra desconhecida



Foto: Eduardo Gorghetto/Unsplash.

Figura 02 - Mulher negra desconhecida



Fonte: Rafael Sanfilippo/Unsplash.

Figura 03 – Atriz Taís Araújo



Fonte: <https://lailasantos.com.br/>.

Figura 04 - Ginasta Rebeca Andrade



Fonte: reprodução Instagram.

Figura 05 - Cantora Iza



Fonte: reprodução Instagram.

INTERVENÇÕES:

- Entre os seus familiares há alguém que usa o cabelo no estilo black power?
- Vocês consideram importante que as mulheres negras assumam os seus cabelos cacheados e/ou crespos e se livrem da chapinha ou alisamentos?
- É possível manter os cabelos afro bem cuidados? Pesquise na internet sugestões de cuidados e apresente.
- Como o cabelo afro é relacionado à questão do racismo e discriminação?
- Como podemos combater estereótipos e preconceitos relacionados ao cabelo afro?

AVALIAÇÃO:

Os estudantes deverão ser avaliados pela participação ao longo da aula, seja pela oralidade, seja pelas atividades realizadas em grupo. É muito importante que o/a professor(a) conduza o debate de forma segura e preparado(a) para argumentar contra possíveis preconceitos que possam ser revelados por algum deles.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA

Questionário semiestruturado

Questão chave 01: Sua percepção sobre a escola

- 1- Como você foi recebida ao chegar nesta escola?
- 2- Como você se vê nesta escola?
- 3- Você já sofreu algum tipo de discriminação aqui nesta escola?

Questão chave 02: Sobre a representação negra no livro didático de História

- 1- Qual sua opinião sobre o livro de História que você utiliza?
- 2- O livro traz imagens de todos os grupos étnicos (brancos, negros e indígenas) de forma igual?
- 3- Como os povos negros são representados no livro de História, na sua percepção?
- 4- Com relação a essa representação do povo negro no livro didático quais são as imagens que vêm em sua memória?
- 5- E com relação aos brancos, que imagem vem em sua memória?
- 6- Qual sua percepção da mulher negra nas representações por meio das imagens do livro de História?
- 7- Que imagem da mulher negra vem a sua memória a partir do que você já observou no livro de História que usa?

Questão chave 03: Sobre identidade

- 1- O que você entende por identidade?
- 2- Como você se autodefine em relação a sua identidade?
- 3- Você considera como importante que o livro de História represente a mulher negra com imagens positivas? Se sim, por quê?
- 4- Que imagem da mulher negra você viu no livro de História e sentiu inspiração e admiração?
- 5- Você acha que alguma imagem da mulher negra apresentada no livro de História se parece com você?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA

Questionário para as meninas

Marque com um **X** apenas **uma** alternativa.

Marque a primeira resposta que vier a sua mente.

1 - Como você se autodeclara?

Preta Parda Branca Indígena Amarela

2 – Qual a profissão da mulher abaixo?

Doméstica

Médica

Professora



3- Com qual das duas fotos você gostaria de ser parecida?





4 – Você acredita que brancos e negros têm a mesma oportunidade de alcançarem seus sonhos?

Sim Não

5 – Você conhece alguém que já cometeu alguma atitude racista?

Sim Não

6 – Quando falamos de África qual a primeira coisa que vem a sua mente?

Um lugar bom para se viver Um lugar ruim Um lugar igual a qualquer outro

Obrigado pela sua participação!

A IMAGEM DA MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA FORMAÇÃO DECOLONIAL



Cartilha de oficinas

Araguaína/TO
2024

Apresentação

Caro/a colega professor/a,

A presente cartilha foi elaborada para que você conheça um pouco da história de algumas mulheres negras e seu protagonismo feminino para o processo de engrandecimento da sociedade brasileira, no que diz respeito à resistência e luta contra as desigualdades sociais, preconceito, racismo e misoginia. Todos esses termos, e outros, serão explanados ao longo do material.

Assim, convido você a mergulhar nesse trabalho com leitura de imagens de mulheres negras, com foco no Período Imperial, mesclando com o contemporâneo, para possibilitar seus/as alunos/as a um novo olhar sobre essas mulheres e para que se inspirem com suas histórias de engajamento político-social, por meio das atividades aqui propostas. Dentre tantas mulheres negras de representatividade para o Brasil, temos historiadoras, filósofas, poetisas, escritoras, cantoras, musicistas, quilombolas... enfim, filhas, mães e avós, as quais carregam uma força sobrenatural de luta pela liberdade das pessoas negras e acesso aos diversos espaços sociais.

Essa proposta pedagógica é fruto de minhas pesquisas na área do racismo e do feminismo negro ao longo de minha trajetória como professora de História da rede pública, mais precisamente como parte integrante da pesquisa realizada sobre a representatividade imagética da mulher negra nos livros didáticos, na perspectiva decolonial, no curso de Mestrado Profissional em História em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, sob a orientação da professora Dra. Vera Lúcia Caixeta, cujo título da dissertação é “Imagens e silêncios: a representação da mulher negra em livros didáticos de História.”

O meu intuito com esse material é corroborar a escola como espaço formador de pessoas conscientes e críticas diante da realidade social, bem como mobilizar conhecimentos e construir reflexões sobre a importância das mulheres negras na construção da história do Brasil.

Espero que os conhecimentos aqui trazidos e as discussões levantadas a partir dessas oficinas suscitem novas reflexões e pesquisas de interesse individual e coletivo. Bom trabalho!

A autora.

Sumário

●	Ensino Decolonial: algumas considerações	3
●	Interseccionalidade: um caminho para a justiça social	6
●	Sobre a leitura de imagens	7
●	Um pouco da história das mulheres negras: racismo, sexismo e luta	13
●	Feminismo negro: conhecer para compreender	16
●	Habilidades da BNCC	18
●	Bases legais para o ensino antirracista e antissexista	20
●	Oficina 01	22
●	Oficina 02	29
●	Oficina 03	34
●	Oficina 04	38
●	Oficina 05	43
●	Oficina 06	47
●	Oficina 07	53
●	Oficina 08	59
●	Feedback – Jogo interativo: QUIZ	62
●	Glossário de termos do Feminismo	63
●	Quadro de Biografias das teóricas sobre Feminismo	64
●	Considerações finais e orientações complementares	69
●	Sobre a autora e a orientadora	70
●	Referências	

Ensino Decolonial: algumas considerações

Para Anibal Quijano (2005), o colonialismo não apenas subjugou povos e culturas, mas também moldou a maneira como pensamos, conhecemos e interagimos com o mundo. Recorremos a colonialidade de gênero de Maria Lugones. O pensamento da autora contribuiu para compreendermos as diferentes formas de opressão como raça, classe e gênero, e como se interagem e se sobrepõem, afetando a experiências das mulheres. Seu pensamento trouxe importantes contribuições para refletirmos como as estruturas patriarcais se entrelaçam com as dinâmicas coloniais, impondo novas hierarquias sociais e redefinindo as relações de gênero nas sociedades colonizadas e racializadas. Lugones defende que a educação deve promover uma consciência crítica em relação às desigualdades e às injustiças estruturais que oprimem principalmente as mulheres negras.

O pensamento decolonial contribui de maneira significativa para que tenhamos uma visão mais ampla sobre a colonialidade do poder que persiste em nós, mantendo o sentimento de inferioridade e superioridade entre negros/as e brancos/as. Durante todo o período colonial e pós-abolição, as pessoas negras eram vistas como impuras, sujas, primitivas, miseráveis entre outros atributos desqualificativos e sórdidos. Enquanto aos grupos étnicos brancos atribuíam-lhes todo sinônimo de beleza e referencial cultural de saberes; para os negros, restavam-lhes aceitar o veredito do tribunal da branquitude que os condenaram como desprovidos de todo tipo de conhecimento, valores e beleza.

O psicanalista Fanon (2008) percebe que toda essa alteridade branca é responsável por produzir a inferiorização da população negra. Essa inferiorização é fruto das heranças coloniais desenvolvidas na população pelo colonizador. Para o autor, esse processo de inferiorização é duplo: inicialmente é econômico, macroestrutural e, posteriormente, há uma interiorização, uma subjetivação dessa hierarquia social.



O mito da democracia racial, que sustenta a ideia de que no Brasil as relações raciais são harmoniosas e que não há racismo, contribui para a invisibilização das desigualdades e dificulta o enfrentamento do problema. Além disso, a falta de políticas efetivas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial também perpetua a situação.

A presente proposta fundamenta-se nos pressupostos teóricos decoloniais, visando investigar as possibilidades de resistência a práticas educacionais que promovem uma perspectiva eurocêntrica, frequentemente negligenciando e distorcendo as culturas, histórias e contribuições das mulheres negras. Tais práticas têm implicações significativas na formação de identidades e na perpetuação de desigualdades sociais. Por meio de abordagens pedagógicas decoloniais, buscamos reverter essas dinâmicas a partir da valorização das histórias e saberes dessas mulheres. Isso inclui a promoção de uma educação crítica que desafie as narrativas dominantes e incentive os estudantes a questionarem as estruturas de poder. Para Catharine Walsh é preciso:

[...] na construção de caminhos – de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentido ou horizonte de(s)colonial. Refiro-me a caminhos que necessariamente evocam e trazem à memória uma longa duração, ao mesmo tempo que sugerem, sinalizam e requerem práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que, em seu percurso, entrelaçam o pedagógico e o decolonial (WALSH, 2017, p. 24-25).

Walsh propõe uma abordagem pedagógica que vai além da simples desconstrução do colonialismo; trata-se de buscar novas formas de ser e viver que respeitem e valorizem as culturas, histórias e saberes não ocidentais. além-mar – da ordem global de desumanização baseada na raça de que trata a colonialidade. Para ela, faz-se necessário contestar essa narrativa epistêmica do Norte global que continua impondo os valores do grupo racial dominante (homens brancos e cristãos), marginalizando outras perspectivas históricas (indígenas, negros/negras).

Interseccionalidade: um caminho para a justiça social

A partir da década de 1980, os debates sobre gênero, raça e classe ganham significativa força, isso culmina na formulação do conceito de interseccionalidade por Kimberlé Crenshaw, uma proeminente intelectual afro-americana. Crenshaw introduziu esse conceito para uma abordagem analítica que permite compreender como diferentes formas de opressão e discriminação se sobrepõem e interagem, especialmente nas esferas de raça, gênero e classe social.

Segundo a autora, a interseccionalidade trata, especificamente, da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade revela como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177)

Essa teoria é fundamental para a análise das experiências vividas por indivíduos que pertencem a múltiplas identidades, revelando que as opressões não operam de forma isolada, mas sim em um contexto interconectado. A interseccionalidade destaca a necessidade de se considerar as complexidades das identidades sociais na formulação de políticas e na luta por justiça social. Em suas obras, Crenshaw argumenta que as estruturas sociais e legais perpetuam desigualdades raciais e de gênero, reforçando um sistema de opressão sistêmica que marginaliza grupos específicos.

Ao abordar a interseccionalidade, Crenshaw também propõe uma crítica às narrativas que simplificam as experiências de grupos marginalizados, sugerindo que tais abordagens podem resultar em políticas inadequadas que não atendem às necessidades diversificadas desses grupos. Assim, sua contribuição não é apenas teórica; ela também tem implicações práticas para ativismos sociais e para a formulação de políticas públicas mais inclusivas.

Em suma, a interseccionalidade elaborada por Kimberlé Crenshaw oferece um quadro analítico essencial para se entender as dinâmicas complexas das opressões contemporâneas, promovendo uma reflexão crítica sobre como podemos avançar em direção a uma sociedade que promova a justiça social.

Sobre a leitura de imagens

No ensino de História, as imagens desempenham um papel importante ao fazer ecoar a voz de grupos historicamente marginalizados, como mulheres negras e indígenas. A utilização desse recurso em sala de aula não apenas capta a atenção dos estudantes, mas também torna o conteúdo mais acessível e envolvente. Muitas vezes, uma imagem pode comunicar ideias complexas de maneira mais eficaz do que um texto extenso, facilitando a compreensão e despertando o interesse dos alunos. Conforme Molina:

Normalmente as funções associadas à utilização das imagens são: motivar, interessar, tornar compreensível o complexo/abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista (MOLINA, 2007, p. 25).

Para a autora, ao analisar uma imagem, os estudantes são incentivados a questionar, interpretar e contextualizar o que observam, desenvolvendo, assim, habilidades analíticas essenciais. Esse processo crítico permite que eles discutam aspectos como quem produziu a imagem, qual era seu propósito e como ela reflete ou distorce a realidade histórica. Para Mauad e Lopes (2014, p. 283) os recursos imagéticos “são suportes das relações sociais, estão envolvidos em jogos de poder, arenas discursivas e conflitos de toda sorte”. A análise imagética oferece uma oportunidade para explorar não apenas os eventos representados, mas também as narrativas sociais e culturais subjacentes que influenciam essas representações.

Elaboramos nossa aula-oficina apoiadas no pensamento de Vera Candau (2007), que afirma: “É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’.” Assim, as aulas-oficina que seguem estão fundamentadas nesse princípio de levar para a sala de aula histórias de mulheres negras, por meio de imagens de mulheres que protagonizaram eventos históricos que não foram narrados nos livros didáticos.



Pretendemos, por meio dessas aulas-oficina, que os alunos conheçam a história e a importância de algumas mulheres negras que resistiram e continuam a resistir a todo tipo de opressão imposta pela sociedade patriarcal e sexista. O objetivo é utilizar imagens que reforcem o protagonismo e a beleza das mulheres negras, promovendo uma educação antirracista que busque desconstruir preconceitos e estereótipos perpetuados pelas narrativas históricas tradicionais.

Além disso, buscamos fomentar um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre as vivências dessas mulheres, destacando suas contribuições para a sociedade e o papel fundamental que desempenham na luta por igualdade e justiça social. Através da análise dessas representações visuais, desejamos incentivar os alunos a questionarem as narrativas hegemônicas e a valorizarem a diversidade presente na história.

Trazer figuras históricas de mulheres negras para as práticas pedagógicas é essencial para promover uma educação mais justa e representativa. Ao destacar suas contribuições, a atividade não apenas enriquece o conhecimento dos alunos sobre a história afro-brasileira, mas também promove um senso de pertencimento e orgulho entre os estudantes negros.

Além disso, essa abordagem pedagógica estimula a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais ainda presentes na sociedade contemporânea. Ao explorar as narrativas de resistência e luta do povo negro, os alunos são incentivados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, reconhecendo a importância da diversidade cultural e da inclusão. Essa prática não apenas enriquece sua compreensão do passado, mas também os capacita a entender melhor as dinâmicas de poder e representação presentes na sociedade contemporânea.

Parâmetros para a leitura de imagens

A imagem é conceituada de diversas formas por teóricos que tentam compreender seus usos, funções e significados. Assim, apresentamos alguns possíveis conceitos de imagem. Uma imagem é uma representação visual de um objeto, cena ou conceito; uma imagem é uma poderosa ferramenta de comunicação que pode evocar sentimentos, contar histórias e transmitir informações de maneira visual. Conforme Capel, (2023, p. 29) “Imagens são documentos que devem ser tratados com rigor e atenção”. Em seu livro “Introdução à análise da imagem” Martine Joly usa o conceito de imagem definido por Platão na antiguidade:

Uma das mais antigas definições de imagem, dada por Platão, esclarece-nos: Chamo imagens, em primeiro lugar às sombras; em seguida, aos reflexos na água ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste gênero Imagem, portanto, no espelho e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação; apercebemo-nos de que a imagem seria já um objeto segundo, em relação a uma outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares. (Joly, 1994 p. 13)

Um conceito recente de imagem foi apresentado por um aluno da turma pesquisada do 8º C. Ao serem questionados sobre o que uma imagem representava para eles, um estudante respondeu: “A imagem é uma representação de tudo que vemos e que conseguimos imaginar, tanto o real quanto o não real” (Diário de campo, 05 de novembro de 2024). Essa definição revela que o estudante possui uma compreensão clara do que constitui uma imagem.

Entretanto, é importante observar que uma parte significativa da turma não soube ou não quis responder à pergunta. Outros estudantes limitaram suas definições afirmando que uma imagem se refere a uma pintura, fotografia ou desenho. A partir das respostas fornecidas pelos alunos, é possível perceber que a turma possui um certo conhecimento sobre o conceito de imagem, embora esse entendimento varie em profundidade e complexidade.



Essa diversidade nas respostas sugere a necessidade de um aprofundamento na discussão sobre o significado e a função das imagens no contexto educacional, visando ampliar a compreensão dos estudantes acerca das múltiplas dimensões e interpretações que as imagens podem oferecer.

A conceituação e definição de uma imagem são profundamente influenciadas pela perspectiva do observador. Essa subjetividade resulta em uma diversidade de interpretações e significados atribuídos às imagens. Um aspecto a ser considerado nesse contexto é o processo de produção da imagem, que pode ocorrer por meio de diferentes técnicas e mídias, tais como a fotografia, pintura, desenho, design gráfico e criações digitais. As imagens desempenham um papel importante na comunicação visual, sendo capazes de transmitir ideias, emoções e narrativas. Elas não apenas servem como formas de expressão artística, mas também funcionam como instrumentos informativos que podem influenciar a percepção do público sobre diversos temas.

Para realizar uma análise mais aprofundada de uma imagem, é necessário empregar diferentes abordagens interpretativas. A leitura "inquinográfica", por exemplo, se refere à análise dos elementos visuais presentes na imagem, como cores, formas, composição e texturas. Essa leitura permite identificar aspectos estéticos e técnicos que contribuem para a construção do significado da obra. Por outro lado, a leitura "inquinológica" envolve uma reflexão sobre o contexto cultural, histórico e social em que a imagem foi criada. Essa abordagem considera fatores como: as intenções do autor, as influências contemporâneas e as possíveis mensagens subjacentes.

Ao integrar essas duas leituras, o analista pode desenvolver uma interpretação mais rica e abrangente da imagem. Para Heloisa Capel (2023, p. 12), "Estudos de recepção de imagem mostraram que não existem maneiras absolutas de ler uma obra, pois os modos de ler são atos culturais e dependem de uma série de correlações individuais e coletivas daqueles que a realizam". Ler uma imagem é um ato subjetivo e sua interpretação vai depender muito da diversidade de perspectiva dos diferentes públicos que analisam essas obras visuais, entretanto não são quaisquer sentidos que podem ser aceitos, pois é preciso levar em conta as pistas visuais (formato, cores, símbolos etc.) que a imagem apresenta

Além disso, é importante reconhecer que as imagens estão frequentemente inseridas em um diálogo com outras obras e contextos visuais, o que pode enriquecer ainda mais sua análise. A intertextualidade e a comparação com outras representações visuais podem revelar camadas adicionais de significado e proporcionar uma compreensão mais ampla do impacto da imagem ao espectador. De acordo com os estudos já feitos, a leitura de imagens envolve várias etapas que ajudam a interpretar e a compreender seus significados. Apresentamos aqui algumas dessas etapas no quadro abaixo:

1. Observação Geral

- Comece olhando a imagem como um todo. Note suas primeiras impressões e sentimentos. O que chama sua atenção imediatamente?

2. Identificação dos Elementos Visuais

- Examine os componentes da imagem, tais como:
- Cores: Quais cores predominam? Elas transmitem emoções específicas?
- Formas e Linhas: Que formas são utilizadas? As linhas são suaves, retas, curvas? Como isso afeta a sensação geral da imagem?
- Texturas: Há texturas visíveis? Elas adicionam profundidade ou significado?

3. Contexto Cultural e Histórico

- Considere o contexto em que a imagem foi criada. Pesquise sobre o artista, o período histórico e as influências culturais que podem ter impactado a obra.

4. Interpretação do Significado

- Tente interpretar a mensagem ou o significado da imagem. Pergunte-se:
- Qual é a intenção do autor?
- Que histórias ou narrativas estão sendo contadas?

5. Comparação com Outras Obras

- Compare a imagem com outras obras de arte ou fotografias que você conhece. Isso pode ajudar a identificar estilos, temas recorrentes ou influências.

6. Discussão e Compartilhamento

- Se possível, discuta suas observações e interpretações com outras pessoas. Isso pode trazer novos insights e perspectivas diferentes sobre a imagem.

Fonte: a autora, 2025

Ao seguir essas etapas, o professor de História ou de outras disciplinas poderá desenvolver nos/nas estudantes uma compreensão mais profunda das imagens que observa, apreciando, além de sua estética, o seu contexto e os seus sentidos de modo mais amplo.



Um pouco da história das mulheres negras: racismo, sexismo e luta

A história das mulheres é extremamente rica e diversa, abrangendo uma variedade de culturas, períodos e experiências. Ao longo da história, as mulheres desempenharam papéis significativos em diferentes sociedades, muitas vezes enfrentando desafios e obstáculos únicos. Desde líderes políticas e ativistas até mães e trabalhadoras, as mulheres têm contribuído de maneira fundamental para o desenvolvimento da humanidade em diversas áreas.

No entanto, é importante notar que as mulheres também enfrentaram e ainda enfrentam desigualdades, discriminação e restrições em muitos aspectos de suas vidas. A luta por direitos iguais e equidade de gênero é uma parte essencial da história das mulheres, a resistência e a luta dessas mulheres ao longo dessa trajetória de busca por direitos culminariam com conquistas significativas que foram alcançadas ao longo do tempo. Diante do exposto, é importante reconhecer como se deram essas conquistas e de que forma elas superaram todas as dificuldades que lhes foram impostas para serem reconhecidas como cidadãs dotadas de direitos e respeito.

Por muito tempo foi comum encontrar em livros didáticos e paradidáticos a história de grandes homens que revolucionaram o tempo com suas criações, descobertas ou com seus grandes feitos. Esse modelo tradicional de se contar a história é conhecido como história positivista[1], uma narrativa vista a partir do ponto de vista patriarcal.

Dentro desse contexto historiográfico, o homem representava toda a humanidade, não havia espaço para as mulheres, pois elas não eram vistas como agentes históricos, não produziam riqueza, eram seres vistos como inferiores; a elas cabia o papel de ficar em casa, gerar filhos, educá-los e cuidar do lar.

[1] historiografia positivista, influenciada pelas ideias de Auguste Comte, enfatiza a importância de aplicar os métodos científicos à escrita da história. Os historiadores positivistas buscavam uma abordagem objetiva e factual para a interpretação do passado, evitando especulações metafísicas ou interpretações baseadas em crenças pessoais. Essa abordagem valorizava a ênfase nos fatos concretos e na busca por leis gerais que regem o desenvolvimento histórico. No entanto, a historiografia positivista também foi criticada por sua tendência a desconsiderar aspectos subjetivos, culturais e interpretativos da história. Jo (José D'Assunção Barros, 2011, p. 11-12)



Essa imposição feita a mulher vai gerar a submissão feminina ao homem. Assim, ao delimitar o lugar e a função da mulher na sociedade, inicia-se o prenúncio de uma saga que se arrasta até os dias atuais. No contexto dessa imposição de funções, nasce a luta e a resistência feminina. E caso não houvesse a luta constante contra essas limitações, elas permaneceriam esquecidas e silenciadas nas narrativas históricas, pois sua contribuição para a geração de riqueza não era reconhecida.

Analisar o percurso das lutas das mulheres é fundamental para reconhecer o impacto delas na construção dos processos políticos, econômicos, sociais e religiosos da história do Brasil. Essa análise nos permite desconstruir a visão única construída por homens preconceituosos e machistas ao longo da história, destacando a importância das mulheres na formação e desenvolvimento da sociedade.

Nascer mulher sempre representou um obstáculo para sua inserção na sociedade. Por muito tempo, as mulheres sofreram restrições legais e sociais. Elas foram historicamente excluídas de participar de certas atividades, como votar, possuir propriedades ou trabalhar em certas profissões. Enfrentaram e, ainda, enfrentam discriminação no ambiente de trabalho, salários desiguais em comparação aos homens que desempenham funções similares, limitações em suas oportunidades de carreira e violência de gênero. E no ínterim de toda essa problemática, ainda há o enfrentamento ao preconceito racial.

A antropóloga Lélia Gonzalez faz uma análise sobre a representação da mulher negra no Brasil, especialmente no contexto do mito da democracia racial. Ela destaca como a figura da mulata é exaltada durante o carnaval, sendo celebrada por sua beleza e sensualidade, mas ao mesmo tempo oculta a realidade das mulheres negras, que, frequentemente, ocupam posições desvalorizadas e mal remuneradas, como a de empregada doméstica. A autora aponta para a dualidade existente entre a exaltação festiva e a desvalorização no cotidiano, evidenciando as contradições do mito da democracia racial brasileira.



As diferentes formas e visões de interpretar a questão racial tem contribuído para a negação do racismo no Brasil. Além do mito da democracia racial, que historicamente tem sido utilizado para ocultar as desigualdades raciais, existem também outras visões que buscam minimizar a importância da questão racial, como considerá-la um retorno da escravidão fadada ao desaparecimento com o tempo, ou como um subproduto de contradições sociais maiores.

Segundo Lélia Gonzalez, a mulher negra sofre uma tripla opressão, de raça, gênero e classe social ao afirmar: “ser mulher negra no Brasil, (...) é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALEZ, 1979, p. 44). Ela tem contribuído para promoção de debates sobre as questões raciais, de gênero e classe. A autora tem demonstrado que uma análise da história da mulher negra sob a perspectiva interseccional é fundamental para compreender a interseção de raça e gênero em suas experiências.



Feminismo negro: conhecer para compreender

O processo de luta feminista no Brasil teve início no século XIX e esteve organizado em três momentos: movimento de primeira onda, de segunda onda e de terceira. Na primeira onda temos como reivindicações as questões de vida política e pública, mais especificamente, luta pelo voto e pelo trabalho profissional sem autorização dos pais ou dos maridos; e a maior referência é Nísia Floresta. Na segunda, a partir dos anos de 1970, temos ampliação da pauta da luta, além dos direitos já conquistados e luta por mantê-los, as mulheres reivindicavam valorização salarial, direito ao prazer sexual e enfrentamento contra a violência sexual e física.

Ainda durante a segunda onda do movimento, surge a pauta do feminismo negro, no final da década de 1970 e início da década seguinte. Com influência das militantes negras estadunidenses, mais precisamente com os estudos de Bervely Fisher, o feminismo negro no Brasil iniciava a sua luta para que as mulheres negras fossem reconhecidas como sujeitos políticos, uma vez que elas haviam ficado de fora da pauta feminista da primeira onda. Como explica Djamila Ribeiro (2018), o fato de a mulher querer trabalhar fora sem consentimento do marido, jamais foi reivindicação de mulheres negras ou pobres, uma vez que essas já trabalhavam para ajudar no sustento da família. Assim, conforme nos explica Djamila, apesar do gênero unir mulheres brancas e negras, há problemas distintos enfrentados por conta da raça e da cor.

Luta de feministas negras



Foto: Angela Davis (Fonte: Reprodução) Disponível:
<https://contrapontodigital.pucsp.br/noticias/como-o-feminismo-pode-abrangere-todas-mulheres-e-suas-lutas>



Foto: Tânia Rêgo/Agência Brasil Disponível:
<https://www.brasildefato.com.br/2022/07/26/nao-existe-processo-de-resistencia-que-nao-haja-uma-mulher-negra-a-frente-diz-educadora>

Em seu livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, a professora e filósofa Djamila Ribeiro aborda questões importantíssimas para que compreendamos a luta desse movimento, tais como: a cultura do estupro de mulheres, os estereótipos dados à mulher negra, machismo e racismo, o humor racista, a falta de conhecimento e a propagação de discursos idiotas e violentos, entre outros; aponta como exemplos vários casos de sexismo e racismo ocorridos no Brasil; e traz um manual antirracista para quem deturpa a luta das mulheres negras. Djamila constatou que “uma mulher negra empoderada incomoda muita gente”, por conta disso se ouve agressões do tipo: “que negra metida”, “essa negra se acha”, “quem essa negra pensa que é” (Ribeiro, 2018, p. 38). Quando uma mulher negra se encontra em lugares privilegiados, ocupados ao longo do tempo apenas por mulheres brancas, os julgamentos são diversos.

Nas palavras de Djamila, “o feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas sobre o modelo de sociedade que queremos” (RIBEIRO, 2018, p. 123). Por isso, é cada vez mais urgente que se compreenda essas questões para que constantes políticas públicas sejam criadas em prol da inclusão social das mulheres negras.

QUADRO DE HABILIDADES DA BNCC PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICAS E DE GÊNERO

(todas contempladas ao longo desse material)

HABILIDADES DA BNCC	ANO
NÃO HÁ	6º ANO
<p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p>	7º ANO
<p>(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>	8º ANO

HABILIDADES DA BNCC	ANO
<p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p> <p>(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência</p>	<p>9º ANO</p>

Fonte: a autora, 2025

BASES LEGAIS PARA O ENSINO ANTIRRACISTA, ANTISSEXISTA, ANTIMACHISTA E EM DEFESA DA VIDA DAS MULHERES

Leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir as seguintes pautas em prol da cultura afro-brasileira e indígena e das mulheres:

Lei 10.639/2003 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Lei sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

Lei 11.645/2008 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Lei sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

A **Lei 14.759/2023** - Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

A **Lei nº 14.986/2024** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Lei sancionada pelo presidente da República Geraldo Alckmin.

LEI Nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) - Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Lei sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

LEI Nº 14.887/2024 - Altera a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), para estabelecer prioridade na assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, e a Lei nº 13.239, de 30 de dezembro de 2015, para determinar que a mulher vítima de violência tenha atendimento prioritário para a cirurgia plástica reparadora entre os casos de mesma gravidade. Lei sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

LEI Nº 14.994/2024 - Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) e o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar a sua pena e a de outros crimes praticados contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, bem como para estabelecer outras medidas destinadas a prevenir e coibir a violência praticada contra a mulher. Lei sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva

Fonte: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

<https://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/sobre/institucional/subchefia-para-assuntos-juridicos-1>



OFICINAS PEDAGÓGICAS



Oficina 01 – A imagem da mulher negra e a valorização de sua história de lutas e resistências.

Componente Curricular: História

Conteúdo: O uso da imagem das mulheres negras para a valorização da história de lutas e resistências.

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 8º e 9º do Ensino Fundamental

Faixa Etária: Jovens de 13 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 02 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Selecionamos quatro imagens para desenvolvermos esta atividade fundamentada na pedagogia decolonial. Essa proposta tem o intuito de reverter a lógica colonial das atividades tradicionais que vem inseridas na maioria dos livros didáticos. Tal abordagem visa promover uma visão crítica e reflexiva sobre os direitos e a realidade da mulher negra, a partir do trabalho colaborativo na produção de imagens para fortalecer a experiência de aprendizado e o envolvimento da turma com o tema.

OBJETIVO GERAL

Explorar a relevância da luta das mulheres negras em busca de justiça e igualdade, tanto no contexto do Império brasileiro, quanto atualmente, e reconhecer a importância do uso de imagens como uma ferramenta de expressão e resistência desse grupo social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o conceito de imagem.
- Reconhecer as mulheres negras a partir das imagens que as representam.
- Estimular os estudantes a fazerem uma análise crítica da forma com as mulheres negras foram representadas nas imagens a serem analisadas.
- Refletir sobre a presença das mulheres negras nos movimentos de contestação do governo imperial.
- Refletir sobre o protagonismo e o apagamento do nome das mulheres negras que participaram da construção da história do Brasil.
- Conhecer mulheres que lutaram e resistiram contra toda forma de opressão no passado e no presente, a começar pelas mulheres apresentadas pelas imagens.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Data show
- Notebook
- Caixa de som
- Quadro branco (lousa)
- Material impresso
- Lápis de Cor
- Papel madeira ou cartolina

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

*Vidas negras importam
Corre em minhas veias
Um sangue forte
De um povo resistente
Sou afrodescendente
Habita em mim
As heranças
Dos meus antepassados
Carrego os traços
Na pele, a melanina
Na cabeça, o cabelo afro
Crespo que fez de mim
Reconstrução
Desfiz os velhos conceitos
Tornei-me negra
Olho-me e vejo a força
Olho-me e enxergo resistência
Somos negros
Persistindo e reexistindo
Nesse mundo racista
Que de todas as formas
Tentaram nos apagar
Apagar as nossas
Origens
Costumes
Histórias
A nossa cultura
Uma sociedade que julga
E enxerga pelo olhar
Eurocêntrico*

[...]

(Wanessa Maia)



Wanessa Maia

Wanessa Maia é uma poetisa e professora de Geografia, especializada em Africanidades e Cultura Afro-brasileira. É autora dos livros “Escritos W.Maia” e “Força e Imensidão”. Ela compartilha seu material literário pelo instagram: @escritos_wmaia

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: a aula deverá ser iniciada com você mobilizando os estudantes a compartilharem seus conhecimentos prévios acerca do tema da oficina. O poema acima poderá ser impresso e distribuído, depois lido para a turma. Em seguida, exiba as imagens selecionadas pelo data-show (sem a legenda de identificação). Após a exibição das imagens, você deverá abrir espaço para um debate que promova uma reflexão sobre como as mulheres foram representadas nas imagens, se de forma ativa ou de submissão. Indague se a turma conhece as mulheres apresentadas. Use as perguntas do tópico “Intervenções” para mobilizar o debate. Depois da fala dos/as estudantes, deve-se explanar, de forma resumida, sobre cada uma delas. É importante que você destaque a relevância da representatividade de duas mulheres negras como ministras no Brasil. E ao falar de Aniele Franco, lembre o assassinato da vereadora Mariele Franco, irmã de Aniele.

Segundo passo: os/as estudantes deverão ser organizados em grupos de até quatro pessoas para analisar as imagens e a história das mulheres negras. O objetivo é relacionar a história de vida dessas mulheres à conquista da liberdade e da igualdade de direitos entre homens e mulheres brasileiras, previsto no: Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, que estabelece uma série de direitos e garantias fundamentais: “1. *Igualdade*: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.”

Terceiro passo: cada equipe terá como responsabilidade a elaboração de imagens e frases que falam do protagonismo da mulher negra na luta por direitos. Para realização da atividade, os/as estudantes utilizarão como referência as imagens e a história das mulheres negras, previamente analisadas, ou seja, deverão desenhá-las (pode ser feita pesquisa de outras imagens das mesmas mulheres na internet, para facilitar a produção dos desenhos). Ao final dessa etapa, todas as imagens e frases produzidas pelas equipes serão reunidas junto com imagens de mulheres negras que se tornaram símbolos de resistência contra o racismo. Este painel será elaborado colaborativamente pelos estudantes e exposto no pátio da escola. O trabalho colaborativo na produção do painel coletivo busca fortalecer a experiência de aprendizado e engajamento da turma em relação ao tema.

Figura 01 Senhora de algumas posses em seu lar, litografia de Jean-Baptiste Debret, 1827



Fonte: Inspire História. FTD, 2018.

Figura 02 Margareth Menezes, Ministra da Cultura (2022-2025)



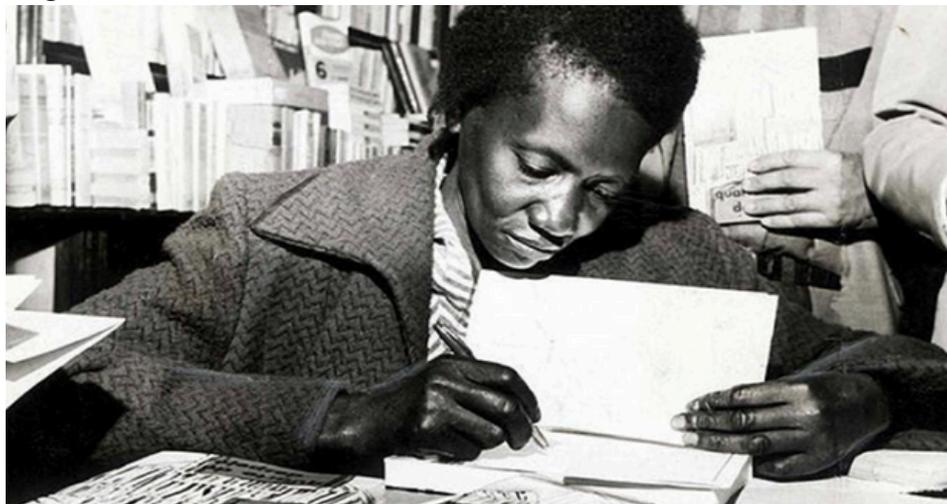
Fonte: Revista Focus Brasil, 2024.

Figura 03 Luíza Mahin: uma guerreira africana na Bahia.



Fonte: Acentraldasdivas.blogspot, 2024.

Figura 04 Carolina Maria de Jesus



Fonte: ims.com, 2024.

Figura 05 Anielle Franco, Ministra da Igualdade Racial do Brasil (2022-2025)



Fonte: foto Jacqueline Lisboa

INTERVENÇÕES

- O que é uma imagem para você?
- Quando estudamos conteúdos sobre a África ou sobre os africanos no Brasil. Qual dessas imagens é mais comum se observar no livro didático de História?
- Observando as imagens é possível sugerir em que época elas foram produzidas?
- Quem produziu essas imagens?
- O que as pessoas que as produziram queriam mostrar/transmitir?
- Que elementos compõem a imagem? Esses elementos podem definir a situação social dessas pessoas?
- Qual das imagens se relaciona mais com os conhecimentos que você tem sobre a história das mulheres negras?
- Você reconheceu alguma dessas mulheres?
- Pensando na História do Brasil, como você gostaria que o livro didático representasse as mulheres negras?

AVALIAÇÃO

Os estudantes deverão ser avaliados por meio da participação durante as aulas, sendo observada a capacidade de estabelecer relações entre as temáticas abordadas nos trechos do poema, nas biografias e na análise das imagens das mulheres negras. Também será considerada a habilidade de discutir e realizar as atividades propostas, tanto individualmente, quanto em grupo.



Oficina 02 – A música e a mulher negra no Período Imperial: Chiquinha Gonzaga

Componente Curricular: História

Conteúdo: A luta de Chiquinha Gonzaga pela abolição da escravatura e pela valorização da música popular

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Faixa Etária: jovens de 14 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 04 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Neste conjunto de aulas você deverá apresentar à turma a biografia da compositora mestiça Chiquinha Gonzaga, bem como seu engajamento no movimento de abolição da escravatura. Dessa forma, é preciso mostrar como a música contribuiu para essa luta ao quebrar barreiras e tabus a respeito das mulheres. É importante explicar sobre os pais da musicista e do contexto social da época, ressaltando o seu protagonismo diante da realidade em que vivera.

OBJETIVO GERAL

Reconhecer o protagonismo da musicista diante do movimento abolicionista e da cultura musical da época no Rio de Janeiro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar a resistência e a superação da musicista diante dos desafios que vivera.
- Identificar os principais gêneros musicais e suas influências.
- Evidenciar colaborações que fortaleceram a resistência cultural e política da época.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Data show
- Notebook
- Caixa de som

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Ô abre alas

*Ô abre alas
Que eu quero passar
Ó abre alas
Que eu quero passar*

*Eu sou da Lira
Não posso negar
Eu sou da Lira
Não posso negar*

*Ô abre alas
Que eu quero passar
Ó abre alas
Que eu quero passar*

*Rosa de Ouro
É que vai ganhar
Rosa de Ouro
É que vai ganhar.*

(Composição: Chiquinha Gonzaga)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: comece a aula com a canção “Ô abre alas” e indague se a turma a conhece, depois apresente a imagem de Chiquinha Gonzaga pelo datashow e explique o contexto em que a canção fora produzida. Vale ressaltar para a turma, que essa canção foi a primeira marchinha de carnaval com letra, feita sob encomenda do Cordão carnavalesco Rosa de Ouro. É importante contar a história de Chiquinha Gonzaga, inclusive destacar que ela foi uma pianista de sucesso internacional, a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil e a primeira mulher no mundo a tocar um violão. Além disso, cabe explicar a luta da compositora pela liberdade das mulheres, ao romper com o sistema patriarcal, vencendo barreiras e quebrando tabus da época. (Sugestão de links para pesquisa da biografia dela:

<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/chiquinha-gonzaga.html>;
<https://primeirosnegros.com/negra-chiquinha-gonzaga-primeira-mulher-a-reger-uma-orquestra-no-brasil-etc-e-tal/>).

Segundo passo: você deverá explicar o contexto histórico da produção musical de Chiquinha Gonzaga e de como ela participou da luta abolicionista no Brasil. Conte à turma que a Rede Globo exibiu, em 1999, uma minissérie sobre Chiquinha Gonzaga, entretanto as atrizes que a interpretaram foram Gabriela Duarte (Chiquinha Gonzaga jovem) e Regina Duarte (Chiquinha mais velha), duas mulheres brancas, ofuscando a raça da musicista. As questões de intervenção poderão ser feitas, oralmente ou no caderno, nesta aula.

Terceiro passo: peça que a turma pesquise sobre os gêneros musicais/teatrais criados pela compositora. Vale explicar sobre seu engajamento no teatro, criando músicas específicas para o Teatro de Revista (peças de costumes). A partir dessa pesquisa, divida a turma em grupos para que cada grupo apresente em outra aula uma dança com os ritmos criados por Chiquinha. (Valsas, polcas, tangos, lundus, maxixes, fados, quadrilhas, mazurcas, choros e serenatas.) (sugestão de vídeos no You Tube:

<https://youtu.be/4wfrA54BMZg>;

https://youtu.be/YNgqGm3aL68list=PLDvYew8hg2fnWCj7NInpbzo7oR_r9Mp0I;

https://youtu.be/_6ameIYuCwYlist=RDEMemFbTTGlyyNRsJZnsIoJlw)

Se possível, faça parceria com o/a professor/a de Arte.

Figura 06 Chiquinha Gonzaga (jovem)



1865 – Chiquinha Gonzaga, 18 anos
Fonte: Chiquinha Gonzaga, uma história de vida,

Figura 07 Chiquinha Gonzaga (idosa)



1925 – Chiquinha Gonzaga, 78 anos
Fonte: Chiquinha Gonzaga, uma história de vida,
por Edinha Diniz, Editora Zahar, 2009.
<https://chiquinhagonzaga.com/wp/album-de-fotos/>

INTERVENÇÕES

- Considerando a época, como você avalia a vida de Chiquinha Gonzaga?
- Você já havia ouvido as composições musicais de Chiquinha Gonzaga?
- Partindo do que você conheceu sobre esta artista, que padrões sociais ela quebrou?
- Qual a relação entre a raça da compositora e as suas músicas?

AVALIAÇÃO

Os estudantes deverão ser avaliados pela participação oral ao longo da aula e pela apresentação das danças

Oficina 03 – A mulher negra e a preservação da cultura africana: Tia Ciata

Componente Curricular: História

Conteúdo: O legado da baiana Tia Ciata na preservação da cultura africana no Brasil

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Faixa Etária: jovens de 14 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 05 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Com esta oficina você irá discutir sobre a representatividade da mulher negra na preservação da cultura africana, trazendo como exemplo a sambista e mãe de santo Tia Ciata. O intuito é conhecer o legado dessa mulher na valorização da cultura africana no Rio de Janeiro, para valorizar a cultura afro-brasileira e desmitificar preconceitos.

OBJETIVO GERAL

Reconhecer a representatividade da mulher negra na luta pela preservação da cultura africana no Brasil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o legado de Tia Ciata e de outras baianas que lutaram pela preservação da cultura africana no Rio de Janeiro.
- Valorizar e respeitar as religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural.
- Reconhecer o valor do samba para a cultura afro-brasileira.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Data show
- Notebook
- Caixa de som
- Cartolina, cola e tesoura

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Não Deixe o Samba Morrer
Alcione

*Não deixe o samba morrer
Não deixe o samba acabar
O morro foi feito de samba
De samba pra gente sambar
Quando eu não puder
Pisar mais na avenida
Quando as minhas pernas
Não puderem aguentar
Levar meu corpo
Junto com meu samba
O meu anel de bamba
Entrego a quem mereça usar
Quando eu não puder
Pisar mais na avenida
Quando as minhas pernas
Não puderem aguentar
Levar meu corpo
Junto com meu samba
O meu anel de bamba
Entrego a quem mereça usar
Eu vou ficar
No meio do povo espiando
Minha Escola perdendo ou
ganhando
Mais um carnaval
Antes de me despedir
Deixo ao sambista mais novo
O meu pedido final
Antes de me despedir
Deixo ao sambista mais novo
O meu pedido final
Não deixe o samba morrer
Não deixe o samba acabar
O morro foi feito de samba
De Samba, pra gente sambar*

**(Composição: Edson Gomes Da Conceição
Aloisio Silva)**



Alcione

A cantora Alcione nasceu em 1947, em São Luís/MA.

É uma das mais renomadas cantoras brasileiras, famosa por sua poderosa voz e suas interpretações de samba, de MPB e da música romântica. Iniciou sua carreira na década de 1970 e rapidamente se destacou no cenário musical brasileiro. Alcione é conhecida por sucessos como "Não Deixe o Samba Morrer", "Você me vira a cabeça" e "Meu ébano". Além de cantora, ela também é compositora e já recebeu diversos prêmios ao longo de sua carreira. Seu trabalho é marcado por um forte vínculo com suas raízes maranhenses e pela valorização da cultura afro-brasileira. Ela tem fortes laços com a escola de samba do Rio de Janeiro Estação Primeira da Mangueira e foi homenageada no desfile de 2024.

Link:

<https://youtu.be/WrCuwIU0lq8>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: iniciar a aula com o samba na voz de Alcione. Colocar a música e perguntar se alguém reconhece a voz da cantora. Em seguida, coloque a imagem dela no data-show e pergunte quem já a conhecia. É interessante falar que ela é uma cantora maranhense, nascida em São Luís. Depois, você pode perguntar se alguém conhece outras sambistas negras. Logo após, projete a imagem de Tia Ciata e comece a contar a história dela.

(Link de pesquisa: <https://almapreta.com.br/sessao/cultura/tia-ciata-a-matriarca-do-samba-carioca-no-brasil/>) Você pode organizar em slide a imagem dela com o resumo de sua biografia para que a turma leia e/ou passar um vídeo que conta a história dela por uma bisneta. (Link do vídeo: <https://youtu.be/HdgWweUbwME>)

Segundo-passo: sugerimos que você apresente o filme (um curta) Tia Ciata: <https://youtu.be/Pm5Ggk96d7Q>. Depois disso, passe as perguntas interventivas para que sejam respondidas individualmente.

Terceiro passo: peça que a turma pesquise em casa sobre mulheres sambistas negras e leve para a aula seguinte as imagens delas. Na sala de aula, junte todas as figuras e monte um mural com uma frase valorativa criada em conjunto com a turma. Se possível, organize um grupo de dança para apresentar um samba e uma homenagem à Tia Ciata. A apresentação pode ser feita em sala ou no pátio.

Quarto passo: se houver na cidade uma mulher negra que seja uma liderança na preservação da cultura afro-brasileira, ou uma mulher de origem quilombola, convide-a para uma entrevista na sala. Você pode elaborar as perguntas e distribuir para que alguns/as estudantes participem perguntando. Caso não haja, ou não consiga organizar, sugerimos os vídeos abaixo para que a turma assista, os quais retratam o atual protagonismo de mulheres quilombolas.

<https://youtu.be/iz7jOZhVnoo>;

<https://youtu.be/jSbx0ZhvFZI>;

<https://www.youtube.com/shorts/GGIXyvRxePQ?feature=share>

Figura 08 Tia Ciata (jovem)



Fonte: divulgação / Acervo da Organização Cultural Remanescentes de Tia Ciata

INTERVENÇÃO

- Quais elementos da cultura africana você acredita que Tia Ciata ajudou a preservar através de suas práticas culturais?
- De que maneira a Casa de Tia Ciata funcionou como um espaço de resistência cultural para a comunidade afro-brasileira?
- Como Tia Ciata se tornou uma figura central na história do candomblé e sua relação com o samba?
- Como as novas gerações podem aprender com o legado de Tia Ciata para continuar a preservar a cultura africana no Brasil?

AVALIAÇÃO

Os estudantes deverão ser avaliados por meio das atividades desenvolvidas e pela participação oral ao longo da aula, além da postura colaborativa ao assistir os vídeos.

Oficina 04 – A mulher negra e as lutas pela independência do Brasil: Maria Felipa

Componente Curricular: História

Conteúdo: A história da baiana Maria Felipa e de outras mulheres negras na luta pela independência da Bahia

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Faixa Etária: jovens de 14 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 05 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Nesta oficina, você deverá discutir sobre como as mulheres negras foram importantes nas guerras pela Independência do Brasil, trazendo como exemplo a vida de Maria Felipa e sua participação nas guerrilhas pela independência em Salvador/BA. O nosso desejo com as aulas dessa oficina é levar os/as estudantes a compreenderem o papel de Maria Felipa e de outras mulheres na luta pela liberdade e resistência do povo negro, além de reconhecerem a sua contribuição na preservação de tradições e identidades culturais.

OBJETIVO GERAL

Compreender o papel das mulheres nas lutas pela liberdade, independência e resistência do povo negro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o contexto da Guerra de Independência e o papel da Bahia nesse processo.
- Explorar a biografia de Maria Felipa para reconhecê-la como líder na luta pela independência.
- Refletir sobre a resistência e a contribuição das mulheres na preservação da cultura afro-brasileira.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Datashow
- Notebook
- Caixa de som
- Celular
- Papel branco, lápis de cor, tintas

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Êh, baiana

Mariene de Castro

Êh, baiana

Êh-êh-êh, baiana, baianinha

Êh, baiana

Êh-êh-êh, baiana

Baiana boa gosta do samba

Gosta da roda e diz que é bamba

Baiana boa gosta do samba

Gosta da roda e diz que é bamba

Olha, toca a viola que ela quer
sambar

Ela gosta de samba, ela quer
rebolar

Toca a viola que ela quer sambar

Ela gosta de samba, ela quer
rebolar (Êh, baiana)

Êh, baiana...

Baiana boa gosta do samba

Gosta da roda e diz que é bamba

(Baiana boa gosta do samba)

(Gosta da roda e diz que é
bamba)

Olha, toca a viola que ela quer
sambar

Ela gosta de samba, ela quer
rebolar

(Toca a viola, que ela quer
sambar)

(Ela gosta de samba, ela quer
rebolar), (Êh, baiana)

Êh, baiana...

**(Compositores: E. Santos Riberio / M.
Pancrácio / F. Da Silva / Baianinho)**



Mariene de Castro

Mariene de Castro nasceu em 1978, em Salvador/BA.

É uma cantora e compositora brasileira, reconhecida por suas interpretações de samba, de axé e de MPB. Mariene começou sua carreira musical na década de 1990 e se destacou por sua voz grave e suas performances no palco. Entre suas canções de sucesso estão: "Ê baiana" e "Deusa dos orixás". Sua música reflete a cultura baiana, com influências do candomblé e das tradições afro-brasileiras. Além disso, Mariene tem um forte compromisso com a valorização da cultura negra e a luta por direitos iguais.

Link da canção:

<https://youtu.be/qe9jBXCGLp8>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: inicie a aula com a canção, depois apresente o tema. A partir daí, comece a explanação do tema. Em seguida, projete a imagem de Maria Felipa e conte a história dela. Para visualizar a figura 14 que segue, use o seu celular. Desse modo, para que a turma também visualize, autorize, anteriormente, o uso do celular nesta aula. Solicite a turma para que descreva a imagem que aparece e construa sentidos.

Segundo passo: organize a turma em grupos e solicite que os estudantes estudem sobre a guerrilha pela independência da Bahia.

(Sugestão de links que os alunos podem pesquisar:

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/independencia-bahia.htm>,

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/independencia-da-bahia.htm>,

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62353785>,

<https://www.gov.br/mast/pt-br/assuntos/noticias/2022/maio/maria-felipa-de-oliveira-uma-heroína-da-independência>,

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/08/06/quem-foi-maria-felipa-a-escravizada-liberta-que-combateu-marinheiros-portugueses-e-incendiou-navios.ghtml>.)

Não esqueça da autorização do celular para esta aula. É importante levantar em debate com a turma o fato de os livros didáticos fazerem referência apenas a Maria Quitéria de Jesus e a abadessa Joana Angélica, duas mulheres brancas com classe social um pouco mais privilegiada. Não desmerecendo o protagonismo delas, mas explicando como as mulheres negras tiveram seu protagonismo invisibilizado na divulgação da História oficial do Brasil, de forma que quase não se tem registros dessas mulheres.

Terceiro passo: dando continuidade ao direcionamento da turma, peça que cada grupo recrie e reconte, de forma criativa e ilustrativa, a história de Maria Felipa de Oliveira. Oriente os grupos para que possam recontar essa história por meio de HQs, de contos ilustrados, de vídeos de animação etc. Marque um prazo para a entrega dos trabalhos. As perguntas da intervenção não precisam ser respondidas pelos estudantes, mas você pode usá-las como ponto de partida para a produção dos trabalhos.

Quarto passo: use uma das aulas para fazer a revisão dos trabalhos produzidos pelos alunos. Junto com a turma, organize um evento no pátio da escola para a culminância dos trabalhos. Pode ser uma feira, um seminário, uma mostra etc. A programação pode ser realizada no mês de setembro, na semana da Independência do Brasil. Você pode usar a Canção "Maria Felipa", de Zélia Duncan e Ana Costa durante o evento. (Link da canção: <https://youtu.be/VHMsaCOorX>.)

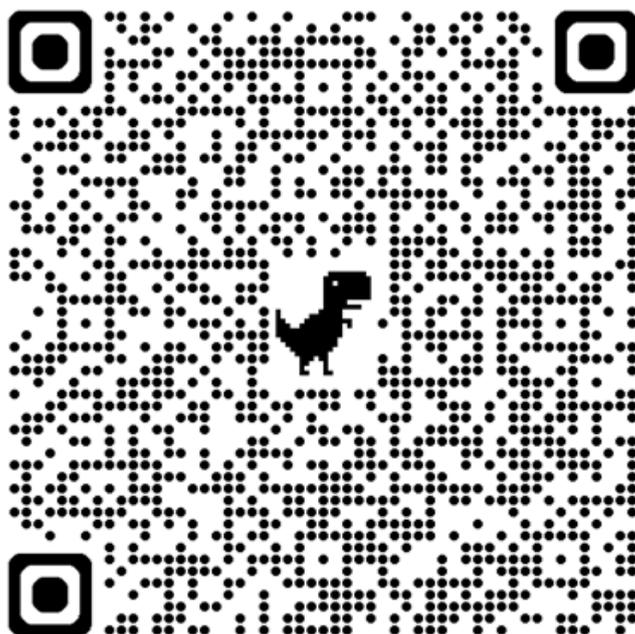
Figura 09 Maria Felipa de Oliveira (jovem)



Mulher negra de turbante, c.1870. Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de Alberto Henschel, Coleção Gilberto Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://acervos.ims.com.br/portals/#/detailpage/67157>

Figura 10 Alegoria ao 7 de janeiro, litografia de Mike Sam Chagas, professor da Escola de Belas Artes da UFBA, 2019, retrata a batalha de 7 de janeiro de 1823.

(visualize a imagem da obra com a leitura do Qr code)



INTERVENÇÃO

- Quais foram as principais contribuições das mulheres negras para o movimento pela independência na Bahia?
- Quais os desafios enfrentados por Maria Felipa e outras mulheres negras refletem a realidade da época?
- Como a participação de mulheres como Maria Felipa ajudou a reconstruir a narrativa histórica da independência do Brasil?
- Por que devemos reconhecer figuras femininas como Maria Felipa na história do Brasil e na luta pelos direitos das mulheres?
- Como a luta de Maria Felipa se relaciona com os movimentos sociais contemporâneos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira e dos direitos das mulheres? Pesquise e cite algumas leis criadas para combater essa desigualdade de gênero.

AVALIAÇÃO

A turma deverá ser avaliada pela participação individual nas aulas e pelos trabalhos produzidos em grupo. Vale ressaltar, que a postura com o uso do celular nas atividades de sala também deve ser avaliada.

Oficina 05 – A luta abolicionista pelo viés literário: Maria Firmina dos Reis, primeira romancista do Brasil

Componente Curricular: História

Conteúdo: A história da maranhense Maria Firmina dos Reis e seu legado literário no contexto do processo de abolição da escravatura.

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Faixa Etária: jovens de 13 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 04 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Esta oficina pretende discutir sobre a participação de Maria Firmina dos Reis no processo de abolição da escravatura. Além disso, propõe uma reflexão sobre o apagamento da literatura das mulheres negras. Ao longo das aulas, deve-se levar os estudantes a compreenderem essas questões e a valorizarem o protagonismo da mulher na literatura, o qual vem sendo resgatado pelos movimentos sociais no corpo da literatura afro-brasileira, ou literatura.

OBJETIVO GERAL

Reconhecer a trajetória de Maria Firmina dos Reis como destaque pela luta contra a escravidão e pela abolição no Brasil, contextualizando sua obra literária no cenário histórico do século XIX.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a vida e a formação escolar de Maria Firmina dos Reis, considerando suas experiências pessoais e sociais que influenciaram sua produção literária.
- Compreender o impacto e a recepção da obra de Maria Firmina dos Reis na literatura brasileira e seu reconhecimento tardio como uma das precursoras da literatura negra feminina no Brasil.
- Refletir sobre a relevância contemporânea do legado literário de Maria Firmina dos Reis nas discussões atuais sobre raça, gênero e direitos humanos.

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

A escrava

(conto de Maria Firmina dos Reis)

Link para leitura: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: para início de conversa, procure incentivar a turma pelo interesse à leitura do conto de Maria Firmina dos Reis, assim, faça uma apresentação entusiasmada sobre ela, já que ela é a primeira romancista do Brasil. Projete a imagem dela no Datashow. Em seguida, distribua o texto impresso em duplas. Leiam o conto (leitura individual ou dirigida). Depois solicite que a turma teça comentários sobre ele.

Segundo passo: apresente aos estudantes um vídeo que conte a história da escritora.

Sugestão de vídeos:

<https://youtu.be/QwdR0alyKzs>

<https://www.youtube.com/watch?v=qZ9FawazrHs&pp=ygUgbWFyaWEgZmlybWluYSBkb3MgcmVpcyBiaW9ncmFmaWE%3D>.

Terceiro passo: nesta fase, você deverá projetar a imagem da capa do livro de Maria Firmina, ou apresentar o livro físico, se você tiver. Logo depois, apresente o vídeo que explica pontos importantes sobre a narrativa, o intuito é incentivar os estudantes a lerem.

Link do vídeo: <https://youtu.be/7MIL4kyvO0U>. Veja se na biblioteca da escola há o livro de Maria Firmina e indique aos/as estudantes.

Quarto passo: recapitule com a turma alguns pontos marcantes da vida e do legado literário da escritora, rememorando o contexto histórico da época. Depois, projete a imagem da estátua (busto) da autora. O busto feito em bronze está exposto em frente à Biblioteca Pública Benedito Leite, junto aos bustos de intelectuais maranhenses, como Gonçalves Dias, Josué Montello, Graça Aranha, Aluísio Azevedo, entre outros, em São Luís-Maranhão. Faça a crítica aos traços da fisionomia representada pela obra, junto à turma. Considere que se ela era mestiça, como pode ser representada com cabelo liso, nariz afilado e lábios finos? Nota-se, então, que sua aparência foi branqueada, o que nos revela racismo velado.

Quinto passo: como atividade prática, solicite, anteriormente, que os estudantes levem para a aula massa de modelagem. Com as massas, cada um deve criar uma pequena escultura de Maria Firmina dos Reis, tentando representá-la com seus traços de negritude. Se possível, oriente a turma a construírem juntos uma escultura maior que poderá ficar exposta na biblioteca da escola (outros tipos de materiais podem ser usados, basta que pesquisem algumas ideias na internet).

Figura 11 Maria Firmina dos Reis



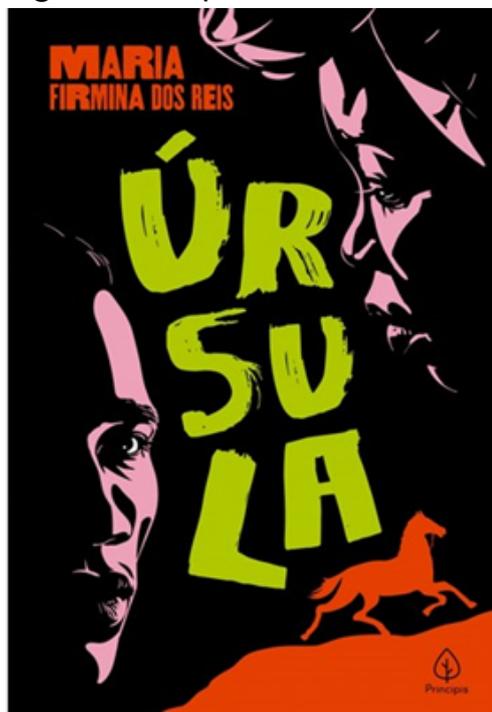
Fonte:
<https://mariafirmina.org.br/categoria/imagens/firmina-imaginada/>

Figura 12 Busto de Maria Firmina dos Reis



Fonte:
<https://mariafirmina.org.br/categoria/imagens/firmina-imaginada/>

Figura 13 Capa do livro “Úrsula”



Fonte: Foto da autora

INTERVENÇÕES

- Quais fatos da vida de Maria Firmina dos Reis você considera mais influentes em sua formação como escritora?
- Por que a obra de Maria Firmina dos Reis foi esquecida ou marginalizada por tanto tempo na literatura brasileira? O que isso revela sobre as estruturas sociais e culturais do Brasil?
- De que forma o legado literário de Maria Firmina dos Reis pode contribuir para as discussões contemporâneas sobre raça, gênero e direitos humanos no Brasil?

AVALIAÇÃO

Utilize as perguntas da intervenção para avaliar a turma, fazendo-as oralmente para fomentar um breve debate; avalie também a atividade prática realizada, pontuando os estudantes.

Oficina 06 – Valorizando os cabelos crespos

Componente Curricular: História

Conteúdo: A valorização dos cabelos das mulheres negras

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 6º ao 9º do Ensino Fundamental

Faixa Etária: Jovens de 11 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 02 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Para esta aula, selecionamos duas fotografias de mulheres desconhecidas que estão usando o cabelo no estilo black power. A partir dessas imagens pretendemos que a turma apresente opiniões sobre o estilo. O intuito da aula é fazer com que as alunas negras se sintam representadas e tenham orgulho em assumir os seus cabelos afro e que os demais estudantes tenham empatia e respeito pelos cabelos das mulheres negras.

OBJETIVO GERAL

Promover a empatia e a valorização pelos cabelos afro (cacheados ou crespos), além da autoestima, autoaceitação e orgulho da identidade negra por meio da celebração do cabelo afro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer a importância do cabelo afro como símbolo de identidade e resistência negra.
- Desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados ao cabelo afro.
- Valorizar a diversidade e individualidade expressas através do cabelo afro.
- Estimular a reflexão crítica sobre os padrões de beleza hegemônicos.
- Fortalecer a autoestima e confiança entre jovens negros.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Datashow
- Notebook
- Caixa de som
- Quadro branco (lousa)
- Revistas velhas
- Papel, tesoura e cola
- Celular

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Respeitem meus cabelos brancos
Chico César

*Respeitem meus cabelos brancos
Chegou a hora de falar
Vamos ser francos
Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala
Com veludo nos tamancos
Cabelo veio da África
Junto com meus santos
Cabelo veio da África
Junto com meus santos
Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos
Respeitem meus cabelos, brancos
Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar
Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar
[..] repete
Benguelas, zulus, gegês
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos
Respeitem meus cabelos, brancos
Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar
(Composição: Chico César)*



Chico César

Chico César nasceu em 1964, em Catolé do Rocha/ PB. É um cantor, compositor e poeta brasileiro conhecido por sua mistura de estilos musicais que incluem MPB, rock, forró e influências nordestinas. Chico César começou sua carreira na década de 1990 e se destacou com músicas como "Mama África", "À Primeira Vista" e "Coração Festeiro". Ele também é conhecido por suas letras poéticas que abordam questões sociais, culturais e políticas. Além da música, Chico César é um ativista dos direitos humanos e tem se envolvido em diversas causas sociais ao longo de sua vida. Tem uma visibilidade expressiva pelas redes sociais contra a extrema-direita.
Link da canção
https://youtu.be/c_koy_ZE_cQo

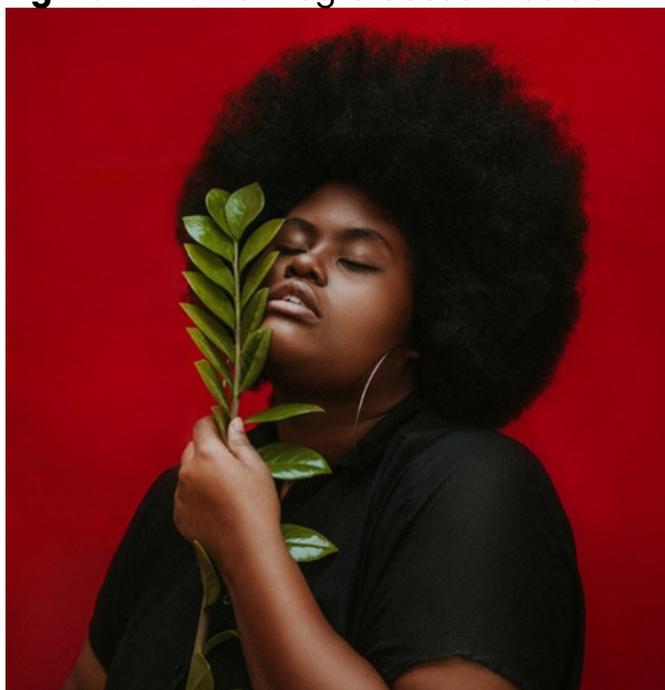
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: antes de iniciar a atividade, você deverá ouvir a canção com a turma. Logo em seguida, apresentar as imagens selecionadas pelo datashow para que sejam analisadas. Para a primeira imagem, deve-se perguntar como se chama esse estilo de corte de cabelo e o que eles acham sobre ele. Após o provável debate, a segunda imagem deve ser apresentada. Deve-se perguntar se é interessante que as mulheres negras assumam os cabelos cacheados e/ou crespos.

Segundo-passo: apresentar as próximas imagens de mulheres negras famosas que assumiram seus cabelos afro, sem citar o nome delas. Pedir que os estudantes identifiquem quem são elas. (Você poderá incluir outras imagens, se desejar). Assim, deve-se instigar um debate sobre o protagonismo dessas mulheres em relação a identidade negra. Em seguida, dividir a turma em equipes para responder às perguntas de intervenção.

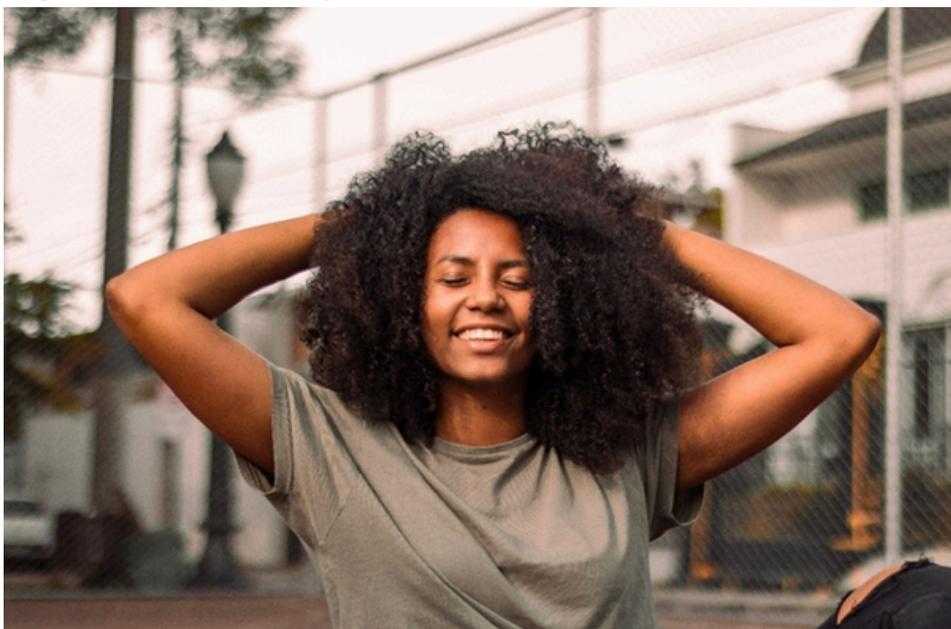
Terceiro passo: você deverá solicitar que as equipes montem um painel de imagens de mulheres negras e homens negros (jovens, crianças e/ou adultos) com diversos estilos de cabelo. O mural deverá ter frases que reafirmem o caráter identitário e de resistência do povo negro. Como atividade extraclasse, solicitar que a turma pesquise sobre a origem do cabelo black power e anote no caderno.

Figura 14 Mulher negra desconhecida



Fonte: Eduardo Gorghetto/Unsplash

Figura 15 Mulher negra desconhecida



Fonte: Rafael Sanfilippo/Unsplash

Figura 16 Atriz Taís Araújo



Fonte: <https://lailasantos.com.br/>

Figura 17 Ginasta Rebeca Andrade



Fonte: reprodução instagram

Figura 18 Cantora Iza



Fonte: reprodução instagram

INTERVENÇÕES

- Em sua família há alguém que usa o cabelo no estilo black power?
- Vocês consideram importante que as mulheres negras assumam os seus cabelos cacheados e/ou crespos, sem medo de discriminações e preconceitos?
- É possível manter os cabelos afro bem cuidados? Pesquise na internet sugestões de cuidados e apresente.
- Como o cabelo afro é relacionado à questão do racismo e discriminação?
- Como podemos combater estereótipos e preconceitos relacionados ao cabelo afro?

AVALIAÇÃO

Os estudantes deverão ser avaliados pela participação ao longo da aula, seja pela oralidade, seja pelas atividades realizadas em grupo. É muito importante que você conduza o debate de forma segura e preparado(a) para argumentar contra possíveis preconceitos que possam ser revelados por algum deles.

Oficina 07 – Reafirmação da identidade negra: as tranças

Componente Curricular: História

Conteúdo: A valorização dos cabelos das mulheres negras

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 6º ao 9º do Ensino Fundamental

Faixa Etária: Jovens de 11 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 02 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Esta oficina dá continuidade à oficina anterior, para promover a valorização e a reafirmação da identidade negra feminina. Desta vez resgatando a origem das tranças africanas como reconhecimento das raízes identitárias. Assim, selecionamos duas fotografias de mulheres negras, uma famosa e outra figura não pública, as quais realçam as suas imagens com as tranças.

OBJETIVO GERAL

Promover a reafirmação da identidade feminina negra a partir da valorização pelos cabelos trançados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Resgatar a origem das tranças africanas.
- Valorizar a diversidade e a individualidade expressas pelo cabelo afro.
- Estimular a reflexão crítica sobre os padrões de beleza hegemônicos.
- Fortalecer a autoestima e a confiança no uso das tranças.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Datashow
- Notebook
- Caixa de som
- Quadro branco (lousa)

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Vídeo do Poema Para a menina:
<https://youtu.be/Vs7FBa4vIRQ>
Para a menina

*Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.
Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.
Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.*

(Conceição Evaristo)



Conceição Evaristo

Conceição Evaristo nasceu em 1946, em Belo Horizonte/MG, é uma professora, renomada escritora, poetisa e ativista brasileira. Ela cresceu em uma família de origem humilde e enfrentou diversas dificuldades ao longo da vida, incluindo o racismo e a desigualdade social. Sua escrita é atravessada por suas vivências. Assim, ela é conhecida por abordar temas como a identidade negra, a condição da mulher e as injustiças sociais. Sua literatura é marcada por uma forte presença de vozes femininas e pela valorização da cultura afro-brasileira. Entre suas obras mais conhecidas estão "Ponciá Vicêncio", "Olhos d'Água" e "Insubmissas Lágrimas de Mulheres".

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: para iniciar estas aulas-oficinas, você poderá recitar o poema de Conceição Evaristo ou passar o vídeo para que a turma assista a uma interpretação dele em libras. Logo em seguida, apresente as imagens selecionadas pelo datashow para que sejam apreciadas. Ao apresentar a imagem da ex-ginasta Daiane dos Santos, indague se a turma a conhece e fale um pouco sobre ela. Depois você poderá iniciar a discussão sobre o tema a partir das perguntas do tópico “Intervenções”.

Segundo-passo: apresente a história da origem das tranças africanas. Você pode ler o texto junto com a turma pelo datashow, ou impresso. (Links de pesquisa: <https://vozdascomunidades.com.br/geral/trancas-africanas-eis-historia>). Ressalte que a tradição com as tranças também se estende ao gênero masculino.

Terceiro passo: proponha uma discussão em torno da profissão de trançadeira e relacione a profissão ao legado do matriarcado para a preservação da cultura africana com os cabelos. Apresente os tipos de tranças mais comuns para a reafirmação da identidade negra. (Link da pesquisa:

<http://nosmulheresdaperiferia.com.br/esticas-negras-8-trancistas-para-conhecer-e-se-inspirar/>,
<https://wp.ufpel.edu.br/empauta/trancas-alem-da-estetica-uma-forma-de-sobrevivencia>)

Quarto passo: solicite que os/as estudantes pesquisem tutoriais de como fazer tranças e que na aula seguinte venham com os cabelos trançados, caso tenham cabelos compridos ou médios. Essa é uma atividade de reafirmação identitária e de resgate cultural para meninos e meninas, independentes de terem pele preta ou clara. A turma poderá pedir ajuda aos familiares ou amigos/as. Em outro momento, você poderá organizar um desfile da beleza negra que privilegie o uso das tranças. O desfile poderá ser apresentado na Semana da Consciência negra, ou mesmo em um evento de culminância da temática organizado por você. Uma outra opção é trazer para a escola uma trançadeira da cidade, para que realize o penteado nos/as estudantes e conhecer um pouco da história dela.

Figura 19 Daiane dos Santos com dreads



Fonte: Tv Globo

Figura 20 Menina de tranças



Fonte: Salão virtual <https://salaovirtual.org/>

Figura 21 moça de cabelos curtos trançados



Fonte: Salão virtual <https://salaovirtual.org/>

Figura 22 moça com dreads cor de rosa



Fonte: Elatoda.com.br

INTERVENÇÕES

- Você ou pessoas de sua família usam tranças nos cabelos? O que elas significam para você ou para pessoas próximas que as usam? As tranças se relacionam com a sua identidade?
- De que maneira as tranças podem ser vistas como uma forma de conexão com a ancestralidade e a cultura afrodescendente?
- Como o ato de usar tranças pode ser uma forma de empoderamento para mulheres negras?
- Quais os diferentes significados que as tranças podem ter nas diversas comunidades africanas e afro-brasileiras?
- A mídia influencia de forma positiva a percepção da beleza e da identidade negra feminina a partir das tranças? Você conhece pessoas negras famosas (homens e mulheres) que usam tranças ou dreds?
- Como podemos combater estereótipos negativos associados ao cabelo crespo e às tranças?

AVALIAÇÃO

Avalie a participação da turma ao longo da discussão. As perguntas da intervenção também podem ser usadas como atividade avaliativa escrita.

Oficina 08 – Representatividade da imagem feminina negra: capa de cadernos

Componente Curricular: História

Conteúdo: A valorização da imagem feminina negra

Temática: Ensino de História com imagens das mulheres negras.

Turma para aplicação: 6º ao 9º do Ensino Fundamental

Faixa Etária: Jovens de 11 a 16 anos de idade.

Tempo de Duração: 02 aulas (60 minutos cada)

DESCRIÇÃO DA AULA-OFICINA

Esta última oficina tem o intuito de colocar em prática o que aprendemos até aqui sobre o protagonismo da mulher negra e a maneira como ela é representada nos livros didáticos de História. Desse modo, essa oficina propõe-se a levar os/as estudantes a valorizarem a imagem da mulher negra por meio da confecção de capas de cadernos, com o uso de imagens de mulheres negras em seus mais variados espaços sociais e em épocas diferentes. Assim, cada estudante deverá escolher uma mulher negra para homenagear em sua capa de caderno.

OBJETIVO GERAL

Promover a valorização da imagem feminina negra em materiais de domínio público.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Confeccionar capas de cadernos que reafirmem o protagonismo da mulher negra por meio da imagem.
- Estimular a reflexão crítica sobre a maneira como a mulher negra é representada.
- Pesquisar e apresentar dados estatísticos que mostrem a representatividade da imagem da mulher negra em estampas de materiais escolares.

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Datashow
- Notebook
- Caixa de som
- Quadro branco (lousa)
- Caderno brochura
- Imagens impressas em papel fotográfico adesivo
(ou em papel sulfite com cobertura de papel transparente adesivo)

MOTIVAÇÃO PRÉVIA

Vídeo sobre a representatividade da imagem de pessoas negras:
<https://youtu.be/PvSoDep3XXU>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro passo: comece apresentando o tema e os objetivos com a oficina. Depois, passe os dois vídeos para que os/as estudantes assistam e, em seguida, fomente um debate. Você pode usar as perguntas das “Intervenções” como ponto de partida.

Segundo passo: solicite que a turma (ideal que sejam apenas as turmas de 8º e 9º anos) elabore e realize uma pesquisa de campo nas papelarias e supermercados da cidade para investigar a representatividade da imagem da mulher negra em materiais escolares, mais precisamente em cadernos, mochilas e estojos. Divida a turma em grupos de cinco estudantes e estabeleça uma quantidade de comércios que deverão visitar. Por exemplo, cada grupo pode visitar quatro estabelecimentos que vendam materiais escolares. Os dados devem ser anotados e tabelados.

Terceiro passo: depois da pesquisa realizada, organize o momento de socialização dos resultados encontrados. Cada grupo deverá apresentar um gráfico com os resultados obtidos, usando o datashow ou cartazes. Depois de todas as apresentações, discuta com a turma sobre os resultados.

Quarto passo: solicite que cada estudante adquira um caderno brochura e escolha uma mulher negra para homenagear, pode ser uma das mulheres estudadas nas oficinas já realizadas ou outra de preferência pessoal, inclusive poderá ser a própria estudante negra, ou uma mulher negra da família. O importante é que essa mulher seja apresentada imageticamente de forma positiva, valorizando seu protagonismo social. Por exemplo, a cantora no palco, a professora na sala de aula, a bancária trabalhando, a escritora escrevendo, a jogadora em campo, a avó trançando os cabelos da neta, mulheres na prática das religiões de matrizes africanas, sambistas etc. As imagens devem ser impressas para que seja feita a colagem. É importante que você personalize um caderno, anteriormente, para mostrar como modelo. (Link de tutorial: https://youtu.be/y70_GjHTGPg.)

Quinto passo: organize uma exposição dos cadernos no pátio da escola, com a participação de todas as turmas. Na oportunidade, fale um pouco sobre o tema e apresente os dados estatísticos coletados pelas turmas de 8º e 9º anos.

INTERVENÇÕES

- Você já comprou algum produto com imagem de mulher negra? Qual?
- De acordo aos vídeos que você assistiu, como a representação das mulheres negras na mídia tem evoluído ao longo das décadas? Você considera essas mudanças suficientes? Explique.
- A forma como as mulheres negras são retratadas na mídia pode impactar a autoestima e a identidade de jovens negras? Explique.
- Ao observar uma campanha publicitária, quais elementos você considera que ajudam ou prejudicam a representatividade das mulheres negras?
- De que maneira podemos apoiar marcas e iniciativas que promovem uma representação mais justa e diversificada das mulheres negras?

AValiação

A turma deve ser avaliada pelo trabalho realizado em grupo e pelo trabalho individual na confecção das capas de caderno.

Feedback – Jogo interativo: Quiz

Antes de fazer esse feedback, peça que a turma pesquise, sem compromisso de notas, outras mulheres negras atuais que são protagonistas da luta do povo negro por igualdade.

Para dialogar com a turma sobre os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas realizadas, incentive para que participassem do QUIZ sobre mulheres negras protagonistas, do período imperial ao contemporâneo. O jogo poderá ser feito em sala de aula, com uso do celular, ou em casa. Depois cada um deve apresentar o seu resultado.

Link do jogo:

<https://pt.quizur.com/trivia/voce-conhece-essas-mulheres-negras-loBYs>

Glossário de termos do Feminismo

1. **Empoderamento:** processo pelo qual as mulheres ganham confiança, autonomia e controle sobre suas próprias vidas e decisões.
2. **Feminismo:** movimento social e político que busca a igualdade de direitos entre os gêneros e a eliminação da opressão das mulheres. O termo não é o antônimo do termo "machismo", uma vez que as mulheres não praticam desvalorização, opressão e preconceito em relação aos homens.
3. **Feminismo negro:** corrente do feminismo que foca nas experiências específicas das mulheres negras, abordando a intersecção entre racismo e sexismo.
4. **Gênero:** conjunto de características sociais, culturais e comportamentais atribuídas aos sexos masculino e feminino, diferindo do sexo biológico.
5. **Interseccionalidade:** conceito que analisa como diferentes formas de discriminação (como raça, classe, gênero e orientação sexual) se inter-relacionam e afetam as experiências das mulheres.
6. **Machismo:** conjunto de atitudes e comportamentos que promovem a ideia de superioridade dos homens sobre as mulheres. O machismo se manifesta em crenças e práticas que reforçam estereótipos de gênero, legitimando a dominação masculina e a submissão feminina.
7. **Masculinidade tóxica:** normas sociais que definem comportamentos masculinos como agressivos, dominantes e emocionalmente repressivos, prejudicando tanto homens quanto mulheres.
8. **Matriarcado:** sistema de organização social em que as mulheres, especialmente as mães, exercem a autoridade e o poder, sendo reconhecidas como líderes e figuras centrais na organização familiar e comunitária. Em sociedades matriarcais, a linhagem e a herança geralmente são transmitidas através da linha materna e as mulheres têm um papel predominante nas decisões sociais, políticas e econômicas. Todavia, não é o contrário do patriarcado, uma vez que nessa organização social não há subordinação dos homens pelas mulheres.
9. **Misoginia:** ódio, aversão ou desdém por mulheres. A misoginia pode se manifestar em atitudes, comportamentos e práticas que promovem a desumanização ou a violência contra mulheres, refletindo uma cultura que não respeita ou valoriza a vida e as experiências femininas.
10. **Patriarcado:** sistema de organização social em que os homens detêm o poder e a autoridade, subordinando as mulheres em diversas esferas da vida.
11. **Sexismo:** preconceito ou discriminação com base no sexo, frequentemente manifestado na crença de que um gênero é superior ao outro.
12. **Sororidade:** sentimento de solidariedade entre mulheres, promovendo apoio mútuo na luta contra a opressão e a discriminação.
13. **Violência de gênero:** qualquer ato de violência direcionado a uma pessoa com base em seu gênero, incluindo violência física, sexual e psicológica.

Breve biografias das teóricas do Feminismo usadas neste material



Fonte: Reprodução / Wikipedia

Angela Davis

Angela Yvonne Davis é professora, filósofa, escritora e uma renomada ativista estadunidense reconhecida mundialmente, nascida no Alabama, em 1944. Ela ganhou notoriedade nos anos 60 como membro do Partido Comunista dos EUA e defensora dos direitos civis. Davis é conhecida por seu trabalho em questões relacionadas à prisão em massa, racismo, feminismo e direitos humanos. Seus livros, como "Mulheres, Raça & Classe", exploram as interseções entre raça, classe e gênero. Ela continua ativa na luta por justiça social e igualdade, palestrando por todo o mundo.



Fonte: Reprodução, Monica Almeida/The New York Times

bell hooks (1952-2021)

Gloria Jean Watkins foi uma escritora, professora, ativista e teórica cultural americana, nascida em Kentucky, em 1952. Ela é conhecida por suas análises sobre a interseção entre raça, gênero e classe social. Hooks escreveu mais de 30 livros, incluindo "Ain't I a Woman?" e "All About Love", abordando temas como amor, masculinidade e feminismo. Sua obra é fundamental para a compreensão do feminismo interseccional e continua a influenciar o pensamento contemporâneo sobre relações sociais. Segundo ela, o pseudônimo bell hooks é uma homenagem a sua bisavó materna e o uso em letras minúsculas é para dar enfoque a sua escrita e não a sua pessoa.



Fonte: stias

Catherine Walsh

Catherine Walsh é uma pesquisadora e ativista, nascida em 1950 nos Estados Unidos, mas naturalizada no Equador. Ela é reconhecida por suas contribuições no campo da educação, estudos culturais e críticas sociais, especialmente em contextos latino-americanos, abordando temas como identidade, cultura e a relação entre educação e poder. Sua pesquisa se concentra na análise das práticas educacionais em diferentes contextos sociais e culturais, buscando entender como essas práticas podem ser transformadoras e inclusivas. Uma de suas obras mais notáveis é "Pedagogía de la interculturalidad," Catherine defende que a educação deve ser um espaço de diálogo entre diferentes culturas, onde as vozes marginalizadas possam ser ouvidas e valorizadas.



Fonte: newyorker

Chimamanda Ngozi

Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora, autora, palestrante e ativista nigeriana, nascida em 1977, em Enugu. Ela é uma das vozes mais proeminentes da literatura contemporânea africana e é conhecida por suas obras que abordam temas como identidade, feminismo, raça e a experiência nigeriana. Ela também é conhecida por suas palestras inspiradoras, incluindo seu famoso TED Talk "We Should All Be Feminists" (Sejamos todos feministas), que ganhou ampla divulgação e reconhecimento internacional. Entre suas obras mais conhecidas estão "Hibisco Roxo" (2003) e "Americanah" (2013)



Fonte: Marlos Bakker

Djamila Ribeiro

Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, professora, escritora e ativista brasileira, nascida em São Paulo, em 1980. Ela é conhecida por seu trabalho em questões de raça, gênero e direitos humanos, com foco na luta das mulheres negras. Djamila é autora de livros como "O que é lugar de fala?" e "Quem tem medo do feminismo negro?". Ela tem um trabalho muito expressivo pelas redes sociais, sendo uma voz marcante e influente no Feminismo Negro no Brasil.



Fonte: letras.ufmg

Kimberlé Crenshaw

Kimberlé Williams Crenshaw é uma professora, pesquisadora, jurista e ativista estadunidense, nascida, em Ohio, em 1959. Ela se destacou internacionalmente pelo conceito de interseccionalidade, que analisa como diferentes formas de discriminação – como racismo e sexismo – se sobrepõem, especialmente no caso das mulheres negras. Entre seus livros mais importantes estão *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement*, uma coletânea que ajudou a consolidar os Estudos Críticos de Raça; e *On Intersectionality: Essential Writings*, que reúne suas reflexões mais influentes sobre o tema. Fundadora do African American Policy Forum (AAPF), Crenshaw continua promovendo a justiça social e igualdade de gênero, sendo uma das vozes mais respeitadas em direitos civis e teoria racial crítica.



Fonte: letras.ufmg

Nilma Lino Gomes

Nilma Lino Gomes é uma importante educadora, pesquisadora e ativista brasileira, nascida em Minas Gerais, 1961. Ela é conhecida por suas contribuições no campo da educação, especialmente em relação às questões de gênero, raça e diversidade. Sua pesquisa acadêmica aborda temas como educação multicultural, identidades raciais e a formação de professores, sempre com um olhar crítico sobre as desigualdades raciais e sociais presentes no sistema educacional brasileiro. Nilma é autora de diversos livros e artigos que discutem a intersecção entre educação e questões raciais.



Fonte: University of Maryland

Patricia Hill Collins

Patricia Hill Collins é uma socióloga, professora, escritora e ativista estadunidense, nascida na Pensilvânia, em 1948. Ela é reconhecida por suas contribuições ao Feminismo Negro e à Teoria Crítica da Raça. Ela é autora de obras influentes, como "Black Feminist Thought: Knowledge", onde examina as experiências das mulheres negras na interseção de raça, gênero e classe. Collins defende a importância de vozes marginalizadas na academia e na sociedade. Sua pesquisa continua a ser um recurso precioso para entender questões de opressão e resistência.



Fonte: Zé Carlos Barretta/Folhapress

Sueli Carneiro

Aparecida Sueli Carneiro é uma importante filósofa, escritora e ativista brasileira, nascida em 1945, em São Paulo. Ela é uma das principais vozes na luta pelos direitos das mulheres negras e pela igualdade racial no Brasil. Sueli fundou o Geledés – Instituto da Mulher Negra, uma organização que atua na promoção dos direitos das mulheres negras e na luta contra a discriminação racial. Entre suas publicações mais importantes estão “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”, “Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser”. Sua obra contribui significativamente para o debate sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira e é referência no estudo do feminismo negro

Considerações finais e orientações complementares

Chegamos ao final desse material pedagógico e esperamos que a nossa proposta com as oficinas possa contribuir com sua prática docente para o cumprimento da LDB, em relação ao ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. Entendemos que a BNCC não nos dá suporte suficiente para desenvolvermos esse ensino, uma vez que não apresenta ao longo do documento objetos de conhecimento e habilidades que contemplem com precisão a temática.

Assim, cabe-nos extrapolar os limites do documento, trazendo mais possibilidades para o debate em defesa de uma educação mais justa e igualitária. O foco no debate sobre o protagonismo feminino da mulher negra, que exploramos por meio desse material, é urgente para sanarmos desigualdades, pois o cenário social em que estamos vivendo, ainda, tem sido de violação da dignidade do povo preto e de diversos tipos de violência, sobretudo acrescida da interseccionalidade de raça e gênero.

Como nesta proposta trabalhamos com imagens, é importante que na condução das aulas você apresente à turma a imagem dos rostos das pessoas citadas no campo “Motivação prévia”, pois é indispensável ampliar o repertório de conhecimento dos/as estudantes sobre personalidades negras públicas. Para execução das oficinas, você não precisa seguir a mesma ordem, mas pode escolher aquela que amplia o objeto de conhecimento que você estiver trabalhando no momento. As oficinas também podem ser trabalhadas no mês da Consciência Negra e/ou no mês da Independência do Brasil, estendendo e reestruturando o trabalho ao 6º ano, já que não há nenhum objeto de conhecimento e habilidade voltados para essa série na BNCC.

Pedimos que você não deixe de ler a parte teórica que antecede às oficinas. Sugerimos, também, que você pesquise sobre cada assunto antes de desenvolver cada oficina, tanto pelos links sugeridos, como por outros materiais teóricos. Uma boa dica é ler alguma obra das autoras que citamos, caso não as conheça. É muito importante que você fomente debates críticos, ressaltando a necessidade das políticas públicas para a população negra (pretos e pardos) do país.

..... Por uma educação antirracista, antissexista e antimachista, sejamos educadores que subvertem a lógica da sociedade patriarcal e supremacista branca!

Sobre a autora e a orientadora



Soraya Alves Borges

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional de História (PROFHISTORIA/UFNT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2008). Tem experiência como docentes na área de História, com ênfase em História. Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2023). Especialização Lato Sensu em Gestão Integrada: Orientação, Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar. É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Açailândia/MA e da Rede Estadual do Estado Maranhão no Município de Açailândia/MA desde o ano de 2002 como professora de História.



Vera Lúcia Caixeta

Pós-doutoranda em História pela UFG, discutindo a antropofagia tupinambá nos Livros Didáticos intitulada "As Visualidades nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental II: As Mulheres Indígenas "Canibais" nas gravuras de Theodor de Bry" (1528 sob a orientação da Dra. Heloísa Capel. Doutora em História Social pela UFRJ, com a tese "Médicos, padres, sertões: o norte de Goiás no relatório de Arthur Neiva e Belisário Penna e nas narrativas dos seus interlocutores goianos" sob a orientação da Dr. Jacqueline Hermann. Mestre em História pela Universidade de Brasília (agosto de 2003), com a dissertação intitulada "Mulheres Parteiras em Minas Gerais no Século XIX: saberes e poderes compartilhados", orientada pela Dr. Diva do Couto Muniz. Desde novembro de 2005 é professora da Fundação Universidade Federal do Tocantins nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História., hoje, Universidade Federal do Norte do Tocantins. Em 2014, foi incorporada ao Programa de Pós-graduação em História, PROFHISTÓRIA. Em maio de 2018 a julho de 2022 foi a coordenadora do núcleo do PROFHISTÓRIA. na UFT. Os temas de pesquisa estão relacionados com Mulheres e Ensino de História; Ensino de História das mulheres e Imagens, Narrativas de Viagens dos Frades Dominicanos e Trajetórias de Vida na perspectiva da decolonial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 136 p.

AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cintia Gomes da. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26263/20301>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 10 out. 2024.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 70 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray;

BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do PNLD 2020*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_ata_escolha. Acesso 10 fev. 2020.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, J. B. Imagens visuais em livros didáticos de História. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 68–76, 2012. DOI: 10.20396/resgate.v19i22.8645721. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2022.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul./set. 2016.

CAPEL, Heloisa. Interpretar imagens: desafios para o(a) professor(a) [Ebook] / Heloisa Capel, Gabriel Fernandes, Tiago Machado. – Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). – Goiânia: Cegraf UFG, 2023. II.

CARDOSO, Cláudia Pons. Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNAVAL, João. Êh, baiana. In: Abre caminho – Álbum de Mariene de Castro. Rio de Janeiro: Eldorado/Independente, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CECATTO, Adriano; FERNANDES, Márcio Regis. História e imagem: linguagem e cultura visual. In: FIGUEIREDO, R. S. (Org.). 2022.

CÉSAR, Chico. Respeitem meus cabelos brancos. In: Respeitem meus cabelos brancos – Álbum de Chico César. Rio de Janeiro: MZA, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In.: Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6081/5457>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

COSTA, J. B.; GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. Brasília: Editora Revista Sociedade e Estado, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Rev. Estud. Fem. [online]. 2002, vol. 10, n. 01, pp. 171–188.

DINIZ, Edinha. Chiquinha Gonzaga: uma história de vida. Editora Zahar, 2009.





EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2019.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIACOMINI, Sonia Maria. Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. p. 35.

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

JOLY, Martine (1994) — Introdução à Análise da Imagem, Lisboa, Ed. 70, 2007

Digitalizado por SOUZA, R. E- Mail: comunicacao.social@hotmail.com

OLIVEIRA, Maria Felipa de. Impressões Rebeldes. Disponível em:

<https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/pessoa/maria-felipa-de-oliveira/>.

Publicado em: 25 de julho de 2023.

PAIVA, Eduardo França. História & imagens. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 12-13.

PASSOS, Maria Clara de Araújo; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020).

Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 7, n. 1, p. 118-135, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>. Acesso em: 20 ago. 2022, p. 119.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 99-122.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

REIS, Maria Firmina dos. In: Revista maranhense, n. 3, 1887. Republicado em Úrsula, 7.ed., 2018, p. 193-207)



REFERÊNCIAS

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182-203, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaia, 2023.

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

SAMPAIO, Edson. Não deixe o samba morrer. In: *A voz do samba – Álbum de Alcione*. Rio de Janeiro: Philips, 1975.

SANTOS, Aline Dias dos. *Iconografia e representação feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-Lei 10.639/2003*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

SILVA, Igor de lima e. *Africanos, crioulos e mestiçados nas representações iconográficas de Debret e Rugendas (1808 – 1839)*. [manuscrito]: registro da diversidade e da complexidade histórica / Igor de Lima e Silva – 2022

SILVA, Petronília Beatriz. *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009. p. 24.



Ficha técnica

Autora

Soraya Alves Borges

Orientadora e Coautora

Vera Lúcia Caixeta

Designer gráfico

Yasmin de Sousa da Silva

Capa e ilustração

Yasmin de Sousa da Silva

Assessoria técnica e revisão gramatical

Rute da Silva Santos

Editoração e diagramação

Yasmin de Sousa da Silva





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO NORTE DO TOCANTINS**

