



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FLAVIO SOUSA DE JESUS

**“CLARA DOS ANJOS”: AULAS-OFCINAS DE HISTÓRIA E LITERATURA PARA
RESSIGNIFICAÇÃO POSITIVA DA MULHER NEGRA NO TEMPO PRESENTE.**

MACAPÁ/AP

2023



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FLAVIO SOUSA DE JESUS

**“CLARA DOS ANJOS”: AULAS-OFFINAS DE HISTÓRIA E LITERATURA PARA
RESSIGNIFICAÇÃO POSITIVA DA MULHER NEGRA NO TEMPO PRESENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz

MACAPÁ/AP

2023

BANCA EXAMINADORA

Em: 30 / 01/ 2023

Resultado: APROVADO

Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Examinador Titular – Orientador - UNIFAP/PROFHISTÓRIA

Profa. Dra. Clícia Tatiana Alberto Coelho
Examinadora Titular externa – UNIFAP

Prof Dra Simone Garcia Almeida
Examinadora Titular interna – UNIFAP/PROFHISTÓRIA

MACAPÁ/AP

2023

Dedico este trabalho aos meus pais Domingos e Francisca, meus maiores exemplos de coragem, dedicação e fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus a finalização desse ciclo, foi a fé que me sustentou ao longo dessa caminhada, na qual vivi momentos desafiadores de ansiedade, dúvidas, desconstrução e ressignificação, potencializados pelo contexto de uma pandemia. E com os desafios que ela trouxe para a vida de todos, em particular a nós professores.

Aos meus pais Domingos Conceição de Jesus e Francisca Sousa de Jesus, que apesar de todas as dificuldades e da pouca escolaridade, souberam incutir em mim e em meus irmãos o valor do estudo. E a consciência de que o caminho da superação passava necessariamente pela educação.

Agradeço a Sofia Nascimento de Jesus, minha filha, que veio para me tornar um homem melhor em todos os sentidos, principalmente na questão feminina – “Ser pai de menina”. Em uma sociedade machista, espero ter contribuído também para melhorar a sociedade em que ela vive.

À Edna Cristina Nascimento de Jesus, minha esposa e “princesa”, meu grande amor de vida e maior incentivadora.

Quero estender meus agradecimentos aos professores do Profhistória. E representando a todos, cito o Prof Dr Giovani José da Silva, por toda dedicação e conhecimento compartilhado. E especialmente ao Prof Dr Raimundo Erundino Diniz, pela disponibilidade de caminhar comigo nessa pesquisa como orientador. E pela liberdade de me permitir encontrar meu caminho na pesquisa, pelo respeito, compreensão, orientação precisa e amizade.

Sou muito grato aos meus colegas de mestrado, Turma 2020, pela parceria, trocas de ideias e ajuda mútua ao longo de todo o processo.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação e defesa, professora Dra Simone Garcia Almeida e professora Dra. Clícia Tatiana Alberto Coelho. Por aceitarem participar desse processo, pela acolhida, leitura criteriosa e contribuições valiosas que deram à pesquisa. Foi uma grande honra contar com a presença de vocês.

Finalizo esse processo com um sentimento de profunda gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

RESUMO

Esta dissertação apresenta reflexões ao analisar a ressignificação feminina negra na literatura Brasileira a partir da obra literária “Clara dos Anjos” de Lima Barreto como estratégia à aplicabilidade da Lei 10.639/03, de modo a cultivar a Educação antirracista, através do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães em Macapá/AP. Para tanto, elaborou-se um manual metodológico de aulas-oficinas que foi aplicado em quatro turmas do nono ano, anos finais do ensino fundamental, no intuito de desenvolver as ideias históricas dos discentes com relação ao conceito de ressignificação feminina negra. O objetivo é historicizar a mulher negra como sujeito histórico central na literatura, trazendo ao debate a questão do racismo estrutural na sociedade brasileira. A metodologia enseja-se qualitativa, como uma pesquisa-ação realizada como mediação ao ensino de história. A literatura foi a fonte principal, e buscou-se através das aulas-oficinas ressignificar positivamente as percepções dos discentes sobre as representações femininas negras na produção literária, apresentando outra história à imagem da mulher negra no tempo presente. Os teóricos dessa dissertação são: Lélia Gonzalez (2018), Sandra Pensavento (2003), Silvio Almeida (2018) e Isabel Barca (2004). O trabalho realizado gerou um produto pedagógico denominado: “Clara dos Anjos”: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente. O produto pedagógico construído com os discentes foi um manual metodológico de aulas-oficinas para ensino de História. E teve como base para criação a proposta de aulas-oficinas defendida por Barca (2004), de modo a ser usado como ações pedagógicas alinhadas a educação antirracista. Os resultados apontam a importância do uso da história e literatura no processo de ressignificação da mulher negra para um debate no ensino de história voltado as relações étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Ensino de História; Literatura; Ressignificações Femininas Negras; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This dissertation presents reflections when analyzing the re-signification of black women in Brazilian literature from the literary work “Clara dos Anjos” by Lima Barreto as a strategy for the applicability of Law 10.639/03, in order to cultivate anti-racist education, through the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture at the State School Rivanda Nazaré da Silva Guimarães in Macapá/AP. To this end, a methodological manual of workshop-classes was prepared and applied to four ninth-grade classes, the final years of elementary school, in order to develop students' historical ideas regarding the concept of black female resignification. The objective is to historicize the black woman as a central historical subject in literature, bringing to the debate the issue of structural racism in Brazilian society. The methodology is qualitative, as an action-research carried out as a mediation to the teaching of history. Literature was the main source, and the workshop classes sought to positively reframe the students' perceptions of black female representations in literary production, presenting another story to the image of black women in the present time. The theorists of this dissertation are: Lélia Gonzalez (2018), Sandra Pensavento (2003), Silvio Almeida (2018) and Isabel Barca (2004). The work carried out generated a pedagogical product called: “Clara dos Anjos”: history and literature workshop classes for a positive re-signification of black women in the present time. The pedagogical product built with the students was a methodological manual of workshop classes for teaching History. And it was based on the proposal of classes-workshops defended by Barca (2004), in order to be used as pedagogical actions aligned with anti-racist education. The results point to the importance of using history and literature in the process of re-signification of black women for a debate in the teaching of history focused on ethnic-racial relations at school.

Keywords: Teaching of History; Literature; Black Feminine Reframings; Antiracist Education.

LISTA DE FIGURAS E TABELA

Figura 1 - Mapa dos Bairros da cidade de Macapá	49
Figura 2 - Fachada da escola Rivanda Nazaré	50
Figura 3 - Mural da entrada da escola Rivanda Nazaré	51
Figura 4 - Refeitório e área de socialização da escola Rivanda Nazaré	52
Figura 5 - Pesquisa dos discentes sobre a mulher negra no livro Didático	56
Figura 6 - Produção da Redação pelos discentes sobre mulher negra.....	56
Figura 7 - Sumário do livro: Araribá, História, 9º ano.....	60
Figura 8 - Exposição e leitura da HQ do livro "Clara dos Anjos"	61
Figura 9 - História em Quadrinhos da obra "Clara dos Anjos"	66
Figura 10 - Exposição de informações da Escritora Conceição Evaristo	69
Figura 11 - Produção escrita de uma discente sobre mulheres negras	70
Figura 12- Exposição de dados estatísticos aos discentes	72
Figura 13 - Roda de conversa dos discentes com membros da comunidade do Curiaú sobre o Marabaixo	81
Figura 14 - Apresentação de Marabaixo pelos discentes	82
Tabela 1 - Tabela da Sequência das aulas-oficinas	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: REFERENCIAIS TEÓRICOS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	16
1.1: Ensino de História e a mulher negra: Primeiras lições sobre representação para ressignificação positiva.....	16
1.2: Ensino de História e a mulher negra: Ensinar História e para quem?.....	30
CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS: AULAS-OFFICINAS DE HISTÓRIA PARA RESSIGNIFICAÇÃO FEMININA NEGRA.....	37
2.1: Literatura como fonte da pesquisa e no ensino de História, e interdisciplinaridade.....	41
2.2 - Lócus da Pesquisa: Procedimentos metodológicos.....	49
CAPÍTULO 3: AULAS-OFFICINAS: LITERATURA “CLARA DOS ANJOS” COMO FONTE DE ENSINO DE HISTÓRIA	54
3.1: OFFICINA 1 – Livro didático e ensino de História	55
3.2: OFFICINA 2 – Historicizando a literatura “Clara dos Anjos”	61
3.3: OFFICINA 3 – Ensino de história e ressignificação da mulher negra	68
3.4: OFFICINA 4 – Ensino de história e literatura como proposta de enfrentamento ao racismo estrutural:.....	72
3.5: OFFICINA 5 - Identidade afro-brasileira.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A: Manual Metodológico.....	95
APÊNDICE B: Carta de Apresentação do Pesquisador.....	121
ANEXO A: Termo de Consentimento da Direção do Rivanda Nazaré.....	122
ANEXO B: Termo de Consentimento Assinado pelos pais ou responsáveis.....	123

INTRODUÇÃO

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usada para expropriar e tornar maligno. Mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias podem reparar essa dignidade perdida. (...) Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história, sobre qualquer lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Chimamanda Adichie (2009, p.11).

Para início de conversa, o título dessa dissertação: “Clara dos Anjos”: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente. Mostra o resultado dessa proposta – trabalhar: Ensino de História, Literatura e Aulas-oficinas.

Oportunizamos aos discentes da Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães compreender a história da cultura Afro-brasileira e Africana. Desvinculada de uma visão eurocêntrica. E dessa maneira, motivando a valorizar a riqueza da cultura brasileira de matriz africana, a vivência de valores éticos e morais, percebendo a importância de assumir uma postura antirracista.

Mais do que uma palestra, um desfile sobre beleza negra, alguns cartazes afixados nas paredes da escola, ou o que é pior, apresentações que lembram um passado escravo. Que mais serve para demarcar e justificar desigualdade do que uma busca de conscientização e superação de uma situação de exclusão e marginalização.

É importante falar do negro ocupando outras posições sociais e não apenas a recorrente escravização. Dizer que havia negros ricos e poderosos, mulheres negras rainhas, mulheres negras chefiando exércitos. Levando em consideração que maioria dos estudantes da rede pública em grande parte dos estados brasileiros é parda ou negra, é importante valorizar o que trazem de casa, conhecimentos, costumes, conceitos, ancestralidade. Se ressignificar, é a ação de atribuir um novo significado a algo ou alguém, neste trabalho foram revistos conceitos, paradigmas. Tarefa que requereu estudo, reflexão, tomada de consciência e posicionamento por parte tanto

dos discentes quanto por este docente, e isso não foi tarefa fácil. Exigiu um sair da zona de conforto, desconstruindo verdades cristalizadas.

Nessa perspectiva, o sentido de ressignificação não indica apenas inserir conteúdo. Mas, fundamentalmente tomar uma ação de rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido de construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial. Visando, portanto, contribuir no reposicionamento do negro nas relações raciais.

Agora, acredito caber nesse momento um espaço para apresentação do lugar de fala do autor dessa dissertação. E assim, entender o que me moveu para construção desse trabalho de pesquisa.

Esse trabalho sobre ressignificação feminina negra para educação antirracista é parte importante das minhas experiências de vida, acadêmica e docente: Sou paraense, filho de maranhenses, moro desde a minha infância no bairro Novo Horizonte, periferia de Macapá, no estado do Amapá.

Estudei o ensino fundamental e médio na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, também periferia de Macapá. E hoje trabalho como professor dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, bairro Novo Horizonte, periferia de Macapá no estado do Amapá.

Formado em Licenciatura e Bacharel em História (2005 – 2010) pela Universidade Federal Amapá (UNIFAP). Já participei de outras pesquisas. Sendo, a primeira quando estagiei no programa de ciência e tecnologia da secretaria de estado da ciência e tecnologia do Amapá, com a pesquisa: Desvios, Poder e Fronteira em Macapá (1840-1930). Orientado pelo Prof. Msc. Carlos Augusto Bastos (História-UNIFAP), no ano de 2009. Onde, objetivava estudar as formas de criminalidade e as ações dos poderes públicos para coibi-las em Macapá entre 1840 e 1930, e a influência da fronteira (Brasil e Guiana Francesa) em tais questões. Os documentos históricos analisados eram processos crimes do arquivo morto do fórum de Macapá. Na catalogação de processos criminais dos foram verificadas informações de crimes¹

¹ Mas com destaque para a maior quantidade de processos criminais que fazem relatos de crimes relacionados a Sedução ou Defloração. Levando-nos a observar este fato, que nos levou a um novo direcionamento na pesquisa, pois a grande quantidade de processos sobre os crimes sedução ou Defloração que tratavam sobre o tema de conflito de gêneros. Outro resultado foi a continuidade na catalogação e digitalização dos processos criminais gerando uma planilha de vários processos criminais no recorte cronológico das décadas 40 e 50.

de lesões corporais, furtos, homicídios, injúria, sedução e crimes comuns, que também contemplam o interesse da pesquisa de analisar os conflitos sociais e culturais em Macapá.

Em 2012, aprovado e classificado no concurso público para professor do Estado do Amapá. Em 2014, fui lotado na Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães. Onde, exerço a docência até a presente data.

No início da minha carreira docente, no ano de 2015, fui orientador em um trabalho de iniciação científica na feira de ciências do Amapá. Representando a Escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães. O projeto de pesquisa tinha o título: Cultura Afro, e tinha como finalidade ressaltar a importância da cultura afro-brasileira. Dialogando com os discentes sobre as raízes afro-brasileira no espaço escolar. Pois, há a necessidade de conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira. O intuito era incentivar os mesmos a valorizar as raízes culturais afro-brasileira, manifestadas, por exemplo, nas músicas, dança e tradições.

Utilizo em minhas aulas² alguns recursos tecnológicos e nesse ano – 2022 - desenvolvi o projeto de iniciação científica: Representação feminina negra através da literatura. A Literatura como documento de análise foi o livro: “O cortiço” de Aluísio de Azevedo. O projeto foi contemplado com o prêmio: Proposta de mudança nas relações humanas para educação no Amapá. O processo seletivo foi promovido pelo Governo do Amapá, na X Feira de Iniciação Científica. Visava selecionar boas práticas do cotidiano escolar para escolas públicas estaduais de Educação Básica.

Em 2020, iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de História na UNIFAP, que tem contribuído significativamente na minha prática docente. E vem me “transformando”, como educador, à medida que passo a ter contato com temáticas instigantes e relevantes para o ensino de História. A linha de pesquisa do mestrado que me identifico é: Saberes históricos no espaço escolar.

Desde a graduação, pensei em dar sequência ao meu projeto de pesquisa de conclusão do curso: As Representações Sociais de Gênero, Sexo e Sexualidade no Amapá: 1930-1950³. E a experiência de ser orientador do projeto de iniciação científica

² Na escola já lecionei em turmas do sexto ano até a terceira série do Ensino Médio. E hoje tenho turmas do oitavo e nono ano dos anos finais do ensino fundamental. Em minha prática pedagógica defendendo um ensino a partir de experiências, projetos, pesquisas, que estimulem a criticidade do aluno.

³ Trabalho apresentado como requisito para conclusão do curso de bacharel e licenciatura do curso Superior de História na Universidade Federal do Amapá. Trabalho apresentado como requisito para

Cultura Afro, me fizeram pensar na proposta de pesquisa do meu trabalho de conclusão de mestrado.

Percebi a oportunidade de contribuir com a minha comunidade da periferia de Macapá. Com os resultados desse trabalho, elaborei um produto pedagógico. Um manual metodológico de aulas-oficinas para contribuir no combate ao racismo na escola.

Com este trabalho. Estou propondo desvelar o papel da mulher negra na construção da história brasileira. De modo a cultivar sentimento de autovalorização das discentes da Escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães.

Quando ocorre a subtração do passado histórico das negras, isso representa a insuficiência de conhecimento da própria história. Não deixando um legado de pertencimento, ao que podemos aqui definir como ausência de espelho para outras.

Através da história de “Clara dos Anjos” (1948), contada por Lima Barreto, buscamos com os discentes entender a denúncia feita por parte do autor. E ressignificar a imagem da mulher negra como estratégia de luta contra o racismo estrutural.

Trabalhar com literatura de Lima Barreto no ensino de história, tornou-se uma investigação histórica, que promoveu uma experiência. Que articulou o exercício da interpretação, na análise do documento histórico. A relação interdisciplinar e a construção do conhecimento histórico.

Foi uma oportunidade para apresentar aos discentes, outra interpretação do universo literário, e da história das mulheres negras, esquecidas nos livros didáticos de história. Isso, para que rompa com a ‘história única’, com o padrão eurocêntrico.

Como também, para ressignificar positivamente as representações femininas negras e romper com os estereótipos presentes na sociedade, no passado e no presente.

Dessa forma, a normatização do comportamento feminino, a delimitação e hierarquização dos espaços sociais, funcionam de acordo com os princípios de um projeto de branqueamento. Onde, a mulher negra, tanto na ficção quando na realidade. Não ocupa o lugar na história oficial. E é estigmatizada de submissão, de servidão e de subalternidade.

A ação, para o desenvolvimento dessa pesquisa, partiu da inquietação de, por vezes, os discentes não conseguirem dar sentido ao que é ensinado nas aulas de História para utilizarem o que aprenderam em suas vidas, em sua realidade.

Os discentes, sujeitos de nossa pesquisa, são do nono ano, anos finais do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 17 anos.

Optei por selecionar as quatro turmas do nono ano matutino, por ser o período que leciono. E por ter sido nessas turmas que ocorreram relatos de atos racistas contra algumas discentes. Comprovado posteriormente em conversa informal com os discentes das turmas.

Perguntado: Se eles achariam interessante uma pesquisa para falar sobre racismo na escola? A resposta foi sim. E uma das discentes, declarou: “eu sofri racismo aqui na escola”.

Assim, a dissertação é composta de três seções. A primeira seção, apresenta a trajetória da pesquisa: Ensino de História e a mulher negra, apresenta as dificuldades iniciais para o desenvolvimento da pesquisa e a construção dos conceitos históricos. Essa construção, tanto foi por parte dos discentes como por minha. Pois, não tinha conhecimento de alguns conceitos! seja por não terem sido melhor explorado na minha graduação, seja por não ter me aprofundado nessa temática.

A segunda seção, trata dos caminhos metodológicos: A literatura como fonte de pesquisa e ensino de História. Apresentando as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa e a construção dos conceitos históricos utilizando a literatura. Trazendo também, informações do local da pesquisa.

A terceira seção, aulas-oficinas de ensino de História e literatura: Traz os relatos da proposta metodológica. Construídas com base nos encaminhamentos dos referenciais teóricos desenvolvidos nesta dissertação.

E o produto pedagógico desse mestrado. Tendo sido primeiro desenvolvido com os discentes da escola Rivanda Nazaré. Tem o objetivo de construir mecanismos de luta contra o racismo no espaço escolar. Contribuindo para as relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: REFERENCIAIS TEÓRICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. (...) Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei.

Paulo Freire (1996, p. 94).

Para ressignificar positivamente a representação da mulher negra era necessário primeiro entender a origem dos preconceitos, estereótipos e representações negativas atribuídas as mulheres negras. Para isso, um trabalho com conceitos históricos teria que ser mobilizado nas turmas do nono ano da escola Rivanda Nazaré.

1.1: Ensino de História e a mulher negra: Primeiras lições sobre representação para ressignificação positiva.

Os conceitos de representação, ressignificação e racismo estrutural eram novos para os discentes. E confesso que para este autor também. Mas, quando precisamos trabalhar com certos temas, e que eles não são incluídos nos conteúdos estudados em sala a saída é “correr por fora”. Desde a graduação foi assim.

Os meus conhecimentos sobre questões raciais, relacionados a mulher negra, também não davam suporte suficiente para entender a amplitude dessa perspectiva. Já me entendendo como homem, branco, eu pensei, durante muito tempo, que para falar sobre questões específicas de mulheres negras seria difícil. Mas, se meu propósito era falar contra o racismo às mulheres negras, teria que entender melhor a questão.

Com quem aprender e por onde começar? Comecei a realizar o levantamento bibliográfico. Encontrei estudos que abordam, concomitantemente, as categorias de raça, representação e ressignificação inseridas no ensino de História. Nos livros didáticos já havia constatado o “esquecimento” e “apagamento” da presença da mulher negra. Por ainda termos muitos livros com uma perspectiva eurocêntrica.

Como dito anteriormente, observei uma lacuna na formação dos discentes, relativo ao enfoque que propus na pesquisa: o Ensino de História e a ressignificação feminina negra. E muito menos, citações nos conteúdos de história, sobre obras literárias com protagonistas negras. Para poder construir uma ressignificação positiva no tempo presente.

Não lamentei. Me levou a pensar o ensino de História, só que “por dentro”, a partir de estudos embasados não só pela ciência, mas também pela vivência. Daí, a importância da proposta metodológica de Isabel Barca, as aulas-oficinas.

Sobre ressignificação feminina negra. Após várias pesquisas percebi que onde encontrava propostas para falar sobre ressignificação positiva negra, era nos textos de intelectuais negras feministas.

Delimitar e refletir sobre as contribuições do pensamento feminista negro para o ensino de História. Isso, significou refazer um longo percurso histórico de resistência política e de formação de uma epistemologia que busca promover ações cultivadoras de Decolonialidade⁴ de corpos e mentes historicamente subalternizados. No Brasil, e internacionalmente.

E percebi que se queria alcançar meu objetivo com essa pesquisa precisava mudar meu enfoque metodológico de ensino de História. De uma proposta superficial (tradicional) para o da educação Decolonial.

O Decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade.

Decolonialidade não é apenas o processo de descolonização de um povo. Decolonialidade é um termo usado, principalmente, por um movimento latino-americano emergente, que tem como foco entender a modernidade no contexto de uma forma de teoria crítica, aplicada a estudos étnicos. Ele foi descrito por Walter Mignolo (2005) como opções analíticas e práticas que confrontam e desvinculam a matriz colonial de poder. Pode ser contrastado com a colonialidade, conceituada como a lógica subjacente da fundação e desdobramento da civilização ocidental desde a Renascença até hoje, referida como a matriz colonial de poder ou de colonialidade do poder.

⁴ Até o início dos meus estudos no mestrado profissional de História, nunca havia tido contato com a teoria Decolonial. O que no primeiro momento não era intenção minha trabalhar no meu projeto de pesquisa. Mas, conforme fui desenvolvendo o trabalho. Entendi ser necessário para tratar da temática ressignificação da mulher negra.

E o Feminismo Negro me deu os apontamentos para o ensino de História Decolonial. Quando tem apontado os condicionamentos vividos pelas mulheres negras desde o período escravista até os entraves à plena cidadania, nas últimas décadas, produzindo correntes de cooperação e trocas de experiências políticas.

Percebi, logo após o primeiro contato com os relatos de racismo contra as discentes da escola, que eu ignorava muita coisa. E além de me mover como gente, tive que me mover como educador para alcançar as experiências delas, assim como Paulo Freire ensina. Eu aprendi muito com os discentes!

Os autores Alex Ratts e Flávia Rios (2010) apresentam a luta, teorias e produções da historiadora, filósofa e ativista, Lélia Gonzalez que foi precursora do movimento negro e feminista, no Brasil, desde a década de 70. “Ela Dedicou-se a compreender a cultura brasileira a partir de uma leitura que denunciava constantemente o racismo e o sexismo incorporados à condição social das mulheres negras” (RATTS;RIOS , 2010, p.23) . Gonzalez viajou por vários países africanos com o desejo de aproximar-se da sua cultura e história ancestral.

Por isso, considero as contribuições de Lélia Gonzalez particularmente relevantes para o Ensino de História, devido à riqueza de sua crítica ao racismo e a condição histórica da mulher negra no Brasil.

Caracterizada pela busca de compreensão da formação cultural brasileira, buscando deter-se no lugar da mulher negra, nesse processo, assim como nas marcas encobertas e distorcidas da africanidade. Latente em nossa cultura, a obra de Gonzalez é atual e provocativa. Suas análises estavam constantemente apoiadas em uma crítica aberta ao desconhecimento da cultura africana, nitidamente oposta à perspectiva eurocêntrica da história. As tentativas de deslegitimação das denúncias de racismo por parte da sociedade. Da produção intelectual das negras. A construção de um imaginário social que estigmatiza e desumaniza a mulher negra.

Ao questionar a universalização da categoria mulher, pelo feminismo branco ocidental, o pensamento feminista negro foi responsável por visibilizar os mecanismos de entrelaçamento das desigualdades raciais e de gênero, em uma busca pelo reconhecimento de sujeitos apagados e estigmatizados.

Já no início da década de 80, Lélia Gonzalez apontava o problema da folclorização e apagamento das personagens negras no ensino. E a universalização

imposta pela narrativa eurocêntrica que privilegia as experiências e saberes do homem branco europeu.

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)

No artigo “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político econômica”, escrito em 1979, Lélia Gonzalez problematiza o processo de miscigenação no Brasil e a enganosa ideia de uma harmonia entre as raças. Destaca que a elaboração do mito da democracia racial, atribuída ao sociólogo Gilberto Freyre, na década de 30, relaciona-se com o fato de que as relações sexuais entre europeus e africanas escravizadas “nada mais foi que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante”, conforme Gonzalez (2018, p.35). E acrescenta ainda autora que:

A consequência mais perversa do mito consistiria na ilusória ideia de que nunca existiu racismo no Brasil, graças ao modo assimilador característico do colonizador português. Esta premissa concebeu um discurso oficial propagado, inclusive na educação, que reduz a importância da matriz africana em nossa formação cultural e estigmatiza seu povo. Gonzalez ressalta que: A 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)

Lélia Gonzalez (2018) aponta que o racismo produziu “efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. Seu objetivo é aprofundar a compreensão das imagens e/ou estereótipos construídos sobre as mulheres negras, que ela irá sintetizar nas figuras da mulata⁵, da doméstica e da mãe preta. Em decorrência de tais estigmas, a mulher negra foi historicamente condicionada a manter-se em condições de subalternidade e exploração, seja sexual, do trabalho ou econômica.

⁵ Atualmente, o uso da designação de mulata é refutado nos posicionamentos do movimento feminista negro, não apenas por remeter a hipersexualização da mulher negra, de modo geral, encarnada na mulher negra jovem de pele clara que atende aos padrões estéticos dominantes, mas também pelo teor racista do termo que, etimologicamente, deriva da palavra “mula”, animal híbrido que foi associado aos mestiços do período colonial. Cabe destacar que, na escrita de Lélia Gonzalez, marcada por uma linguagem muitas vezes informal que intencionava desafiar e ironizar a hipocrisia do racismo característico da produção acadêmica dominante, expressões como mulata, crioula, negada, eram recorrentes e caracterizadas com o intuito didático e político que marca sua obra.

Mas, antes de continuarmos torna-se necessário desenvolver o conceito de representação social de gênero com foco a comparar com a realidade da mulher branca com a da mulher negra. Com objetivo de construir com os discentes a ressignificação.

Representação é um conceito passível de várias acepções - portanto, polissêmico, abstrato e instável. Etimologicamente, a palavra, de origem latina e oriunda do vocábulo *repraesentare*, designa “tornar presente” ou “apresentar de novo”.

Para Roger Chartier (2011), representação pode ocorrer por meio de palavras ou imagens, tornar presente algo que está ausente, sendo a palavra entendida como “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é”, segundo Chartier (2011, p. 45). Partilhando do mesmo pensamento, Michel Foucault (2002) e Carlo Ginzburg (2001) concordam que o termo representação remete a “semelhança”, “imagem” e “similitude”, de modo que outras representações são possíveis por meio de um padrão primário, de um modelo e de uma dada realidade.

A representação social pode ser apreendida como uma forma do ser humano manifestar-se num mundo repleto de conceitos, julgamentos e questionamentos, fatos esses que tem origem no cotidiano, em meio ao convívio social, e que são responsáveis por proporcionar certa afetividade entre as pessoas. O objetivo na maioria das representações sociais é fazer com que algo não próximo, se torne algo próximo. Segundo Serge Moscovici:

Representação Social é um conjunto de fenômenos que ultrapassam a esfera da simples opinião, imagem, atitude, estereótipos e crenças. Trata-se de sistemas sócio-cognitivos que possuem lógica e linguagens particulares, teorias orientadas para a compreensão do real, sua organização, sua comunicação na vida cotidiana, a que servem de guia para as suas ações.

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social.

As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros. (MOSCOVICI, 1978, p. 145)

Um estudo que faça referência às representações sociais não pode deixar de fazer uma abordagem em alguns pontos relevantes, como: a representação deve ser compreendida como parte de uma sabedoria prática, que auxilia o entendimento das relações humanas, e a representação social como um molde de sujeitos sociais em conjunto, como objetos sociais importantes, portanto, sendo um meio de se chegar ao conhecimento.

Segundo Mary Jane P. Spink, sobre os estudos do conceito de representação social:

(...) introduz uma nova perspectiva ampliando o conhecimento-objeto-de-estudo para além das fronteiras das ciências e passando a abarcar, também o conhecimento do senso comum. Trata-se, portanto, de uma ampliação do olhar de modo a ver o senso comum como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais. (SPINK, 1995, p.56)

A autora fala sobre ampliar o olhar sobre o que é, e como são construídas as representações. E Ricardo Garcia-Mira, amplia o argumento ao colocar que:

Para que possamos entender as representações sociais, as mesmas precisam ser compreendidas a partir do contexto que as engendram, já que sem este se torna difícil à compreensão das construções que emanam desse contexto social. (MIRA, 2002, p.45)

A cada contexto as representações sociais carregam em seu bojo uma grande riqueza cultural e antagonismos específicos, visualizadas nas ações desses grupos sociais. O ser humano não é somente processador de ideologias, ele é contribuinte com os atos do dia a dia, como também um ser extremamente social. Elas são interpretadas como alguma coisa que ao mesmo tempo comprova algo ausente e demonstra uma presença. Segundo Roger Chartier:

(...) por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediado que faz ver o objeto ausente através de sua substituição por uma “imagem” capaz de reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é. (...) Uma relação compreensível é então postulada entre o signo visível e o referente por ele significado – o que não quer dizer que seja necessariamente estável e unívoca (CHARTIER, 1990, p. 56)

Logo, as representações sociais são inerentes a qualquer contexto, e são extremamente importantes para se compreender o caminho que existe entre o discurso e o fato, elas servem de base para examinar uma realidade presente e vasta (complexa). Segundo Garcia-Mira:

As representações sociais podem ter como função justificar a diferenciação social, estereotipando as relações entre os grupos, contribuindo, dessa

forma, para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre diferentes grupos sociais. (MIRA, 2002, p. 72)

Essa diferenciação social citada pela autora é corroborada por Simone Beauvoir (1967). Citada por Magda Guadalupe Santos, quando diz que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (SANTOS, 2011, p.2), elucidando que muitas questões se colocam nessa construção, com generalizações e regras restritivas que ditam o que é socialmente esperado para essa mulher, alocando-as em estereótipos sociais.

Flaviane Izidro Alves de Lima aponta que, “a educação sexista contribui para que homens e mulheres (re)produzam lugares sociais diferentes a partir da atribuição de papéis sociais de gênero” (LIMA, 2017, p.1). Porém, existem discursos críticos, oriundos de lugares de fala como o feminismo ou o multiculturalismo. Críticas já apresentadas nessa dissertação pela intelectual feminista negra, Lélia Gonzalez, dizendo que:

Durante um vasto período a mulher foi tomada como objeto a ser conduzido de acordo com os desejos e necessidades do homem. colocada sob as rédeas de um sistema ideológico patriarcalista de organização social, coube-lhe a opressão, a subjugação e a subalternidade nas relações de gênero. (GONZALEZ, 2018, p. 11)

Tal tessitura sustenta a teoria de Pierre Félix Bourdieu (2002) da “dominação masculina”, decorrente de uma violência simbólica. A dominação masculina, entendida como uma formação social de visão androcêntrica embasada nos interesses da ideologia dominante, se mantém a partir de estratégias de naturalização do construído, cristalizadas ao longo da história e imposta ao corpo feminino.

Por ser entendida como uma forma particular de violência simbólica, passa a ser vista e entendida como aceitável ou até natural, justificando as palavras do filósofo ao dizer que se trata de uma:

Violência suave, insensível, invisível à suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento. (BORDIEU, 2002, p. 43)

Sendo assim, acaba por ser incorporada ao modus vivendi das dominadas sem que as mesmas a questionem ou mesmo a percebam.

Transportando este pensamento para o campo literário tem-se que a representação da mulher tradicionalmente obedeceu a essa mesma lógica, edificando imagens femininas submissas à histórica dominação masculina ou à “imperceptível” violência simbólica.

A representação vinculada às mulheres manteve-se submetida à visão androcêntrica⁶. Segundo Losandro Tedeschi:

Ao abordar a história das mulheres pelas representações, busca-se trazer para o cenário os discursos de construção das identidades e da interpretação masculina do mundo. cabe então a nós, homens e mulheres, contribuir para desnaturalizar essa história. (TEDESHI, 2008, p. 34)

Essa visão androcêntrica, em diferentes momentos da história e nas diferentes formas de representação. Constroem, a figura feminina permeadas de discursos que inferiorizam a mulher. Discursos assentados nas diferenças hierárquicas de gênero. Historicamente construídos, mas legitimados e considerados como se fossem da seara da Natureza. Neste sentido, são esclarecedoras as palavras de Bourdieu:

Independentemente da posição que ocupem no espaço social, “(...) as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem (...)”. (Bourdieu, 2002, p.41)

Sendo assim, se à mulher branca cabia o silenciamento e subjugação na sociedade, o espaço reservado à mulher negra era muito mais inferior. Segundo nos informa Tayza Rossini, “à mulher negra não foram asseguradas as mesmas oportunidades de trabalho, ainda que precárias, e o mesmo espaço na sociedade concedido à mulher branca, igualmente precário e diminuto” (ROSSINI, 2016, p.4). Então, no cenário do século XIX, enquanto a mulher branca enfrentava as consequências do patriarcalismo, a mulher negra, muitas vezes já forra, permanecia escravizada pelo racismo sustentado pela sociedade; ela lutava contra a discriminação advinda não apenas do fato de ser mulher, mas também contra as vicissitudes impostas pelo modo como a cor de sua pele.

Segundo Chartier (1990), os discursos proferidos em relação à mulher no contexto brasileiro do século XIX eram de caráter discriminatório e de estereotípias, carregados de ideologias e de modelos simbólicos naturalizados. Pelo processo de dominação do homem branco, com seu discurso ideológico de poder, preconceitos e estereótipos. E a mulher negra são concebidos, em relação à mulher branca, traduzidos na literatura em geral, representações mais inferiores. Influência sofrida conforme o lugar que ocupam na sociedade.

⁶ Na antropologia é relativo ao androcentrismo, à tendência para assumir o masculino como único modelo de representação coletiva, sendo os comportamentos, pensamentos ou experiências, associados ao sexo masculinos, os que devem ser tidos como padrão.

Neste sentido ser mulher pode ser bem diferente de ser mulher negra. Embora ambas sejam discriminadas no eixo do gênero, mulheres brancas e negras ocupam espaços sociais diferentes. No seu trabalho Regina Dalcastagnè escreve:

De um lado estão as mulheres brancas, desempenhando o papel de esposas e mães; do outro, as negras, desempenhando funções subalternas, não raro atreladas à objetificação sexual - no caso das escravas, a serviço dos desejos carnais de seus donos. Tal atributo comprova o clichê lançado na representação da mulher negra como dotada de um corpo extremamente sensualizado, dona de uma sexualidade tentadora, ferosa - portanto, responsável por estimular e justificar a lascividade dos homens com os quais ela convive. Assim, cenas como o estupro de uma garota de treze anos por seu dono, ou a cena da escrava que teve seus olhos arrancados por sua senhora e colocados em um pote de conservas, como reprimenda à relação mantida com seu senhor, não eram tidas como atos criminosos. Além de ser propriedade particular, o corpo da mulher negra por si só justificava os abusos sexuais e as violências recebidas, fundamentadas na concepção de que era pelo corpo de pele escura que tentações eram despertadas nos homens “de bom comportamento” na sociedade. (DALCASTAGNÈ, 2020, p.1)

As informações apresentadas pela autora dão a sensação de castração, invisibilidade, silenciamento e imposição cultural. A mulher negra, à qual desde cedo era imposta a linguagem de repressão, dominação e violência. Cumpre as diversas instâncias de sua objetificação: a do homem branco, detentor da voz e do poder na sociedade.

A mulher branca, que, mesmo vítima do sexismo, ocupava uma posição culturalmente superior em relação à mulher negra. E ainda do homem negro, que, embora compartilhasse com ela o mesmo “espaço” de exclusão imposto pela escravidão. No interior do espaço marginal sobrepunha a sua virilidade à clássica condição feminina.

E assim, quando começamos a estudar imagens construídas das mulheres negras no passado colonial encontramos a “mãe preta”. A “mãe preta”, mucama, era destinada e associada aos cuidados com os filhos dos senhores escravistas. Gonzalez aponta para a romantização da função educadora da mulher negra, marcante na obra de Gilberto Freyre (1933). Ironicamente, ela destaca que será justamente “essa figura para a qual se dá uma colher de chá e é quem vai dar a rasteira na raça dominante” (GONZALEZ, 2018, p.204). Quando, a autora refere-se à função materna da mulher negra, na cultura brasileira. Ela foi responsável por internalizar valores e ensinar a linguagem e todo o imaginário que a perpassa.

Conforme Gonzalez, “Quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira (...). Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira,

cuja língua é o pretuguês” Gonzalez (2018, p.205). Ao enfatizar o papel da mulher negra como responsável, em grande parte, pela africanização da cultura brasileira, observa-se o posicionamento crítico de Gonzalez diante da produção acadêmica branca, eurocêntrica e sexista. Quando situa a mulher negra no centro da narrativa histórica, sujeito historicamente estereotipado e subalternizado, Lélia Gonzalez desafia a hegemonia do pensamento social e científico tradicionais, na busca de uma visão descolonizadora para a história cultural do Brasil.

Os saberes trazidos da África que ela evoca, difundidos por mulheres negras na educação informal e doméstica do período escravista, revelam um Brasil irremediavelmente africanizado, ainda que os saberes dominantes eurocêntricos busquem incessantemente apagar e silenciar tais saberes.

Para Djamila Ribeiro (2017), a obra de Lélia Gonzalez “também tem como proposta a Decolonialidade do conhecimento e a refutação de uma neutralidade epistemológica”. Além da questão de a linguagem ser uma estratégia para democratizar o acesso aos indivíduos com menores oportunidades educacionais.

Ao analisar o espaço reservado às mulheres negras como força de trabalho no Brasil contemporâneo, a despeito das possibilidades abertas às mulheres brancas. Gonzalez conclui que independente da maior qualificação educacional ocorrida na década de 70. O racismo, dissimulado pelo discurso da “boa aparência”. utilizado pelos empregadores. Excluiu as mulheres negras de maiores possibilidades de trabalho qualificado e conseqüente ascensão social.

A conclusão que Gonzalez apresenta é a da articulação de três eixos de desigualdade: “Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplex discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (GONZALEZ, 2018, p. 42). A perspectiva de Lélia Gonzalez, contudo, não se detém ao passado escravista como mera figuração. Ela traz à tona, com exemplos do cotidiano, como o racismo e o sexismo engendrados na formação cultural brasileira repercutem na vida das mulheres negras, demonstrando como esses elementos culturais irão articular-se à classe social. Segundo a autora:

E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes, não adianta serem ‘educadas’ ou estarem “bem vestidas” (...). Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente

porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha (GONZALEZ, 2018, p.199)

A partir desse contexto. Percebeu-se nas redações produzidas pelos discentes a imagem da mulher negra é dita pelos discentes, como “trabalhadora”, “guerreira” e “sofrida”. Também apresentam essa imagem quando escrevem sobre suas mães que, além de uma vida difícil para garantir o sustento da família. E ainda tem que encontrar formas de defender as filhas do racismo na escola, pelos fatos já mencionados, e consolar quando chegam em casa.

Ao enfatizar o papel da mulher negra como responsável, em grande parte, pela africanização da cultura brasileira, observa-se o posicionamento crítico de Gonzalez diante da produção acadêmica branca, eurocêntrica e sexista. Quando situa a mulher negra no centro da narrativa histórica, sujeito historicamente estereotipado e subalternizado, Lélia Gonzalez desafia a hegemonia do pensamento social e científico tradicionais, na busca de uma visão descolonizadora para a história cultural do Brasil. Os saberes trazidos da África que ela evoca, difundidos por mulheres negras na educação informal e doméstica do período escravista, revelam um Brasil irremediavelmente africanizado, ainda que os saberes dominantes eurocêntricos busquem incessantemente apagar e silenciar tais saberes.

Contribui, indiscutivelmente, para tal apagamento, a difusão que teve, no Brasil, a chamada ideologia do branqueamento, que Gonzalez define como “a lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (GONZALEZ, 2018, p. 206-207). E nas aulas-oficinas, observou-se como o branqueamento⁷ está presente na linguagem e no modo de lidar com o racismo. Questionei como é fácil aderir a um termo de língua inglesa que serve como uma etiqueta para praticamente todas as situações de discriminação: bullying. E, assim, o racismo tantas vezes passa batido. Assim como no momento em que os discentes distinguem a textura dos cabelos entre “bom” e “ruim”.

Com a filósofa Sueli Carneiro (2011) aprendi que o feminismo, durante muitas décadas, falhou no reconhecimento das particularidades da opressão vivida pelas

⁷ Começou com a ideia de aumentar a quantidade de europeus no Brasil para embranquecer a população brasileira no início do século XX. Hoje o embranquecimento se apresenta em práticas originadas pela cultura europeia. Como o uso da expressão bullying, usado como etiqueta para praticamente todas as situações de discriminação. Matéria disponível em : <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/11/coisa-de-pele.shtml>. Acessada 22/10/2022.

mulheres negras. Reconhecer que o racismo é o maior componente no silenciamento de mulheres negras também no espaço de um movimento social destinado à emancipação feminina, traz uma nova perspectiva. Carneiro acrescenta que:

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina (CARNEIRO, 2011, p. 121)

Em seu ensaio *enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina*, a partir de uma perspectiva de gênero, Sueli Carneiro (2011). aponta que muito do que o movimento feminista brasileiro disseminou em suas pautas de luta não condiziam com a experiência das mulheres negras. A ideia de fragilidade, o anseio pelo trabalho fora do ambiente doméstico não condizia com a dura exploração vivida pelas mulheres negras. Carneiro (2011) aponta que o passado colonial ainda marca de forma irremediável a formação da identidade feminina negra:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher. E não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2011)

Sueli Carneiro (2011, p.17) aponta que, além do mito da democracia racial, que “se presta historicamente a ocultar as desigualdades raciais”, diferentes formas de interpretação da questão racial também são utilizadas na negação do racismo.

De acordo com a filósofa, “existem ainda visões que consideram a questão racial como reminiscência da escravidão, fadada ao desaparecimento, tanto mais se distancie no tempo daquela experiência histórica, ou como subproduto de contradições sociais maiores” (CARNEIRO, 2011, p.16). No momento político em que nos encontramos, a crítica de Sueli Carneiro é relevante na medida em que a negação do racismo tem ganhado adeptos em diferentes espaços.

No decorrer das aulas-oficinas, a associação feita pelos discentes, entre mulher negra e trabalho árduo, foi marcante. E esta sem dúvida, foi uma questão que me intrigou.

Em “Mulheres, raça e classe”, Angela Davis (2016) expõe a trajetória histórica das mulheres negras norte-americanas, trabalhadoras, de maneira a demonstrar

como esta trajetória sempre esteve perpassada pelo racismo e pelo sexismo. É perceptível a persistência histórica de práticas e leis racistas na medida em que as instituições as criaram e as alimentaram.

Ao evidenciar as lutas políticas das mulheres negras, pelo direito ao voto, temas como controle de natalidade e direitos reprodutivos, estupro e condicionamento das classes trabalhadoras às tarefas domésticas, Davis (2016) pontua as diferentes experiências de mulheres brancas e negras. E como estas impuseram às mulheres negras a naturalização da exploração do trabalho.

As discussões nas aulas-oficinas com os discentes trouxeram ao debate, além das discriminações de raça, gênero e classe, diversos eixos de subordinação emergiram nas falas. Kimberlé Crenshaw⁸ (2012) relata uma experiência pessoal que a motivou refletir sobre as imbricações entre raça e gênero, a ouvir outras mulheres negras a respeito e melhor compreender como suas vidas estão marcadas pela discriminação.

A reflexão de Crenshaw (2012) parte de sua preocupação com as leis antidiscriminação e com políticas públicas voltadas à solução das subordinações de gênero e raça. Ao perceber o modo como os movimentos feministas, hegemonicamente branco, e o movimento negro, hegemonicamente masculino, invisibilizavam as mulheres negras.

A jurista afro-estadunidense, assim como Lélia Gonzalez, alerta para a necessidade de atenção às duplas ou triplas discriminações. Crenshaw explica a questão ao confrontar uma perspectiva hegemônica recorrente:

A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres. Há também outras categorias de discriminação: em função de uma deficiência, da idade, etc. Na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos (CRENSHAW, 2012, p. 9).

Mas estariam as mulheres negras encurraladas e sem saídas em meio a tantas opressões? Aprendi com as intelectuais que a resistência se faz de múltiplas e inovadoras formas. A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 26) enfatiza a resistência e mobilização das mulheres negras que “historicamente estavam produzindo insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas”. Nesse

⁸ Kimberlé Williams Crenshaw é uma defensora dos direitos civis norte-americana. É uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça. Ela é professora em tempo integral na Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, onde se especializa em questões de raça e gênero.

sentido, ela propõe que o pensamento das feministas negras representa uma capacidade potente de desestabilizar verdades para que se elaborem novos parâmetros de uma sociedade igualitária.

Djamila Ribeiro (2015) ressalta que não há como pensar as desigualdades em nosso país sem considerar racismo e sexismo como elementos estruturantes. “Denunciar e refletir sobre tais elementos é urgente, necessário é fundamental para que fuçamos de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui” (RIBEIRO, 2015). Assim, aprendi que não é possível elaborar estratégias de ensino Decolonial sem esse olhar que deve ser adequado à compreensão da realidade de todo discente, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Atentei-me a algo aparentemente simples, mas um tanto mais complexo na sua vivência: o racismo cotidiano. A partir da conceituação de Grada Kilomba (2019), teórica e artista portuguesa de origem angolana, compreendi melhor a experiência do racismo cotidiano na vivência das discentes que vivenciaram/vivenciam experiências racista na escola. Entendi o que KILOMBA, quis dizer em ser “outra”:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que eu sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto a mim é negado o direito de existir como igual (KILOMBA, 2019, p. 79).

Compreendi aí muito das falas e sentimentos das discentes. Eu vi a indignação e angústia de ser a “outra” nos relatos e olhares delas. Sentimentos meus também. Foi com essa definição que compreendi o recorrente sentimento de não pertencer, de não poder simplesmente ser você mesma sem uma comparação oculta.

Aos poucos, percebi essa dimensão do racismo cotidiano em todos os espaços e circunstâncias onde estamos, seja na escola, em casa, na universidade. Meninos negros e meninas negras nas nossas escolas do Brasil dizem todo dia: Nós somos “outros” e “outras”.

Para Silvio Almeida (2018, p.15) esta realidade está no nosso cotidiano porque “o racismo é sempre estrutural”⁹, como elemento que perpassa toda a organização econômica e política das sociedades contemporâneas.

Quando lia ou ouvia a respeito de dados estatísticos sobre desigualdades que atingem mulheres e meninas negras, confesso que, muitas vezes, essa realidade parecia um pouco distante, por ser homem e branco. Toda a violência que via nas estatísticas pareciam estar deslocada do meu cotidiano, já que, na minha experiência apenas conhecia na teoria e por denúncias divulgadas nos meios de comunicação.

Com as discentes negras percebi que viver e suportar a violência do racismo e do sexismo, cotidianamente, é muito mais significativo do que um dado quantificado longe da nossa realidade. O racismo estava muito próximo de mim, ali no meu trabalho de anos, se apresentando com toda a sua crueldade. E, na rotina, não via essa violência ou não fazia reflexão sobre ela esquecendo que estava ali o tempo todo.

1.2: Ensino de História e a mulher negra: Ensinar História e para quem?

Após, o contato com a teoria feminista negra. Descortinando para mim outra visão sobre as práticas racistas. Fiquei muito pensativo quanto a que professor sou eu? Quem são os discentes da escola Rivanda? Como iria contribuir para ensinar História verdadeiramente e combater a realidade racista presente no cotidiano escolar?

Com o processo da pesquisa e leituras, ficou cada vez mais nítido que, o como ensinar, deveria vir depois do para quem ensinar. “O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos” (FREIRE, 1996, p.14). Quando se concebe a prática educativa como prática formadora, o que está em pauta é a busca por humanização. Formar é humanizar e gerar condições para que a educação se torne um caminho para a liberdade e autonomia dos discentes.

Dentro do princípio de que a educação é uma forma de intervenção na realidade social, Freire (1996) defende que cabe ao educador mobilizar, provocar e promover,

⁹ Adjetiva-se essa prática como estrutural, porque o racismo se relaciona com a estrutura social sem representar traço de anomalia, naturalizando-se como elemento de conformação das relações políticas, econômicas e sociais. Sob a perspectiva estrutural, compreende-se o racismo como processo político, na medida em que é esta a natureza do poder que oferece ao grupo racial privilegiado meios para impor a discriminação sistemática aos grupos raciais desfavorecidos, e como processo histórico, na medida em que a dinâmica do racismo reflete particularidades próprias da formação social de cada Estado

no processo formativo, o aprendizado da própria autonomia, a transformação da curiosidade ingênua em criticidade, a capacidade do discente intervir em sua própria realidade. Será com esse aprendizado que eles poderão tornar-se sujeitos insubmissos diante da própria história.

Com uma escrita autêntica que narra uma experiência pessoal como ativista feminista e educadora, a teórica e intelectual negra Gloria Jean Watkins, foi um dos “achados” na minha pesquisa bibliográfica. Ela adota como nome de escritora o pseudônimo de Bell Hooks. Seus ensaios trazem a narrativa da experiência profissional dela como proposta a uma “outra forma de ensinar”. E levando em consideração o seu contexto de vida, que passarei a narrar nas linhas abaixo, me colocarei a entender melhor os desafios de ensinar história e me mobilizar e aos outros para o combate ao racismo.

Nascida em uma região rural do Sul dos Estados Unidos, região fortemente marcada pelo colonialismo e pela escravidão, Hooks (2017) conta, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, que, quando criança, estudou em uma escola segregada para negros.

Com uma maioria de professoras, também negras, nesta escola, ela sentia um verdadeiro compromisso com uma educação libertadora. Para HOOKS (2017), ainda que não tivessem uma formulação teórica precisa, suas professoras praticavam uma “pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (2017, p.10). Bell Hooks percebia nas educadoras negras um compromisso com a conscientização racial dos discentes que não encontrou posteriormente nas escolas dessegregadas. Nesta nova experiência educacional, ela observa que não havia uma preocupação com as crianças negras.

Bell Hooks me fez pensar na dimensão da minha responsabilidade como educador, em como é importante nunca homogeneizar a sala de aula. Estar sempre atenta ao que discentes trazem na bagagem. Ao expor, em seu relato, uma experiência formadora antagônica – representada pelas escolas segregadas e dessegregadas – Hooks (2017) evidencia que a dimensão política, seja a serviço da hegemonia racista, patriarcal e colonial, está irremediavelmente presente na educação, no compromisso ou descompromisso do docente com a emancipação dos discentes.

Como uma mulher negra já conhecedora de abordagens teóricas e pedagógicas feministas, Hooks (2017, p. 20) entende que tanto a perspectiva crítica da pedagogia do oprimido de Paulo Freire quanto a feminista são constituintes do que chamarei nessa dissertação de “pedagogia radical”. Ao “somar” essas vertentes em sua teoria e prática pedagógicas, ela desenvolve no campo da educação uma reflexão sobre as diferenças socialmente construídas pelos marcadores de classe social, raça, gênero, sexualidade e nacionalidade. Entendo que a pedagogia engajada, de que compactuam Hooks (2017) e Freire (1996), encontra-se sintetizada no trecho a seguir:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p. 43)

Desafio posto a quem deseja ir além do velho modo: formar/educar para a liberdade, construindo práticas e saberes com e não para os discentes, respeitando os saberes que eles já possuem. Devemos estar atentos, ainda, à legitimidade dada a uma suposta universalidade das experiências dos discentes e docentes.

Em síntese, cabe a proposição de uma perspectiva pedagógica capaz de ampliar e contemplar as particularidades incluídas nas diferenças e confrontar as desigualdades geradas a partir destas. Com uma abordagem autêntica, Bell Hooks inspira ao descrever sua trajetória como educadora:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2017, p. 20)

Neste sentido, as afinidades teóricas e pedagógicas entre Freire e Hooks encontram-se no entendimento da educação que transcende uma visão domesticadora ou “bancária”, que privilegia um pensamento e uma experiência universal, deslocada de sujeitos concretos com realidades materiais particulares. Realidades que refletem sistemas de opressão e desumanização. Ambos se inquietaram na busca por uma pedagogia transformadora das desigualdades histórico-sociais, capaz de promover liberdade e criatividade no acesso ao

conhecimento, além dos meros conteúdos formais. Sobre seu encontro com a obra de Paulo Freire, Hooks (2017) relata uma identificação marcante:

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo), e encontrei na obra dele (e na de Malcolm X, de Fanon etc.) um jeito de matar essa sede (HOOKS, 2017, p. 71)

Ao enfatizar o caráter desumanizador da opressão capitalista, que rouba dos oprimidos sua própria humanidade, Freire (2011) aponta a importância de se insurgir contra esse processo e engajar-se em uma “luta pela humanização” que “somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores (...)” (FREIRE, 2011, p.43). O oprimido ou colonizado poderá tornar-se independente através de uma educação pensada como ação libertadora. A conscientização em sala de aula será efetiva apenas se conduzir os oprimidos a uma práxis significativa, a uma intervenção sobre a realidade concreta de um grupo. Contudo, caberá ao sujeito oprimido encarregar-se de sua libertação.

Elaborando as ideias freireanas com o pensamento Decolonial, Catherine Walsh afirma que é preciso pensar a pedagogia além de um sistema educativo que transmite saber, mas “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p.26). Os estudos Decoloniais oferecem uma perspectiva analítica relevante ao pontuar a importância de novas narrativas para as histórias nacionais, especificamente dos países latinos.

Os autores desta corrente enfatizam que, independentemente da autonomia política ou econômica, a descolonização permanece inacabada e perdura como colonialidade, na qual os efeitos e mecanismos de dominação impostos pelo colonialismo fazem-se sentir na contemporaneidade, perpetuando uma “lógica global de desumanização” (QUIJANO, 2005, p. 35-36). Uma das contribuições dos estudos Decoloniais encontra-se no modo como a categoria raça é reinterpretada.

O sociólogo peruano Anibal Quijano (2005) indica que a racialização dos povos colonizados foi um produto indissociável da modernidade. Ao conceituar a colonialidade do poder, Quijano amplia a ideia de raça, vista por ele como:

(...) uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder

mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 107)

O autor compreende que a colonialidade do poder expõe os mecanismos que ainda fazem da raça um elemento primordial, e não secundário, para o desvelamento do contexto global, ao contrário do que algumas tradições filosóficas disseminaram. Sua insistência nesta categoria parte de uma visão histórica criteriosa do colonialismo, especialmente, o que se inicia na América Latina desde fins do século XV, apontando que a raça “foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p.107). Mas ao ultrapassar o período colonizador, ela torna-se o elemento central na articulação da colonialidade. Segundo Quijano:

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas com experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. (...) Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica (QUIJANO, 2005, p. 111)

Neste sentido, a análise de Quijano (2005) também aponta a ideia de raça “demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero (...)” (QUIJANO, 2005, p.107-108). A filósofa María Lugones (2008) buscou problematizar e ampliar a abordagem da colonialidade do poder de Quijano, alertando para a ausência de um questionamento das matrizes que reproduziram o patriarcado nas sociedades que foram colonizadas, já que gênero e sexualidade também refletiriam um modo peculiar de colonialidade.

No “sistema moderno colonial de gênero”, mulheres negras ou “não brancas” estão excluídas ou ausentes como uma categoria inteligível (LUGONES, 2008, p. 35). Quando inserida nos moldes do pensamento moderno, fundado em dicotomias, homogeneidades e hierarquias, as mulheres negras delimitam uma ausência, nunca uma presença. Em outras palavras, quando se fala em “mulher” e “negro”, não é das mulheres negras que se está falando ou representando.

Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010, p. 20), definem a colonialidade do saber como “a repressão de outras formas de produção de

conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça””.

Neste sentido, situa-se o chamado racismo epistêmico, como parte relevante da modernidade/colonialidade e, em consequência, presente na produção de conhecimento acadêmico, assim como nos saberes e práticas dos sistemas de ensino. E com a insistência dos movimentos negros, tendo a promulgação da Lei 10.639 de 2003 com uma das vitórias do movimento. Abriu margem para a “visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica no ensino de História” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 38). De acordo com a pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018), o movimento negro e a intelectualidade negra brasileira elaboraram uma perspectiva negra Decolonial que foi, e ainda é implementada como um diferencial no campo da Educação do país, de modo peculiar. Tal perspectiva seria responsável pelo “processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil” (GOMES, 2018, p. 223). E Claudilene Maria da Silva (2016, p.213), em sua tese de doutoramento, nomeia essa perspectiva como “Pensamento Negro em Educação”, afirmando que as práticas pedagógicas escolares centradas na “valorização da identidade, da memória e da cultura negras”.

Essa articulação, do modo como pensada e estudada por Silva (2016), carrega o potencial de oferecer aplicabilidade à Lei 10.639 no cotidiano escolar. As possibilidades e entraves são muitos, mas as inovadoras práticas pedagógicas citadas neste estudo representam uma infinidade de caminhos a serem seguidos pelo Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A autora afirma que:

Um pensar e agir pedagógicos de permanente combate ao racismo que aposta em processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial é uma pedagogia de fronteira, porque se fundamenta nos conhecimentos próprios dos descendentes de africanos do Brasil, da África e da diáspora negra, em articulação com os conhecimentos ocidentais. (...) É uma pedagogia Decolonial porque desestabiliza a hegemonia da colonialidade em suas várias dimensões: aposta nos conhecimentos e interesses da população negra como centro de sua atuação pedagógica; reconstrói e visibiliza os processos históricos vivenciados por essa população no Brasil, na África e na diáspora negra enfocando a perspectiva das diferentes populações (...). Construída em processos de insurgência contra o pensamento hegemônico eurocêntrico é, portanto, uma pedagogia de resistência, nascida de uma cultura e de uma identidade de resistência, que tem empreendido esforços múltiplos na reconstituição das identidades (...) (SILVA, 2016, p.213)

Muitos destes caminhos teóricos pedagógicos me inspiraram a trabalhar com o tema racismo na escola Rivanda Nazaré, ainda que com algumas dificuldades. Pois, acreditar no papel formador da escola, mesmo que tantas vezes encoberta como um lugar de mera reprodução de saberes é, sem dúvida, um princípio de quem deseja arriscar novos caminhos. Nas palavras de Silva, “nesse giro Decolonial, a escola possui papel fundamental, pois como disse Freire, a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a sociedade não muda” (SILVA, 2016, p.214). Diante do campo de pesquisa deste estudo, me perguntava: quais caminhos percorrer para produzir reflexões a partir do Ensino de História? Aos poucos, fui construindo com os discentes a proposta pedagógica.

E considerando a crítica Decolonial no ensino de História, buscamos com os discentes: a resignificação da representação da mulher negra, dos estereótipos sobre cultura africana, das narrativas tradicionais, do silenciamento e a omissão de personagens que representam a resistência - mulheres negras importantes na história Brasileira. E no decorrer das aulas-oficinas, estes foram os principais temas abordados, considerando suas interfaces com a opressão da mulher da negra.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS: AULAS-OFICINAS DE HISTÓRIA PARA RESSIGNIFICAÇÃO FEMININA NEGRA

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos.

Isabel Barca (2004, p.131)

A aprendizagem histórica neste trabalho foi construída desenvolvendo conceitos históricos em aulas-oficinas com os sujeitos da pesquisa. Usando estratégias didáticas para interpretação e assimilação dos conceitos.

Metodologicamente, usamos como base para a produção desse material pedagógico o modelo de aulas-oficinas, proposto por Isabel Barca (2004, p. 131). Que vai de encontro aos modelos de “aula conferência”, onde o discente é considerado tábua rasa e o docente o único detentor do saber. E de “aula-colóquio”, onde o docente continua no centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, mas com a função de motivar os discentes através de recursos e estratégias diversos. Pois, na concepção aula-oficina, o professor busca interpretar as ideias prévias de seus discentes, a partir de atividades problematizadoras, que é agente ativo na produção do conhecimento.

Segundo Isabel Barca (2004) aulas de História devem propiciar aos discentes o desenvolvimento das seguintes habilidades:

I Interpretação de fontes: ‘ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. II Compreensão contextualizada: entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. III Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (BARCA, 2004, p. 134)

O objetivo das aulas-oficinas, foi buscar o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes a partir da observação das mudanças conceituais que foram apresentadas. A autora sugere o seguinte roteiro para a aula:

- 1) Identificar as ideias prévias dos alunos;
- 2) Propor situações problemas relacionadas a realidade dos alunos e que os desafiem;
- 3) Propor atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades sugeridas;
- 4) Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas;
- 5) Avaliar qualitativamente, em vários momentos das aulas, a progressão das ideias históricas dos alunos; (BARCA, 2004, p.136)

A autora Rozilene Batista (2016), entende a sequência didática como “um conjunto de atividades articuladas entre si para atender objetivos propostos” (BATISTA, 2016, p.2). Pensando nisso, como diferenciar a aula-oficina de uma sequência didática? A respostas quem nos dá é Marcelo Souza:

A aula-oficina pode ser considerada uma sequência didática com algumas características específicas como ser um espaço em que se constrói, se elabora, reelabora e se aprende fazendo. E que existem momentos que exigem habilidades manuais; trabalho coletivo; investigação, ação e reflexão a partir da realidade. (SOUZA, 2017, p.76)

Dessa forma, a proposta de aulas-oficinas contribui com os seguintes princípios de aprendizagem para o ensino História, segundo Barca:

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas. II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica. III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano. IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras. V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno (BARCA, 2004, p. 138)

Quanto ao sistema avaliativo, as aulas-oficinas buscaram superar a dicotomia certo/errado, completo/incompleto e privilegiar a divisão das ideias dos discentes em categorias que variaram de um grau menor para um maior de sofisticação. Nesse sentido, defende Isabel Barca, “a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilantes. Não é uma questão de tudo ou nada...” (BARCA, 2004, p.143). Buscou-se perceber quais os conceitos os discentes já traziam consigo para então construir a ressignificação.

Nessa construção da ressignificação da mulher negra, o problema a ser enfrentado é o racismo. E as aulas-oficinas se mostraram como estratégia para criar um espaço de construção de conhecimento com os discentes. E a proposta do método de pesquisa-ação forneceu instrumentos para alcançarmos o objetivo deste trabalho.

A pesquisa-ação¹⁰ é um tipo de pesquisa que na literatura estrangeira tem sido discutida razoavelmente, já em nossa literatura brasileira seu estudo e sua aplicação ainda são recentes. De acordo com a necessidade de preencher os vazios deixados pelas pesquisas tradicionais, que desvinculam a teoria da prática, surge a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa como o próprio nome já diz, é a possibilidade de unir a teoria com a prática.

É uma pesquisa participante em que o investigador e o investigado fazem parte desse processo. Seu objetivo inicial é unir a teoria com a prática, desenvolvendo assim, o conhecimento e a compreensão como parte do processo contínuo.

Portanto, a maneira de se fazer pesquisa envolvendo pesquisador e pesquisado em situações de prática. Tem o intuito de melhorar a compreensão e o desempenho do processo.

Esse tipo de pesquisa se refere à realização de estudos juntos a grupos sociais. Segundo René Barbier (1985), a pesquisa-ação se refere a “uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fim de melhorar a práxis.” (BARBIER, 1985, p.136 apud OLIVEIRA, 2007, p. 74). Não comungando do pensamento de Barbier, outra definição de pesquisa-ação é proposta por Michel Thiollent (1998) reformulando e ampliando a concepção por ele adotada de pesquisa-ação. Para Thiollent a pesquisa-ação implica a participação do pesquisador, o que não se vê na citação de Barbier. A concepção de Thiollent é bem mais sistematizada e ampliada com relação a já apresentada. Para ele:

A pesquisa-ação é o tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos

¹⁰ O termo pesquisa – ação tem origem na psicologia social e seu representante é Kurt Lewin (psicólogo alemão). Durante a década de 1960 na área da sociologia esse tipo de pesquisa foi ganhando espaço rapidamente entre as pesquisas realizadas, com isso o cientista social deveria sair de seu isolamento, são valorizadas assim as consequências de suas pesquisas e seus resultados para coloca-los em prática, visando interferir no curso dos acontecimentos.

de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p. 15 apud OLIVEIRA, 2007, p.74)

Partindo dessa definição de pesquisa-ação podemos constatar que ela requer compromisso, dedicação, esforço e entusiasmo do pesquisador com a população pesquisada, buscando assim alternativa ou possibilidades de alternativas para solucionar os problemas que assolam essas pessoas. Sendo assim, a pesquisa-ação é aquela que busca compreender e intervir na situação encontrada com o intuito de modifica-la. Ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico a pesquisa-ação propõe aos envolvidos mudanças que possibilitem ao aprimoramento da comunidade pesquisada.

A pesquisa-ação com relação à pesquisa convencional funciona como uma espécie de alternativa para soluções de problemas com um espaço de tempo reduzido e que não requer o desenvolvimento de uma teoria, mas que o problema seja estudado, analisado, refletido e solucionado.

Podemos notar que além de solucionar problemas referentes ao assunto investigado à pesquisa – ação possibilita a aquisição do conhecimento por ambos os envolvidos no processo da pesquisa. Sendo assim, todas as informações colhidas durante o processo são disponibilizadas para todos os envolvidos.

A pesquisa – ação atualmente, ademais de ser aplicada nas ciências sociais e na psicologia, vem sendo aplicada na área do ensino. Nesta última, sua aplicação favorece ao desenvolvimento imediato de soluções para problemas envolvendo o ensino e a aprendizagem. Antes como é notável sabemos que a teoria não era aplicada, ou seja, integrada a prática, sendo desvinculada como partes integrantes da vida profissional do docente.

A pesquisa – ação vem sendo implantada na educação para subsidiar e ajudar os professores na solução de problemas em sala de aula. Esse tipo de pesquisa é motivador por ter o poder de extrair um resultado específico imediato, no ambiente escolar do ensino e da aprendizagem, como também em outras esferas. Além disso, em sala de aula a pesquisa – ação se revela como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional do professor-pesquisador.

Para Thiollent (1998) pode ser acrescentado alguns conhecimentos que podem ser alcançados com as pesquisas no ensino através desse tipo de pesquisa, elencamos a seguir:

- A coleta de informação original acerca de situações ou de autores em movimento. - A concretização de conhecimentos teóricos, obtida através de diálogo entre pesquisadores e pesquisados. - A comparação entre o saber formal e saber informal diante da resolução dos diversos problemas. - A produção de guias ou regras práticas para resolver os problemas e planejar as respectivas ações. - Os ensinamentos positivos ou negativos quanto a conduta da ação e suas condições de êxito. - As possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e através do acúmulo de experiências dos pesquisadores. (THIOLLENT, 1998, p. 70 apud OLIVEIRA, 2007, p.84)

Então, podemos dizer que, a pesquisa – ação é uma metodologia de pesquisa científica coletiva, que contribui para as discussões, para a produção colaborativa de novos conhecimentos e aprofundamento dos já existentes sobre a realidade vivida a partir das investigações de problemas inerentes ao cotidiano em que o pesquisador se insere. Sua demanda se configura em alguns preceitos que sustentam esse tipo de pesquisa, que são: inserção do pesquisador no meio pesquisado; participação efetiva da população pesquisada; transformação da realidade; busca de sentidos e das representações; novas concepções de sujeitos e de grupos; autonomia e práticas de liberdades; princípio ético, dentre outros.

Assim, a prática do ensino de História não tratou apenas de transmitir conhecimentos, foi necessário à interação entre docente-discente e o aperfeiçoamento para os discentes construir seu próprio aprendizado. Freire (1996) afirma que: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.24). Nisto repousou a vitalidade à busca do funcionamento da aplicação dos conhecimentos e na sua produção. O docente deve ser pesquisador de sua própria prática, visando contribuir para o aprendizado do corpo discente e para o aperfeiçoamento de sua prática.

2.1: Literatura como fonte da pesquisa e no ensino de História, e interdisciplinaridade.

Em conversas informais com os discentes, durante as aulas. Descobrimos que em alguns casos o conhecimento histórico sobre determinado período era oriundo dos contatos com textos literários das aulas de Língua Portuguesa.

Percebemos que a literatura poderia ajudar na construção do pensamento histórico dos discentes. É o que defende Sandra Pensavento, "as narrativas históricas e literárias são diferentes formas de dizer o real" (PENSAVENTO, 2003, p.24). Cada

uma delas contribui com diferentes níveis de aproximações e distanciamentos em relação à realidade.

Compartilhando da proposta da autora Sandra Pensavento. A pesquisadora Tania Regina de Luca nos orienta:

Toda pesquisa é um processo amplo que caminha ao sabor de pistas, desejos pessoais e de possíveis dificuldades conceituais e práticas que afligem o pesquisador. Embora a pesquisa trate de ensino de História, a prática de leitura na sala de aula, na medida em que no horizonte das intenções didáticas está a produção de hábitos de leitura e da difusão da literatura, entendida como bem cultural, entre os alunos da escola básica. Trata-se, talvez, de uma posição mais ou menos iluminista de considerar a literatura como uma forma de conhecimento sobre a realidade e um instrumento poderoso de educação dos sentidos, assim como, de desenvolvimento da capacidade de interpretação. (LUCA, 2020, p. 23)

Para esta proposta da utilização da literatura como fonte histórica. A autora Circe Bittencourt, nos aponta que, “o ensino de História deve levar o discente a construir mudanças em seu pensamento” (BITTENCOURT, 2012, p 49). Pois, a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.

E os estudos, debates e aplicabilidade da lei Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei 10.639/03). Perpassa, por uma problematização e debate teórico, construídos através de obras como Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre (1933), que apresenta de forma positiva, as representações acerca das raças formadoras do povo brasileiro, originando, o "mito das três raças" ou o "mito da democracia racial".

Em reação a esse mito Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento (1963) denunciam a existência do preconceito racial no Brasil.

Florestan Fernandes (1965) relaciona a existência do preconceito à situação de classes.

E estudos mais recentes, como de Carlos Hasenbalg (1992), comprovaram que o racismo e a discriminação não se limitam a uma questão de classes. O que limita o acesso do negro a um melhor nível de vida, no Brasil, é a mentalidade racista existente até os dias de hoje.

A obra “Clara dos Anjos”¹¹ possibilita desenvolver esse debate. E também é um rico campo de pesquisa e aplicabilidade em sala.

Inteirado dos desafios de se trabalhar com tal linguagem, mas ciente de sua fecundidade, buscamos na obra de Lima Barreto¹² nosso caminho de pesquisa.

Lima Barreto, era um autor negro, em um país recém-saído da escravidão, com vasta produção intelectual. Ele desenvolveu uma Literatura de cunho militante e profundamente pessoal que não se furtava em se envolver com os problemas que assolavam a sua amada Rio de Janeiro no início da recém proclamada República.

Então, lembrei do primeiro pensamento após a aprovação no mestrado. O desejo de trabalhar na minha dissertação com a temática racismo. Não apenas para finalizar o mestrado. Mas, com objetivo de contribuir com a educação. Sandra Pensavento, contribui ao colocar que:

Me vi com uma ideia na cabeça, uma pergunta na boca, os recursos nas mãos e um universo de fontes diante de mim para explorar. Parece que o historiador tem o mundo à sua disposição, pois tudo lhe parece capaz de transformar-se em História. Tudo é realmente fonte, caco, traço, registro, vestígio é sinal emitido do passado à espera do historiador? Tudo pode ser realmente, convertido em tema e objeto da História? (PESAVENTO, 2004, p. 68)

Me baseando nos questionamentos da autora e buscando uma definição prática. Levantamos um questionamento com os discentes, sobre o que é uma fonte histórica?

Daí começamos a construir a resposta. Poderíamos apenas dizer que “fontes históricas constituem uma variedade de marcas e registros, produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos, documentos que, através de seus sinais permitem que o historiador possa reconstruir e recontar a história”.

¹¹ A obra já havia sido citada aos discentes em outro projeto que desenvolvi na escola para falar sobre racismo. Mas, optamos por trabalhar outra literatura como fonte histórica. A literatura escolhida foi “O cortiço” de Aluísio de Azevedo. Trabalhamos sobre representação feminina negra na literatura brasileira. Foi uma atividade para iniciação científica dos alunos.

¹² Lima Barreto e seus pais foram um claro exemplo de brasileiros com presença de antepassados escravizados na árvore genealógica que conseguiram por meio da educação e do trabalho um lugar econômico e social melhor do que a maioria dos seus contemporâneos pobres. Foi abordado como essa educação possibilitou a Lima Barreto tornar-se alfabetizado, cursar durante um certo tempo o Ensino Superior e ser aprovado em concurso público, uma situação atípica para uma pessoa vinda do subúrbio carioca em um país povoado por uma população analfabeta relegada a trabalhos subalternos e de baixa remuneração, para não falar de setores totalmente excluídos do mercado de trabalho formal. Conhecemos sua história pela clássica biografia de Francisco de Assis Barbosa publicada na década de 50 do século XX, dando novo fôlego a obra de Lima que estava “esquecida” pelos editores desde a sua morte em 1922. Outra obra de peso foi a nova biografia escrita pela antropóloga e historiadora Lilia Moritz Swhwarcz lançada no ano de 2017.

Aprofundamos com os discentes o conceito. Como diria Marc Bloch¹³, um dos fundadores da Escola dos Annales, que em sua obra intitulada “Apologia da História ou ofício do historiador”, escreveu: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que constrói, tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre eles.” (BLOCH, 2001, p. 79). Porém, nem sempre foi assim, por muito tempo a crítica tradicional de documentos, basicamente só considerava documentos históricos, aqueles documentos oficiais. Os produzidos por instituições como o Estado, a Igreja entre outros. E partindo dessa premissa, que para os antigos historiadores, os povos sem escrita não tinham história.

Foi a partir do século XX que os historiadores passaram a ampliar a categoria de “documento histórico”, acrescentando uma variedade de outros elementos que passaram a serem considerados fontes históricas. Por exemplo, vestígios materiais, como peças de roupas antigas, armas, moedas, insígnias, entre outros, além de fontes de outras disciplinas auxiliares, como a arqueologia e a antropologia.

Tudo interessa ao historiador, dependendo do enfoque que ele dê ao período histórico estudado. Basta que o historiador, no desenvolvimento de sua pesquisa, saiba como “interrogar” esses documentos, já que, como diz o historiador francês Jacques Le Goff¹⁴: “[...] os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo feito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses... (eles) dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão.” (LE GOFF, 1990. p.101). Isso porque o uso das fontes também tem uma história, e o interesse dos historiadores variam no tempo e no espaço, em função de suas trajetórias pessoais e identidades culturais. Nessa perspectiva podemos dizer que no século XX houve uma verdadeira revolução, onde buscando interpretar o passado, o historiador passa a utilizar diversos tipos de fontes na construção de sua narrativa.

¹³ Foi um dos grandes responsáveis por importantes inovações no pensamento histórico. Defendeu o abandono de seqüências pouco úteis de nomes e datas e estimulou uma maior reflexão sobre a relação entre homem, sociedade e tempo na construção da História, um dos fundadores da Escola dos Annales de grande importante para a historiografia contemporânea por ter proposto uma revisão da própria metodologia da história, tendo em muito colaborado para a transição de um modelo positivista para um modelo crítico. A Escola dos Annales provocou uma verdadeira revolução na forma de se fazer História a partir da crítica ao método histórico positivista que vigorava no século XIX.

¹⁴ Jacques Le Goff, historiador francês especialista em idade média, membro da escola dos Annales pertencente à terceira geração, faz a defesa de que a História não deve ser entendida como ciência do passado, mas como a “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15).

Explorar em detalhes os procedimentos para a coleta de fontes, com operações analíticas, crítica interna e externa de documentos, busca a compreensão do particular e do circunscrito para se chegar a conhecer o específico da história. Assim, contextualizar o documento, reconhecendo que documento algum é neutro, mas traz sempre a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.

Entender as fontes em seus contextos, perceber as imprecisões, as lacunas, os ditos e os não ditos, o que se evidencia e o que se silencia. Perceber que o documento, seja ele qual for assim como a escrita da história, é uma construção. Como afirmou Marc Bloch:

Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los (...) Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos que a busca tenha uma direção (...) (BLOCH, 2001, p. 79)

Percebendo assim, que os documentos em si não bastam para a realização da pesquisa, é fundamental que o pesquisador saiba fazê-los falar, interrogando-os de forma a extrair pontos que não se encontram tão evidentes num determinado fato. Pois, são as questões, temas do presente que condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado, ou seja, problematizar o passado levando em consideração o que acontece no presente, não entendendo a história como uma "ciência do passado", mas "filha do seu tempo", reconhecendo assim a importância de um para a compreensão do outro. Pois, segundo Marc Bloch a história seria por assim dizer a "ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo" (BLOCH, 2001, p. 55). Destaco ainda que o historiador atua com criticidade, questionando as fontes.

Construir a narrativa a partir da investigação das fontes, dos silêncios, dos vácuos e distorções dos documentos que são consultados, na esperança de que é possível saber, com razoável grau de certeza, o que aconteceu, e assim montar seu quadro do passado.

Como diz a historiadora Jeanne Marie Gagnebin (2006), o historiador deve aceitar pôr em xeque suas certezas, porque não há nada absoluto, o que temos são fragmentos do passado. Como uma colcha de retalhos.

Partindo desse princípio, pensar o papel do historiador, que rompa com narrativa a tradicional, que segue os padrões convencionais, que preconizavam uma história linear, positivista, nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin: "[...] o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente

não recorda” (GAGNEBIN, 2006, p. 54). Isso mostra que, o trabalho dos historiadores não está mais preso aos documentos ou fontes escritas, onde outros personagens passam a protagonizar a narrativa histórica já que o foco saiu dos grandes líderes e dos grandes acontecimentos.

Dessa forma, ao ampliar as fontes históricas, a pesquisa historiográfica assume um caráter interdisciplinar abrangendo outras áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, psicologia, linguística dentre outras.

É nessa perspectiva de novos personagens (operários, mulheres, crianças...), objetos, abordagens metodológicas e novos documentos que entra a Literatura como fonte para o ensino e a pesquisa em história.

Na prática escolar percebemos cada vez mais que a interdisciplinaridade vem ganhando importância significativa, tanto na abordagem quanto na construção do conhecimento.

Isso porque trabalhar de forma interdisciplinar, contribuiu para dar maior significado ao conhecimento e facilitou para o discente a sua compreensão. Razão pela qual na construção do conhecimento histórico a literatura vem, ganhando cada vez mais, importância como recurso facilitador, contribuindo muito para a discussão e problematização de diversas questões. Passando inclusive a integrar o conjunto das fontes utilizadas pelos historiadores. Por oferecer possibilidades de compreensão do universo cultural de determinada época e contexto. Conforme a historiadora Nair Sutil:

A literatura é uma possibilidade de registro da realidade a partir da experiência de vida do autor, dos sentimentos, opiniões, visão de mundo, desejos, frustrações. Captar a realidade a partir dos sentimentos do escritor e nesse sentido ela se aproxima da história por ambas se constituírem em formas de discursos. (SUTIL, 2015, p.40)

Dessa forma ao utilizar a literatura como fonte, o historiador interroga o passado sob o ponto de vista das vivências, experiências, sensibilidade e da subjetividade do autor. Tanto a pesquisa histórica como a literatura trabalham com escolhas, recortes, contextos, subjetividades, na produção de uma narrativa, que são uma representação sobre a realidade¹⁵.

A historiadora Sandra Pesavento, sobre a história e literatura, diz que são “[...] discursos que respondem às indagações dos homens sobre o mundo, em todas as

¹⁵ A Literatura como fonte e como linguagem no ensino de história: Diálogo com os contos de Chimamanda Adiche. ADICHIE https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22518_9610.pdf. Acesso em 30/09/2020.

épocas. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto” (PESAVENTO, 2003, p.32). Para a autora a Literatura é fonte em si mesma, é testemunho de si própria, uma vez que fornece ao historiador não o tempo da narrativa, e sim o tempo em que a narrativa foi escrita – onde o enredo contém pistas sobre o autor e também sobre a época, podendo mostrar, por exemplo, o horizonte de expectativas de um tempo, expressos em forma de literatura (PESAVENTO, 2004, p. 83). Ela ainda aponta que:

O diálogo entre História e a literatura permite que se acesse o imaginário de uma época, o modo como as pessoas pensavam o mundo a seu redor, tornando possível que se percebam sensibilidades, valores, perfis. Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, a literatura pode ser uma fonte de indícios e indicações para pensar como e por que as pessoas agiam de determinadas formas (PESAVENTO, 2004, p. 82-83)

Então, na construção de sua narrativa, o autor de um texto está inserido na realidade sociocultural de seu tempo e dialoga com ela quando produz sua obra. E Pesavento, ainda nos orienta:

Ora, esta História, debruce-se ela sobre a escrita do texto, sobre a edição do livro ou sobre a leitura, permite reconstruir o passado como objeto de pesquisa, tentar atingir a percepção dos indivíduos no tempo, quais são seus valores, aspirações, modelos, ambições e temores. Permite, inclusive, pensar a descontinuidade da História e a diferença, pondo tanto o historiador como o leitor diante de uma alteridade de sentidos diante do mundo. (PESAVENTO, 2003, p. 71)

Dentro dessa diversidade de fontes apresentada hoje ao ofício do historiador, tanto como pesquisador, assim como ao docente (como a fotografia, o cinema, a pintura e as diversas linguagens visuais, sonoras e escritas), se insere a literatura. Uma ferramenta valiosa para trabalhar o ensino de História.

Contribuindo para formação e mudança da atitude pedagógica, Circe Bittencourt, diz:

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver “o gosto pela leitura” entre os discentes, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. As contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história tem possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos docentes de História. (BITTENCOURT, 2012, p. 340)

História e literatura buscam representar as ações do homem no tempo, seu jeito de ser e viver, e para isso utilizam narrativas históricas ou literárias. Conforme Kátia Abud¹⁶ mostra:

Ao utilizar a Literatura como fonte, a História não está preocupada em investigar se a representação de passado criada pelo escritor confere com a historiografia (mesmo porque não é essa a intenção do literato), também não se inclina somente a colher informações históricas do romance ou do conto narrado; antes, seu interesse é pelo tempo do escrito, dirige sua primordial atenção ao objetivo de desvelar a mentalidade de uma época. (ABUD, 2010, p. 46)

Nesse sentido, o importante é levar o discente a perceber que, conhecimento histórico nunca estará pronto, que novas perguntas, pesquisas e interpretações poderão ser feitas, daí a importância de uma atitude de reflexão permanente. Uma vez que não existe uma verdade única.

Testemunhos, vestígios, arquivos, evidências apoiam a interpretação do passado, mas só se tornam História, se perguntas forem feitas e problemas levantados para encaminhar uma pesquisa e produzir uma explicação. Assim, para pensarmos a relação entre a História acadêmica, produzida dentro das exigências do campo de produção do conhecimento histórico, e as demais formas de narrar o passado, devemos considerar que o passado não está pronto e se alimenta também da imaginação histórica dos sujeitos que a produzem. Como bem afirma Nair Sutil:

Apresentar ao aluno a possibilidade de diálogo direto com as fontes pode ser um caminho libertador para o aluno e para o professor. Ao mesmo tempo, que observa e analisa determinado documento, o aluno também se percebe como sujeito que constrói e produz a própria história a partir de suas vivências. O ensino de história deve contribuir para que o aluno se perceba como sujeito de seu tempo na inter-relação com diversos outros sujeitos.” (SUTIL, 2015. p.05)

Nessa perspectiva, a literatura pode oferecer uma grande contribuição como fonte privilegiada para o ensino e estudo de História por conter aspectos que outros objetos não possuem. Como questões relacionadas ao imaginário da época que se estuda, registro da memória de uma sociedade, onde ambas buscam narrar as ações do homem no tempo. Sendo ela uma forma de conhecimento da realidade contribui no desenvolvimento de elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. Que é a reflexão e interpretação.

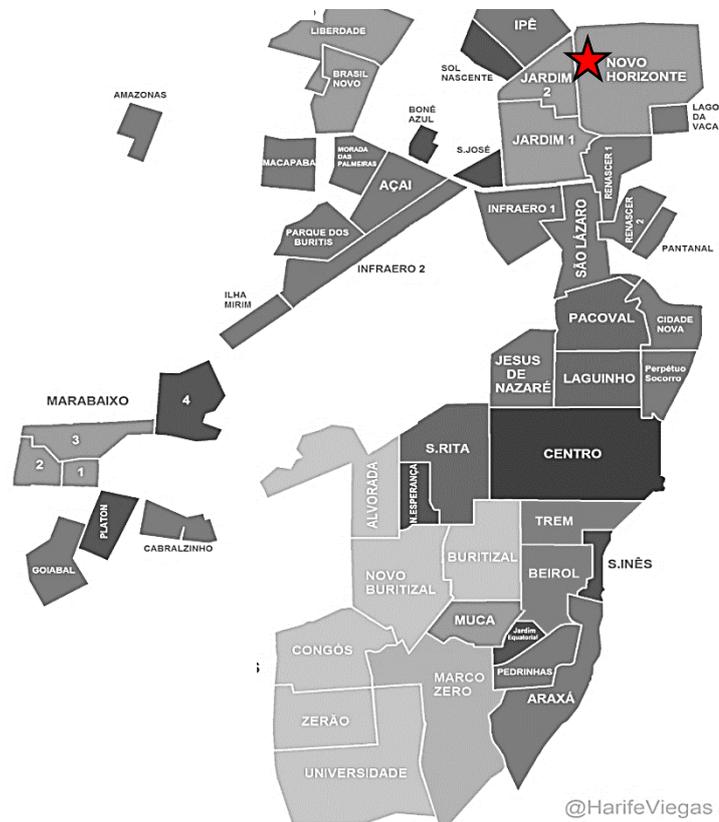
¹⁶ Katia Maria Abud – Professora de Metodologia do Ensino de História Faculdade de Educação USP

De forma que, trabalhar com a literatura no ensino de História, nas turmas do nono ano da escola Rivanda Nazaré, foi um ensaio de investigação histórica. E promoveu uma experiência que articulou o exercício da interpretação na análise do documento, a relação interdisciplinar e a construção do conhecimento histórico.

2.2 – Lócus da Pesquisa: Procedimentos metodológicos

O local da pesquisa foi a Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães. Conforme, o Projeto político pedagógico (2018), a escola está localizada no bairro Novo Horizonte. A Figura 1 apresenta a localização do bairro Novo Horizonte, que é um bairro de periferia e localiza-se na Zona Norte da cidade de Macapá.

Figura 1 - Mapa dos Bairros da cidade de Macapá



Fonte: <https://wiki.openstreetmap.org/wiki/Pt:Macap%C3%A1> (2022)

Segundo o histórico disponibilizado no Projeto Político Pedagógico (2018), a Escola Estadual hoje conhecida por Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães. Iniciou suas atividades em 1995, com o nome de Escola Para o Trabalho do Capilândia, contando com apenas quatro salas de aula, dois banheiros e corredor, sem salas administrativas e sem cozinha.

Atualmente¹⁷, conforme a Figura 2, a escola ampliou sua estrutura para atender a comunidade. Tem dezesseis salas, refeitório, cozinha, salas administrativas. Atende 1.340 (mil, trezentos e quarenta), discentes do Ensino Fundamental regular do 6º ao 9º ano, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e oferece também AEE - Atendimento Educacional Especializado em turmas inclusivas e o AEE em Sala Multifuncional com atividades de suporte e apoio. E corpo docente qualificado, com especialistas, mestres e doutores, que atendem todos os segmentos dentro dos padrões previstos no Regimento Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Amapá.

Figura 2 - Fachada da escola Rivanda Nazaré



Fonte: <https://www.escol.as/28814-escola-estadual-rivanda-nazare-da-s-guimaraes.jpg> (2022)

A escola é um dos espaços mais privilegiados para se fazer a ressignificação da mulher negra, desconstruir estereótipos e descortinar práticas racista. Pois, na escola com sua estrutura de: sala de aula, refeitório, biblioteca ocorre a troca de experiências, expressões, opiniões e, por assim dizer, de multiplicação de ideias do individual para transformação coletiva e social.

¹⁷ As informações estão disponíveis no Sigeduc/AP – Sistema Integrado de Gestão e Educação do Amapá. Site : <https://sigeduc.ap.gov.br/>. Acessado 22 de julho de 2022.

Figura 3 - Mural da entrada da escola Rivanda Nazaré



Fonte: https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=3295524380532152 (2022)

O mural na entrada da escola Rivanda Nazaré, conforme a Figura 3, apresenta bem a identidade que se busca construir junto aos educandos. Identidade essa pautada na valorização da história e cultura amapaense. Uma história ribeirinha. Um contexto colonial, com seu monumento histórico mais conhecido – a Fortaleza de São José. E nesse contexto ressaltamos que temos próximo da escola Rivanda a comunidade quilombola, A vila do Curiaú¹⁸. Que Inspira a falar, aprender e viver na escola uma identidade afro-brasileira e valorizar a identidade Afro-amapaense.

Conforme PPP (2018) da referida escola, o corpo estudantil é formado em sua maioria por discentes de baixo poder aquisitivo e participantes de programas governamentais como o Bolsa Família.

A proposta da escola é pautada pelos valores: respeito e espírito cooperativo. E a missão de formar cidadãos íntegros. E estes valores e missão estão desdobrados no objetivo estratégico: garantir educação de qualidade e ensino voltado para as exigências da vida no tempo atual. E as metas estratégicas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazos, são: diminuir a retenção e evasão escolar, aumentar o (por

¹⁸ É uma comunidade tradicional localizada a oito quilômetros da cidade de Macapá, a capital do Amapá, onde 489 famílias remanescentes de quilombolas ainda guardam na memória a história dos seus antepassados, seja por meio dos relatos bem contados pelos antigos moradores, pelas festas religiosas ou pelo som do batuque dos tambores do Marabaixo, o ritmo usado nos momentos de reuniões e sociabilidades. É considerado a maior expressão cultural amapaense. Fonte: Referencial Curricular Amapaense (AMAPÁ, 2016).

extenso) IDEB e tornar a escola um ambiente que inspire e respire a gentileza e a alegria.

A escola tem sua estrutura composta por salas de aula que ficam nas extremidades da área do terreno ocupado pelo educandário. Com uma área de socialização no centro do terreno – o refeitório.

Figura 4 - Refeitório e área de socialização da escola Rivanda Nazaré



Fonte: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/noticias/77e243.jpg (2022)

Esse espaço de socialização, conforme observado na Figura 4, é usado para o lanche dos discentes, momentos de recreação e manifestações culturais propostas a comunidade escolar. E indiretamente usado como um encontro dos discentes para disseminação de novas ideias. E por isso foi utilizado para exposição de trabalhos produzidos nas aulas-oficinas.

As salas de aula, com sua estrutura de refrigeração, tornaram a permanência dos discentes dentro de sala algo agradável. Visto que em outras unidades escolares do estado inexistente sistema de refrigeração. E com isso, gera aumento da temperatura da sala de aula, e fica difícil dos discentes se concentrarem para o estudo e permanecerem em sala¹⁹.

¹⁹ A pesquisa “Infraestrutura Escolar e Aprendizagens da Educação Básica Latino-Americana” promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostra isso. Os estudantes de escolas com a melhor infraestrutura tiraram notas melhores em uma prova aplicada pela UNESCO. Os resultados informam que na avaliação de matemática, os alunos de escolas de pior estrutura tiraram, em média, 497 pontos, enquanto que os de melhor condição atingiram 524. E na matéria de linguagens isso se manteve: 506 para os de estrutura inferior e 524 para os de melhor estrutura. Disponível: <https://familia.rededecisao.com.br/a-importancia-da-estrutura-fisica-da-escola/>. Acessado 22 de julho de 2022.

Detalhado: local da pesquisa, os sujeitos e a temática a ser trabalhada, voltemos ao problema dessa pesquisa.

A escolha do tema racismo para pesquisa. Foi resultado de conversas informais com os discentes que relataram manifestações racistas contra meninas negras da escola.

Então, buscamos aproximar a escola dos problemas reais dos discentes.

Iniciamos o projeto, ao historicizar a mulher negra como sujeito histórico central na literatura: “Clara dos Anjos” de Lima Barreto. Trazendo ao debate, a questão do racismo estrutural na sociedade brasileira. Para então, ressignificar positivamente no tempo presente as percepções dos discentes sobre a imagem da mulher negra.

CAPÍTULO 3: AULAS-OFFICINAS: LITERATURA “CLARA DOS ANJOS” COMO FONTE DE ENSINO DE HISTÓRIA

Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País.
João José Reis (1993, p. 34)

Nesta dissertação, já problematizamos a ressignificação da mulher negra na história, através do aporte teórico das autoras femininas negras. Debates a necessidade de uma educação Decolonial (Libertadora). Promovemos o diálogo entre ensino de História e Literatura. Agora, apresentaremos as experiências construídas nas aulas-oficinas, como estratégia de ensino.

Especificado a temática e os sujeitos. Falta detalharmos a metodologia desenvolvida neste trabalho. Mas, antes, voltemos ao problema que deu origem a essa pesquisa. Reformulando na forma da seguinte pergunta: Como ressignificar positivamente a representação da mulher negra no tempo presente para combater o racismo? Aqui cabe lembrar que no percurso teórico metodológico da pesquisa já foram citadas respostas.

E agora para entendermos “ressignificação positiva”. É necessário compreender que o discente precisa, além de adquirir conhecimento de determinado conteúdo. Ele precisa interpretá-lo e aplicá-lo em sua vida prática.

Tendo a pergunta acima como fio condutor. No primeiro momento planejamos a sequência das aulas-oficinas²⁰, conforme pode ser vista na Tabela 1.

As aulas-oficinas desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, foi a estratégia didática elaborada para interpretação e assimilação dos conceitos históricos.

Trabalhamos com conceitos ligados a categoria da Educação Decolonial e Racismo Estrutural. Lançamos situações-problema ligadas ao tema: Racismo. E a partir da análise das narrativas produzidas pelos discentes foi possível constatar se houve a aprendizagem histórica pretendida²¹.

²⁰ Inicialmente planejamos quatro aulas-oficinas com as turmas. Mas, verificou-se que quatro aulas-oficinas não seriam suficientes para abordar todo o entendimento sobre o racismo estrutural. Assim, para não corrermos com a proposta concluímos que cinco aulas trariam maior proveito da proposta. Um número maior de aulas-oficinas não seria possível para não entrar em choque com as atividades do calendário escolar.

²¹ Para cada aula-oficina foi destinado dois módulos aula de cinquenta minutos de duração. Seguindo a diretriz estabelecida pela secretaria de educação do Amapá²¹. Sendo, três módulos aulas disponibilizados semanalmente nos anos finais do ensino fundamental para a conclusão do total da carga horária.

Tabela 1 - Tabela da Sequência das aulas-oficinas

Nº	ATIVIDADE	PRODUÇÃO
1ª	Reflexões: Livro Didático e a mulher negra;	Redação
2ª	Problematização: Livro “Clara dos Anjos”;	Debate
3ª	Problematização: Ensino de História Decolonial;	Redação
4ª	Reflexões: livro Clara dos Anjos e Racismo estrutural	Expressões
5ª	Identidade Afro-Amapaense: Marabaixo	Participação

Fonte: Elaboração do autor (2022)

3.1: OFICINA 1 – Livro didático e ensino de História

O livro didático de História, disponível na biblioteca da escola Rivanda Nazaré, foi a fonte para iniciarmos os estudos sobre ressignificação. Conforme constatado na figura 5, levamos os discentes a pesquisar citações em textos ou imagens sobre mulheres negras. Observando em que contexto histórico estaria inserida. Para então, debatermos sobre a mulher negra e a História oficial.

Os discentes desenvolveram uma leitura partindo da perspectiva que o livro didático deve conter registro das ações humanas, de todos os segmentos, classes, gêneros, entre outros. E foi citado “a ausência da participação dos negros como participantes ou protagonistas em vários movimentos da história”. Porém, percebeu-se que a maioria dos registros sobre homens e mulheres negras estavam relacionados a escravidão.

Foi levantado um questionamento por partes dos discentes: “porque mulheres brancas trabalhavam em áreas separadas dos homens brancos na Revolução industrial, mas, os negros escravizados (homens e mulheres) trabalhavam juntos na lavoura?” No que deixei a resposta desse questionamento para ser respondido na terceira aula-oficina²².

²² A terceira aula-oficina foi pensada como estratégia para um ensino de História decolonial. E através do aporte teórico das feministas negras desconstruir a imagem da mulher negra como “trabalhadora”, eliminando a possibilidade de ter traços da feminilidade que as mulheres brancas possuem.

Figura 5 - Pesquisa dos discentes sobre a mulher negra no livro Didático



Fonte: Trabalho de campo – primeira aula-oficina (2022)

Com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos discentes. A atividade da primeira aula-oficina foi a produção de uma redação. Que não deveria ser assinada²³.

Figura 6 - Produção da Redação pelos discentes sobre mulher negra



Fonte: Trabalho de campo – primeira aula-oficina (2022)

Porém deveria ter letra legível. Com no mínimo de 10 linhas. A produção textual foi sobre: Quando a gente pensa em uma mulher negra imaginamos uma mulher que é...

²³ A impessoalidade foi uma estratégia pensada para que o discente pudesse exprimir a imagem que ele tem construída sobre a mulher negra no tempo presente.

A Figura 6 mostra os discentes no momento da produção textual. E com essa atividade buscamos identificar o que pensam sobre a mulher negra. Com fim, a construir a ressignificação.

Nas produções escritas constatei expressões adjetivos como “Guerreira/s”; “Fortes/força”; “Batalhadora”; “Trabalhadoras”;. Estas expressões foram recorrentes na escrita deles. O imaginário dessa mulher negra que está sempre vencendo obstáculos.

Neste contexto, novos conceitos foram mobilizados para ressignificar essa forma de pensar dos discentes. Pois, o ensino de História mobilizado com este objetivo, auxilia por ser uma ciência em construção, como disse Marc Bloch (2001).

A inscrição da mulher no universo de pesquisa da História só foi possível com o advento da chamada Nova História²⁴. A mulher negra, como sujeito histórico, é um exemplo dos novos objetos de estudo da História.

E a lei 10.639/03²⁵, contribuiu, construindo um novo momento na busca da ressignificação positiva da mulher negra para sociedade brasileira. Através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sobre o percurso histórico da lei. Desenvolvemos com os discentes, que foi uma conquista dos movimentos sociais negros e fruto da conferência de Durban²⁶, que impulsionou a pressão social. Djamila Ribeiro destaca que:

A Lei 10.639 ainda não é efetivamente cumprida em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira. O não cumprimento dessa lei corrobora a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. A dificuldade também se encontra no campo de formação da maioria dos educadores, que

²⁴ A Nova História é o nome que se difundiu, como rastilho de pólvora, desde que no começo dos anos 60, Jacques Le Goff e Pierre Nora organizaram três volumes nos quais se discutiam novos objetos, novos métodos, novas abordagens de se fazer a História.

²⁵ Essa lei alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26, 26A e 79B.

²⁶ Conferência de Durban foi determinante para responsabilizar o Estado brasileiro na construção de políticas públicas com enfoque numa perspectiva educacional antirracista, sendo fruto não de um reconhecimento espontânea do racismo em ato benevolente do Estado, mas a partir do tensionamento e da articulação política dos movimentos sociais que procuraram denunciar o debate, a fim inclusive de constranger o discurso da harmonia racial brasileira, amplamente sustentado por autoridades públicas. É nesse contexto, pós-Durban, que se impulsionou a pressão social pela aprovação do Projeto de Lei nº 259, em tramitação na Câmara dos Deputados desde 1999, e que resultou na Lei nº 10.639/2003. A Lei, alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ Lei nº 9.394/1996) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil. (RIBEIRO, 2018, p. 03)

A autora mostra que a lei trata de uma política curricular apoiada em diversas áreas do conhecimento, buscando combater o racismo contra a população negra brasileira. Nesse sentido, a lei propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2003).

Com fins, a construção educativa para a diversidade foi aprovada a lei. E segundo Elaine Brandão, “é entendida como uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças (BRANDÃO, 2009, p.3). Analisar essas diferenças requer a inter-relação com outros fatores, tais como: os desafios de articulação entre políticas de igualdade e de política de identidade ou de reconhecimento da diferença em cenário nacional ou até mesmo internacional. Educar para a valorização da diversidade. Não é, portanto, tarefa apenas daqueles que fazem parte do dia-a-dia da escola, é responsabilidade da sociedade e do Estado.

Nesse contexto, Segundo Valeria Menezes:

A escola foi criada como instituição educativa, isto é, para transmitir às novas gerações elementos culturais necessários para a participação na vida social, conforme a divisão do trabalho, do poder e do saber. Sendo um espaço educativo rico: tem a excelente tarefa social de criar intencionalmente condições educativas para que possamos receber desconstruir e reconstruir o mundo humano já construído. Na luta pela educação igualitária, justa e que combatesse práticas discriminatórias sofridas pelos negros no ambiente escolar, por respeito a uma sociedade que é democrática. Fundamenta as políticas públicas em favorecimento a valorização de uma educação que contemple a História da África e dos povos negros. (MENEZES, 2015, p.35)

A lei contribui assim, ao elaborar novas diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Desse modo podemos afirmar que a lei simboliza um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

O ensino de História contribui, ao relacionar novos caminhos, buscando sentido, significado as aulas, que devem dialogar com temas atuais. Como nos fala Fernando Seffner:

A partir de questões do mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. Então, com os olhos voltados para os interesses dos alunos e a responsabilidade que se exige do ensino de História. Temos que abordar conteúdos contemporâneos, para um subsídio formativo, como a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para construir nas aulas ferramentas para o melhor convívio social. (SEFFNER, 2015, p. 60)

Então, as aulas-oficinas, proposta desse trabalho, buscaram alcançar uma educação contra as práticas racistas. Essa é uma realidade ainda do cotidiano dos discentes. Isabel Barca, propõe:

Uma prática racionalmente orientada o ensino de História deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo. (BARCA, 2004, p.132)

Circe Bittencourt²⁷ corrobora com a ideia da autora. Quando defende:

O ensino de História deve levar o aluno a constituir mudanças em seu pensamento, fazendo com que seja necessário dar-se mais importância ao ensino a ele proposto. Pois “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. (BITTENCOURT, 2012, p 77)

Com o mesmo objetivo proposto pela autora. O presente trabalho, mobilizou ações para que os discentes, em sala de aula, não fossem apenas ouvintes. Mas se tornassem agentes de transformação da/na escola para a sociedade em geral.

Então passamos a correlacionar a literatura proposta como fonte de pesquisa e os conteúdos estudados pelos discentes.

O livro “Clara dos Anjos” retrata o Rio de Janeiro do início do século XX, período inicial da república no Brasil. Este período nos livros didáticos compõe os primeiros conteúdos de estudo do nono ano.

Os primeiros anos república brasileira como tema estudado no componente curricular de História²⁸ no AMAPÁ (2016), conforme o exemplo apresentado na Figura 7. Leva os discentes a refletir sobre: as transformações urbana do Rio de Janeiro no início do século XX, as lutas dos movimentos sociais, as características da população urbana carioca. Temas que também são tratados na obra de Lima Barreto. E a

²⁷ É professora de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, mesma instituição onde pesquisa a respeito da preservação de documentos da história escolar e compõe a organização do Centro de Memória da Educação da FE/USP. No mais, suas pesquisas se relacionam com o ensino e aprendizagem de História e com a trajetória do livro didático no Brasil. O livro “Ensino de História.

²⁸ A grade curricular da Escola Rivanda Nazaré, para as aulas de História, é norteada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá. Secretaria de Estado da Educação. 2016.

literatura auxiliou metodologicamente na construção dos conceitos históricos e de uma forma lúdica.

Figura 6 - Sumário do livro: Araribá, História, 9º ano.

sumário	
UNIDADE I – A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL	10
CAPÍTULO 1 – Uma república em construção	12
A EMERGÊNCIA DA REPÚBLICA	13
Os conflitos com a Igreja	14
A Questão Militar	14
A desconfiança de setores da sociedade	15
O golpe de 15 de novembro	15
A REPÚBLICA DA ESPADA	16
A crise econômica e o fim da República da Espada	17
A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA	18
A Política dos Governadores e o coronelismo	18
O poder das oligarquias	19
A proteção ao café	19
Em debate – O ideal de unidade nacional e as contradições regionais	20
OS CONFLITOS NO CAMPO	21
A Guerra de Canudos	21
A Guerra do Contestado	23
O cangaço	25
Atividades	26

Fonte: Livro didático editora Moderna (2020)

Então, trabalhar sincronizadamente com o conteúdo do livro didático seguiu um propósito maior. levar os discentes a perceberem o silenciamento da História oficial sobre a mulher negra no livro didático.

Como dito anteriormente nessa dissertação, os estudos Decoloniais oferecem uma perspectiva analítica relevante ao pontuar a importância de novas narrativas para as histórias nacionais, especificamente dos países latinos. E no debate aqui levantado, a história da mulher negra, da África, e afro-brasileira.

O que nos levou a reflexão que, o livro didático constitui-se de uma importante fonte de estudo para os discentes, principalmente aqueles matriculados em escolas públicas. Nas quais as condições econômicas são menores e exceções à parte, este é o único recurso didático de trabalho dos docentes junto aos discentes. O mesmo argumento é defendido por Mariana Insaurriaga & Rejane Jardim (2015, p.113) quando afirmam que “em muitas escolas do Brasil o livro didático é o único meio que o docente e seus discentes possuem como acesso a um material de suporte”. Assim, é imprescindível para uma educação de qualidade, uma acurada escolha do livro didático. Com uma abordagem que leve em consideração um olhar crítico sobre os sujeitos da história.

Nesse sentido, colocou-se como proposta a utilização do livro didático na primeira aula-oficina. Com intuito de gerar reflexões críticas e indagações que poderiam contribuir para mudanças de comportamentos/concepções em relação a mulher negra e a história oficial.

3.2: OFICINA 2 – Historicizando a literatura “Clara dos Anjos”

Na segunda aula-oficina apresentamos a obra “Clara dos Anjos” utilizando a versão do livro em quadrinhos, conforme observado na Figura 8. Essa estratégia buscou despertar o interesse dos discentes para leitura de obras clássicas e atuais da literatura brasileira. Pois, segundo Fabio Paiva:

“Ler uma HQ pode acontecer mesmo antes da alfabetização, uma vez que os desenhos conduzem a ‘leitura’, seja ela feita em idioma diferente, estimulando a criatividade, a imaginação e a comunicação”. Essa fala nos leva a entender que o êxito do trabalho com HQs está ligado à dedicação, organização e objetivo para colocar em prática o trabalho proposto. Este não substitui a obra original, e sim serve de caminho para se chegar a ela. Por outro lado, é preciso deixar claro que as histórias em quadrinhos não são meios fáceis, ou inferiores a outras obras, e sim, uma linguagem ampla que possibilita a interpretação da mensagem por meio da decodificação da imagem e da escrita, de maneira objetiva, clara e lúdica. Despertando o interesse para leituras posteriores. (PAIVA, 2013, p. 65)

O argumento do autor, é que “tanto a literatura, quanto a história em quadrinhos são artes capazes de representar momentos sócio-históricos, nos quais foram produzidas” (PAIVA, 2013 67). A exposição da história em quadrinhos serviu como fonte para elaborar problematizações.

Figura 7 - Exposição e leitura da HQ do livro” Clara dos Anjos”



Fonte: Trabalho de Campo – segunda aula-oficina (2022)

Nesse sentido, utilizou-se, a adaptação em quadrinhos por trazer os termos e linguajares, bem como, o cenário e outros elementos que representam a obra. Possibilitando assim maior acessibilidade à compreensão de sua linguagem aos discentes, para uma melhor compreensão da leitura.

Por já ser uma obra conhecida pelos discentes do nono ano da escola Rivanda Nazaré. Optamos por trabalhar com o romance. E após a leitura da obra e sobre a obra. Vi a importância de trabalhar com ela por três motivos principais: Primeiro, por acreditar que o romance é o gênero mais rico de Lima Barreto²⁹, não desmerecendo as memórias, as crônicas e os contos. Esse motivo não será explorado aqui neste trabalho por não ser o objetivo desta dissertação.

O Segundo motivo da escolha desta obra, e principal enfoque nesta dissertação, é a temática racismo. O enfoque em teorias racistas, dentre as quais pode-se perceber na obra: o branqueamento³⁰, a presença de relacionamentos etnicamente diferenciados e o constante aparecimento de personagens descendentes de escravos, que apresentam impossibilidade de ascensão social.

Terceiro, analisar, problematizar a representação e denúncia feita na obra, do racismo estrutural. Que Silvio Almeida (2018) apresenta como “elemento que perpassa toda a organização econômica e política das sociedades contemporânea”. E a história contada por Lima Barreto em “Clara dos Anjos” apresenta essas características.

O livro é uma denúncia feita por Lima Barreto sobre as hipocrisias veladas existentes na sociedade carioca em relação a situação das moças negras e pobres.

²⁹ Lima Barreto foi um escritor, de origem pobre, que viveu no Rio de Janeiro, do começo do século XX, um amante da Literatura. Seu discurso foi, de modo robusto, delineado por um traço pautado na denúncia contra as disparidades sociais e os preconceitos raciais existentes em uma sociedade hipócrita, cujos valores adotados ainda suplantavam as camadas mais carente, constituída em sua maioria por negros, mulatos e brancos pobres. O escritor foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro.

³⁰ No século XIX e meados do século XX, a elite brasileira estruturou a “ideologia do branqueamento” baseada na premissa de que era necessário embranquecer o país (tornar a população branca mesmo), uma vez que ser negro era considerado ruim. o embranquecimento ainda é vivo entre pessoas negras devido à desfragmentação identitária. Essa prática está alicerçada na estrutura do racismo. Sejamos práticos: Se eu fui ensinada que os meus traços eram feios, ruins e os reneguei, a consequência é eu me aproximar do que é visto como bonito e positivo. Neste caso, o positivo é o branco. Portanto, quando vocês verem pessoas negras alisando seus cabelos, negando seus traços, e não se identificando enquanto negros, é branqueamento hoje. Maria da Consolação ANDRÉ,. O ser negro: a construção da subjetividade em afrobrasileiros. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-ideologia-do-branqueamento-tudo-que-voce-precisa-saber/>. Acesso : 28 out 22.

O autor Tauã Rangel, nos aponta que:

Nas páginas da obra, Lima Barreto resgata e coloca à mostra o senhorzinho de escravos, Cassi Jones desta vez como um homem da classe burguesa, que, mesmo após o advento da libertação dos negros, continua a suplantá-los, banqueteia-se dos corpos das mulatas e, em decorrência de influência e poder, vê-se livrado das reprimendas contidas no ordenamento jurídico que então vigorava, qual era: o Código Penal de 1890. (RANGEL, 2013, p.1)

O autor mostra que não existia mais a sociedade imperial, a escravidão havia sido abolida. A República era a realidade do Brasil. Agora vigoravam a colocação do negro como inferior ao homem branco. Dotado de posses, influência e dinheiro. Isto é, integrante da elite seleta da sociedade do século XIX e início do século XX.

Acrescenta Rangel (2013, p.4), “A força da nova sociedade estava concentrada justamente nos comportamentos antissociais, elevados à condição de valores máximos da elite”. Mas, Lima Barreto denuncia os acordos da elite, branca, burguesa da sociedade carioca do século XIX. Quando detalha:

“Em geral, as moças que ele [Cassi Jones] desonrava eram de humilde condição e de todas as cores. Não escolhia. A questão é que houvesse ninguém na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternas. A mãe [Salustiana] recebia-lhe a confissão, mas não acreditava; entretanto, como tinha as suas presunções fidalgas, repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira. Graças a esses seus preconceitos de fidalguia e alta estirpe, não trepidava em ir empenhar-se com o marido, a fim de livrar o filho da cadeia ou do casamento pela polícia”. (BARRETO, 1948, p. 74)

Outra observação, sobre a obra “Clara dos Anjos”. É que tem personagens inexpressivos, ou melhor secundários, a exemplo Lafões, Zezé Mateus, Arnaldo, Praxedes. Mas, também tem figuras enérgicas, imponentes. Dentre estas, Dona Salustiana, a genitora de Cassi Jones, representada como um claro exemplo de uma integrante da elite brasileira do início do século. Como o próprio autor Lima Barreto a apresenta:

Dona Salustiana tentava ser uma pomposa senhora da elite, apresentando ares de uma dama da corte, superior às demais pessoas que moravam em sua vinhaça, bem como àqueles com quem mantinha conhecimento. “O seu orgulho provinha de três fontes: a primeira por ter um irmão médico do Exército, com o posto de capitão; a segunda, por ter andado no Colégio das Irmãs de Caridade; e terceiro, ser descendente de Lord Inglês”. (BARRETO, 1948, p.25)

A personagem expressa o pensamento vigente. Que valorizava a raça branca, e que era superior aos negros, e avessa à miscigenação³¹, que para eles representava

³¹ Miscigenação ou mestiçagem significa a mistura de elementos de diferentes etnias, religiões, arte, e que vão originar um terceiro elemento.

a degeneração da nação. Lima Barreto, com bastante propriedade, expõe que “graças a esses seus preconceitos de fidalguia e alta estirpe, não trepidava em ir empenhar-se com o marido, a fim de livrar o filho da cadeia ou do casamento pela polícia” (BARRETO, 1948, p.74). A todo momento, o discurso de Lima Barreto coloca com clareza que os valores adotados pela elite carioca não poderiam ser atentados, colocados em xeque, já que tal comportamento poderia fragilizar a família e, por extensão, a sociedade.

Dona Salustiana, enquanto personagem que compunha uma pseudo-elite carioca, que Barreto, transmite ao leitor. No século XIX e início do século XX, subsistia, de modo flagrante, o impedimento de relações entre os desiguais, porquanto era mal visto pela sociedade, causando a diminuição da reputação da família em que ocorria. Lima Barreto, denuncia ainda que era “atribuída à escrava a culpa pelo desejo sexual sentido pelo seu senhor” (BARRETO, 1948, p.76). Flagrante representação negativa da imagem da mulher negra. Como já abordado nas linhas anteriores. Isso fazia/faz parte dos estratagemas do colonizador para suprimir à vontade, decisão e intelectualidade da mulher negra (colonizada).

Ela não era considerada a vítima, e sim, a autora do seu próprio destino. Não se levava em consideração à violência física e sexual pelos quais ela passava. E para finalização dessa análise da obra, Lima Barreto retrata a cena assim:

“A velha [Dona Salustiana] continuou: – Casado com gente dessa laia... Qual!... Que diria meu avô, Lord Jones, que foi cônsul da Inglaterra em Santa Catarina – que diria ele, se visse tal vergonha? Qual! Parou um pouco de falar; e, após instantes, aduziu: – Engraçadas essas sujeitas! Queixam-se de que abusaram delas... É sempre a mesma cantiga... Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revolver? Não. A culpa é delas, só delas...” (BARRETO, 1948. p.80)

Desta forma, não causa estranheza quando se analisa as passagens em que a genitora do Cassi Jones externa sua discordância com a possibilidade de seu filho. “Homem branco e ruivo, descendente de um lorde inglês”, contrair matrimônio com uma de suas vítimas, mulheres negras pobres.

Ao analisar esse trecho do livro utilizamos a contribuição de Ângela Davis. Que nos aponta o que está por trás dessa denúncia feita por Lima Barreto. Sobre a mentalidade de que a culpa dos atos era das próprias negras:

O estupro das mulheres negras no sistema escravista representava também a expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. Tudo isso foi a manifestação do racismo estrutural que está a serviço de uma exclusão permanente. (DAVIS, 2016, p. 20)

A autora nos apresenta a construção de um sistema que inferioriza o outro. E nas falas de Dona Salustiana, Lima Barreto representa, com propriedade e clareza, o pensamento de toda uma elite, na qual as filhas dos negros ainda eram vistas como escravas, inferiores, e não eram dignas de ascender a uma “classe superior”. Não! Mas, deviam, com efeito, ser afastadas de tal possibilidade e mantidas em seus nichos de origem. Dona Salustiana, representa a reprodução do racismo estrutural no início do século XX.

Ela crê que as autoridades, assim como nas outras vezes, não obrigou e não obrigaria Cassi Jones a casar com Clara. E Lima Barreto Narra a cena final da obra assim:

Num dado momento, Clara ergueu-se da cadeira em que se sentara e abraçou muito fortemente sua mãe dizendo, com um acento de desespero: - Mamãe! Mamãe!; - Que é minha filha? – Nós não somos nada nesta vida. (BARRETO, 1948, p.77)

Ao fim da leitura os discentes problematizaram sobre como se construiu o racismo na sociedade brasileira?

Levamos o debate com os discentes sobre o que é o racismo de marca?³².

O livro “Clara dos Anjos”, forneceu a fonte para análise e reflexão. Problematizamos as histórias dos personagens para abordar os temas: preconceito racial, a obrigação social do casamento e o papel da mulher na sociedade fluminense durante o princípio do século XX.

Com a utilização da literatura como fonte histórica foi possível tecer alguns comentários sobre a diferença do uso da fonte para transformá-la em evidências histórica. Estimulando as habilidades necessárias para a leitura da fonte, observando a característica da multiperspectiva³³. Isto é, a compreensão de que é possível existir

³² Vou usar esta expressão aqui na dissertação para citar nesta nota de Rodapé o conceito de racismo de marca, que é: No dizer de Oracy Nogueira (1985), no Brasil o preconceito racial é de marca e não de origem. Aqui o preconceito de raça se exerce em relação à aparência (cor escura), ou seja, a segregação toma como base os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos. E o preconceito de origem, de prevalência nos EUA, se faz quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico racial, para que sofra as consequências do preconceito.

³³ Nas visões atuais sobre mudança, num quadro de reconhecimento de multiperspectiva, ela é concebida de forma complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direção determinada: entende-se que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas de forma variável e relativa para pessoas e para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e protagonistas individuais), ritmos (permanência, evolução lenta, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração).

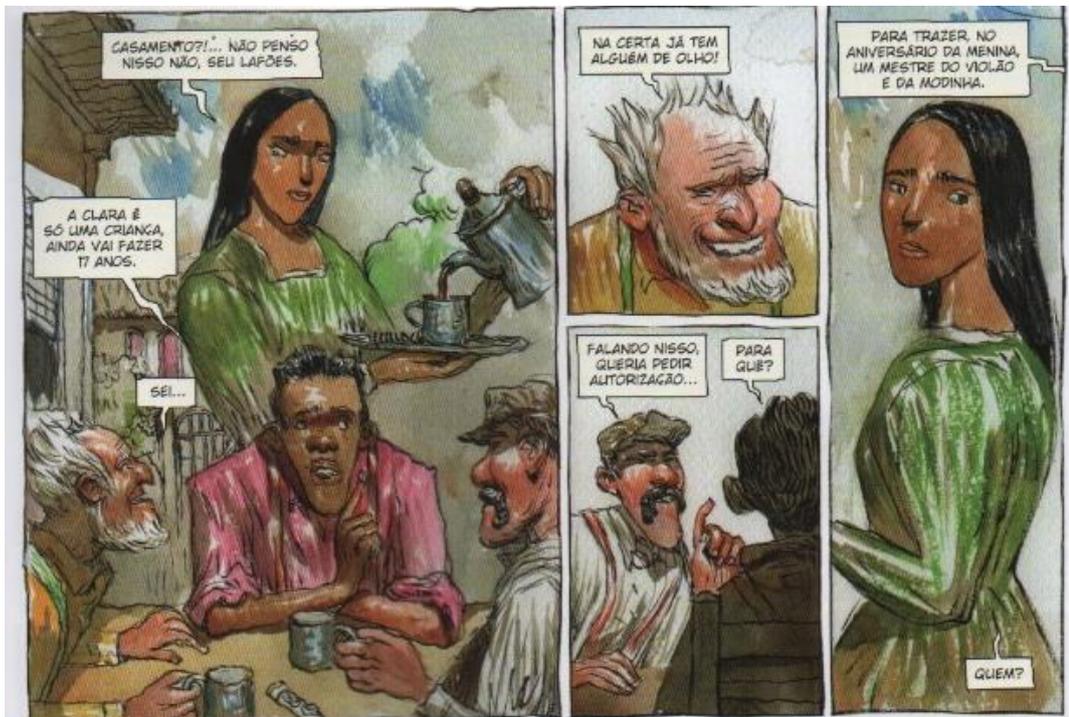
diferentes interpretações, igualmente válidas, para determinado conceito ou fonte, dependendo do contexto histórico.

Por isso, nos adverte Circe Bittencourt (2008), ao colocar alguma fonte como instrumento para o ensino de História:

Deve transformá-la em material didático, levando em consideração a adequação a faixa etária, buscando que agucem o interesse e curiosidade, utilizando que forneçam informações claras. E compreendendo a sua diversidade. (BITTENCOURT, 2008, p. 47)

Seguindo a proposta da autora. A Figura 9, mostra cenas do livro em quadrinhos, o qual buscamos nesta estratégia tornar a história acessível aos discentes. Para tanto, focamos na análise do contexto histórico, das representações da sociedade carioca do início do século XX. E na denúncia que Barreto faz na sua obra. Objetivando compreender a realidade racista daquela época com a intenção de construirmos a ressignificação no tempo presente.

Figura 8 - História em Quadrinhos da obra “Clara dos Anjos”



Fonte: Livro: Clara dos Anjos. São Paulo. Quadrinhos e Cia. nº 1. 2015, p.9.

A autora, Circe Bittencourt (2008), ainda propõe alguns passos que os discentes devem percorrer quanto a análise de uma fonte:

- 1- Descrever as informações; 2 – Mobilizar os saberes e conhecimentos prévios; 3- Associar as informações das fontes com os saberes prévios; 4 – Situar a fonte em seu contexto histórico e em relação ao autor; 5- Identificar

a natureza do documento; 6- Identificar limites e interesses do documento. (BITTENCOURT, 2008, p.70)

Além disso, quando nossos discentes analisarem um documento histórico, acrescenta Pereira Neto (2001) “devemos chamar a atenção para que eles busquem interpretá-lo com os olhos da época, ou seja, de acordo com o tempo e espaço em que foi produzido, evitando anacronismos ou juízos de valor” (NETO, 2001, p.150). Esse foi um exercício constante nessa aula-oficina, para que os discentes desenvolvessem a construção dos conceitos históricos.

As aulas-oficinas propostas neste trabalho. Tiveram o objetivo de relacionar o conteúdo estudado em sala de aula e a vida cotidiana dos discentes. E como este trabalho de pesquisa utilizou a literatura como fonte histórica. É importante observar o que disse Circe Bittencourt sobre o uso da literatura em sala de aula:

Com os textos literários podemos solicitar que nossos alunos identifiquem a vida cultural e cotidiana da época narrada em um romance, por exemplo, além do contexto histórico e influências sofridas pelo autor da obra. (BITTENCOURT, 2008, p.85)

A utilização da literatura em sala de aula, segundo Suzana Ribeiro (2008) deve iniciar com uma pergunta de partida. Mobilizando os discentes a pensarem nas possibilidades que podem ser descobertas na fonte. E a pergunta é: “Como as histórias das pessoas da literatura podem trazer esse tema à tona?”.

Seguimos a proposta de uma educação Decolonial. Seguindo o modelo de ressignificação de releituras, proposta por Lélia Gonzales (1984), de um caráter afirmativo positivo. Que não aceita a representação da mulher negra com condição de escrava submissa, conformada, resiliente. Mas, sim de resistências a essa condição.

A resistência da mulher negra foi construída no dia a dia das relações entre senhores e escravos. Por meio do ensino das primeiras palavras, das brincadeiras para entreter seus futuros senhores, das estórias e cantigas de ninar, todos profundamente marcadas por elementos culturais e palavras africanas, essas mulheres iam impregnando traços africanos na sociedade e cultura brasileira.

Daí, Lélia Gonzales defender que a língua brasileira deveria se chamar “pretuguês”.³⁴. ressignificando a participação da mulher negra na construção da africanização da sociedade brasileira. Sobre essa africanização que marca a nossa língua portuguesa, Lélia Gonzales diz:

³⁴ A palavra aparece nos textos da autora grafada de dois modos: "pretuguês" e "pretoguês", ver GONZALEZ, 1983; 1988^a. citado em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê. O está em tá. E por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALES, 1983, p.235)

Para observar as palavras da autora fizemos leitura de trechos do livro “Clara dos Anjos”, onde Lima Barreto mostra como falavam os negros:

- Eu! - exclamou Cassi.
 - Sim! Você "memo", "seu" caradura! "Mi alembro" bem... Foi até no quarto de sua mãe...
 Estava arrumando a casa.
 Uma outra mulher, mas está branca, com uns lindos cabelos castanhos, em que se viam lândeas, comentou:
 - É sempre assim. Esses "nhonhês gostosos" desgraçam a gente, deixam a gente com o filho e vão-se. A mulher que se fomenta... Malvados! Cassi ouvia tudo isso sem saber que alvitre tornar-se. Estava amarelo e olhava, por baixo das pálpebras, todas as faces daquele ajuntamento. Esperava a polícia, um socorro qualquer.
 A preta continuava:
 - Você sabe onde "tá" teu "fio"? "Tá" na detenção, fique você sabendo. "Si" meteu com ladrão, é "pivete" e foi "pra chacra". Eis aí que você fez, "seu marvado", "home mardidoado". Pior do que você só aquela galinha-d'angola de "tua" mãe, "seu" sem-vergonha! (BARRETO, 1948, p.66)

A informação concebida por Lélia Gonzalez. Mostra o “apagamento” da importância da participação da negra na formação cultural, linguístico e histórico do Brasil. E demonstra que precisamos desconstruir os “enganos” perpassados por gerações sobre a importância da identidade afro-brasileira.

3.3: OFICINA 3 – Ensino de história e ressignificação da mulher negra

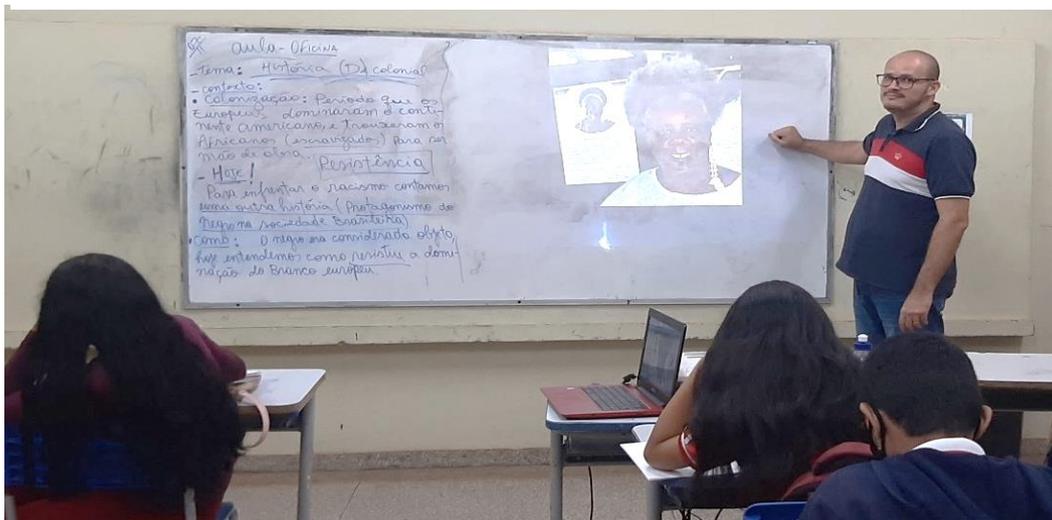
Como proposta para esta terceira aula-oficina foram apresentadas informações sobre mulheres negras inspiradoras. As informações foram sobre Dandara³⁵ e da escritora Conceição Evaristo. E como atividade para os discentes foi pedido que pesquisassem na internet³⁶ sobre outras mulheres negras inspiradoras da história do Brasil.

³⁵ Dandara, além de esposa de Zumbi dos Palmares e mãe de 3 filhos, ela lutou com armas pela libertação total das negras e negros no Brasil, liderava mulheres e homens, disponível em <https://nossacausa.com/negros-no-brasil-quem-foi-dandara-dos-palmares/>. Acessado 20 de outubro/2022

³⁶ Os discentes foram informados antes da aula-oficina para trazerem o celular com acesso à internet. E fiz o comunicado na coordenação da escola para liberação do uso do aparelho na aula na aula, respeitando e seguindo as diretrizes da lei estadual nº 152/2015 que proíbe o uso de aparelhos

A proposta deste trabalho foi ressignificar a imagem da mulher negra no tempo presente. Construimos junto às discentes reflexões sobre a história eurocêntrica que eles conhecem. Que exclui a mulher negra da história oficial. Relacionando com um ensino de história Decolonial. A história das resistências das mulheres negras e de como africanizaram o Brasil.

Figura 9 - Exposição de informações da Escritora Conceição Evaristo



Fonte: Trabalho de Campo -terceira aula-oficina (2022)

A Figura 10 mostra que optamos por apresentar informações sobre uma mulher contemporânea que de alguma forma estivesse atrelada a um trabalho intelectual. Escolhemos Conceição Evaristo³⁷ (Maria da Conceição Evaristo de Brito). Foi feita a projeção de algumas imagens de Conceição Evaristo encontradas na internet, enquanto falávamos sobre sua trajetória.

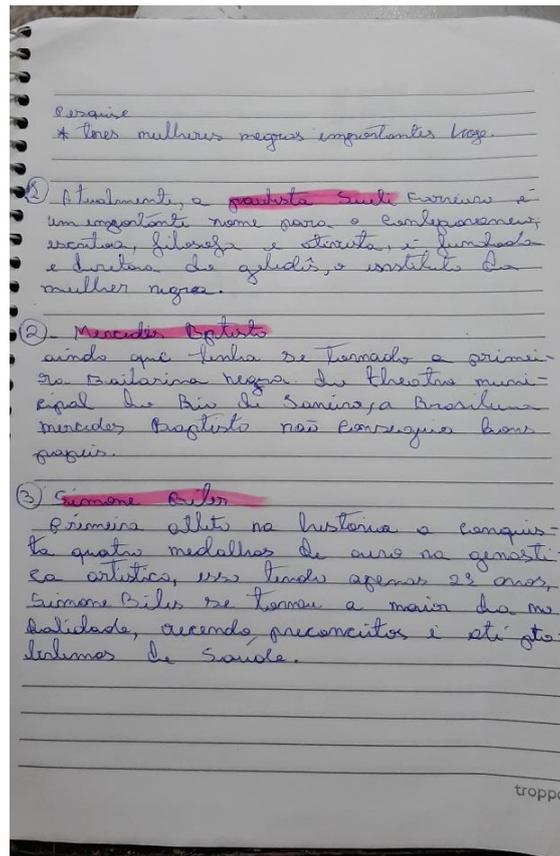
Nesta oficina, especialmente, procuramos falar sobre essas mulheres negras sem caracterizá-las com qualidades, buscando apresentar apenas o que elas realizaram/realizam.

A ideia era tentar não influenciar a atividade seguinte. A de escrever três características sobre as mulheres negras que conheceriam na pesquisa.

celulares e outros aparelhos eletrônicos dentro de sala de aula. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto.php?iddocumento=58307. Acesso em 20 set de 2022.

³⁷ As informações que usei sobre a vida de Conceição Evaristo, para elaborar a oficina, foram extraídas principalmente do site "Itaú cultura". Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6851/conceicao-evaristo>>. Acesso em: 02 set. 2022.

Figura 10 - Produção escrita de uma discente sobre mulheres negras



Fonte: Trabalho de campo – redação da terceira aula-oficina (2022)

A atividade desenvolvida nesta aula-oficina foi uma pesquisa usando o celular com acesso à internet. Em que, os discentes deveriam pesquisar sobre mulheres negras que se destacaram no passado e no presente. Deveriam fazer uma redação citando três qualidades ou características que lhes chamaram a atenção nestas mulheres.

E feita a leitura das produções constatei que as qualidades e características mais citadas foram: “Guerreira/s”; “Fortes/força”; “Batalhadora”; “Trabalhadoras”; “Perseverantes”; “Coragem/corajosa”; “Lutadora”; “Escritora”; “Sonhadora”; “Inteligentes”; “Independente”.

Diante do panorama geral das respostas, chamaram a atenção alguns adjetivos. Com muitas representações positivas que na redação da primeira aula-oficina não surgiram. E agora foram trazidas pelas histórias de Dandara e Conceição Evaristo. Mas não poderíamos deixar de criticar e investigar o que não mudou no panorama: a “guerreira”, adjetivo citado 14 vezes. A “trabalhadora” e “batalhadora” também estavam lá para me lembrar de que os discentes permaneciam reproduzindo

a ideia da mulher negra com uma predisposição natural para ultrapassar sofrimento e dificuldade.

Se, estar sempre atrelada a uma vida que lhe exige guerrear, lutar, sobreviver, trabalhar incansavelmente, é um fardo, atender à expectativa de ser a mulher negra “guerreira” é também desumano. A despeito de surgir de modo romantizado, ela está claramente vitimizada e sujeitada, por mais que seus esforços façam dela uma “heroína”, a mulher negra está refém de um lugar que parece ser intransponível.

A crítica do feminismo negro a esta romantização das dificuldades enfrentadas pela mulher negra, por conta do conjunto das discriminações múltiplas que enfrenta, denuncia a naturalização de um imaginário da mulher negra que a destitui de humanidade. Uma mulher que suporta mais dor, mais adversidades sem, contudo, se revoltar ou fraquejar. Em seu relato pessoal, no livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, Djamila Ribeiro trata da imagem da mulher guerreira como uma construção nociva, muitas vezes internalizada pelas mulheres negras e que precisa ser rompida, pois, segundo a autora:

Somos fortes porque o Estado é omissivo, porque precisamos enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana (RIBEIRO, 2018, p. 20-21).

A mulher negra guerreira, a exemplo da figura da mãe preta pensada por Lélia Gonzalez, sugere um ideal de mulher negra com personalidade pacífica, compreensiva e subserviente. Nos termos do ideal colonizador, aquela que se adaptou de modo exemplar às violências e silêncios impostos a ela e a seu povo. Essa personagem não cabe, contudo, em um ideal de feminilidade atribuído à mulher branca, inserido em uma exaltação ideológica da maternidade.

Assim como no Brasil, a imagem da “mãe preta” também foi construída na cultura estadunidense, de acordo com Hooks (1995). A autora destaca como, independentemente da posição que ocupem, as mulheres negras são tratadas, nesta cultura, com a expectativa de servilismo e zelo abnegado por todos, reduzidas ao trabalho doméstico. Hooks destaca:

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais, desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da “mãe preta”. Mais uma vez, essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso a construção de mulher como mãe, “peito”, amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente a proverbial “mãe preta” cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos. Seu trabalho caracteriza-se pelo serviço abnegado. (...) Embora

essas negras não sejam mais obrigadas pelas práticas trabalhistas exploradoras racistas a “servir” apenas em empregos julgados servis, espere-se que limpem a sujeira de todos. (...) Coletivamente, muitas negras internalizam a ideia de que devem servir, estar sempre prontas para atender, quer queiram quer não, à necessidade de outra pessoa (HOOKS, 1995, p. 469)

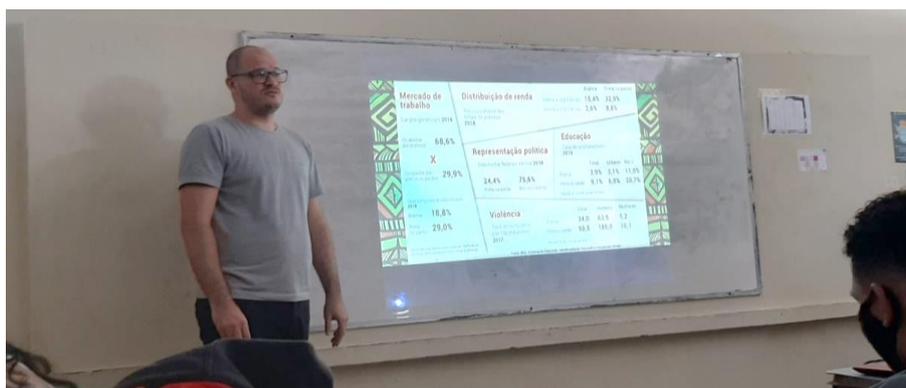
O fato de ter apresentado Conceição Evaristo e Dandara, esta última o exemplo de uma mulher que de modo literal ia à guerra, contribuiu para acionar esse padrão presente nos saberes dos discentes que, por sua vez, estão indiscutivelmente marcados por narrativas pedagógicas eurocêntricas, a despeito dos avanços recentes que difundem uma perspectiva Decolonial para o ensino de História. As características menos citadas – duas ou uma vez cada uma –, foram: “Famosa”; “Destemida”; “Vencedoras”; “Dedicada”; “Gentis”; “Belas”; “Determinadas”; “Inspiradoras”; “Respeitadas”; “Reconhecidas”.

Essas características, as quais gostaríamos que fossem padrões sempre que uma mulher negra fosse mencionada, são propósitos que buscamos com este trabalho.

3.4: OFICINA 4 – Ensino de História e literatura como proposta de enfrentamento ao Racismo Estrutural

Na quarta aula-oficina projetamos slides com notícias de jornal, revista, sites de notícia e dados estatísticos. Conforme pode ser visto na Figura 12. Sobre temas como: “morte de jovem negro em blitz”, “taxa de analfabetismo entre a população negra”, “índice de desempregados negros”, entre outras. Para que os discentes apresentassem suas opiniões. E refletissem sobre os motivos dessas realidades. E após ouvi-los, passamos a desenvolver o conceito de Racismo Estrutural.

Figura 11- Exposição de dados estatísticos aos discentes



Fonte :Trabalho de Campo – quarta aula-oficina (2022)

Muitos desafios surgem ao Ensino de História comprometido com a educação antirracista. Ao refletir sobre como a História do Brasil foi tradicionalmente ensinada, é possível observar como o mito da democracia racial contribuiu para legitimar narrativas de harmonia.

Pensar em maneiras de “recontar” nossa História. Como e por onde começar? Concordo com a visão de Claudilene Maria da Silva (2016), ao defender que:

Há a impossibilidade de construir práticas pedagógicas de valorização da população negra, possuidoras de solidez e consistência epistemológicas, sem discutir o racismo como epistemologia das práticas negadoras dessa população, de seus conhecimentos e suas formas de pensar e estar no mundo (SILVA, 2016, p. 213).

Buscamos conduzir as aulas-oficinas, sem perder de vista o que diz o filósofo Silvio Luiz de Almeida (2018), sobre o racismo constituir todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, instituições do estado, a polícia, sistema jurídico, educacional e pela indústria cultural.

Como Silvio Almeida nos aponta, “o racismo é sempre estrutural, o que Fanon chamou de “cultural” (ALMEIDA, 2018, p. 45). Pois, é quando, as instituições (escola) são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Os estudos de Iray Carone (2014), sobre a realidade do racismo no Brasil demonstram a existência das ideologias do branqueamento e da branquitude³⁸ que contribuem na manutenção do racismo estrutural. Como nos mostra a autora:

A ideologia do branqueamento, além de causar a inferiorização e a auto rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação. E a Branquitude, é um silêncio sobre o lugar que o branco ocupa nas relações sociais brasileiras. O seu papel nas desigualdades sociais não é refletido, nem problematizado. O foco de discussão é o negro, o problema é exclusivamente dele. Bento, identifica “um pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil”. (CARONE, 2014, p. 123)

O que a autora mostra são algumas das características do racismo praticado no Brasil. E para romper com estas práticas, este trabalho contribui através de um

³⁸ A branquitude é uma racialidade construída socio historicamente como uma ficção de superioridade, que produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos”, explica a professora do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Lia Vainer Schucman.

ensino de História que rompa com um modelo eurocêntrico. E mais importante, a construção de uma sociedade brasileira mais justa e igualitária.

A formação social brasileira foi marcada por um regime escravocrata, arrimado na objetificação, exploração e subalternização de povos negros.

O racismo já era um fator presente na sociedade em formação e funcionava como elemento legitimador das práticas próprias do escravismo colonial, a exemplo do tráfico negreiro e da submissão a trabalhos forçados, maus-tratos e castigos físicos aos indivíduos escravizados.

Silvio Luiz de Almeida (2018), sugere que o enfrentamento do racismo passa pela superação de uma compreensão tradicional de “modernidade”. Acrescente que, indubitavelmente, esta perspectiva de modernidade está refletida no ensino de História: Raça e racismo são produtos do intercâmbio e do fluxo internacional de pessoas, de mercadorias e de ideias, o que engloba necessariamente uma dimensão afrodiaspórica.³⁹

A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana. Só existiu racismo enquanto existia o tráfico de negros escravizado, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo.

E ao incorporar essas premissas à luta antirracista e, neste caso, ao ensino de História que pretende ser antirracista. A discussão sobre a ressignificação em torno da África é necessária e não apenas um complemento curricular. É preciso entender a diáspora, é preciso entender como a “África se espalhou pelo mundo” por intermédio de mulheres e homens negros.

Para se construir uma educação antirracista é necessário questionar elementos que unificam as experiências dos povos americanos, em torno de uma África renegada pela tradição histórico-cultural imposta pelo colonizador europeu, nas Américas.

A autora Lélia Gonzalez faz questão de enfatizar. Que rompendo com visão europeia de conquista da América como a conhecemos “América Latina”. Para ela, seria melhor nomear como “América Ladina”. Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil. Ela propõe:

³⁹ culturas afrodiaspóricas” é compreendido como código e símbolo cultural que se expandiu no mundo por meio da diáspora, ou seja, através da migração forçada dos povos africanos. Inferimos que práticas corporais advindas desse fato histórico mundial, a exemplo da capoeira e do breakdance, são essenciais no percurso educativo formal.

Ao contrário, do que diz a história eurocêntrica a América é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e “pardos” do IBGE) são ladinoamefricanos (GONZALEZ, 2018, p. 321)

Com o uso da categoria da amefricanidade⁴⁰, Gonzalez destaca a inegável africanização do continente americano como um todo e do Brasil, incapaz de apagar o modo ambíguo e dissimulado em que se fundamentou o racismo.

A autora ironiza as categorias raciais aplicadas no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, atualmente, soma as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas para definir o total da população negra brasileira.

Para intelectuais e ativistas do Movimento Negro, como Lélia Gonzalez, a categoria “parda” seria um modo institucionalizado de “embranquecer” a população brasileira e dificultar o pertencimento à identidade negra. Que produz e apazigua a discriminação.

A negação da africanização que nos marca e identifica histórica e culturalmente enfrenta os impactos do colonialismo europeu, que imprimirá a “internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados” (GONZALEZ, 2018, p.324). O que afetaria a dimensão subjetiva da identidade das brasileiras. Se a África e as afrodescendentes foram refutados ou tiveram sua imagem deturpada, será preciso, no ensino de História, buscar “reverter” essa estigmatização para que seja possível compreender porque o Brasil é africanizado, porque negros e negras não têm sua atuação e resistência destacada no modo tradicional de aprender História.

A desumanização do negro autorizava a sua redução à condição de mercadoria, bem como a exploração de sua força de trabalho. Apesar da abolição formal da escravatura, em 1888, as bases da estratificação social já estavam delineadas e associadas à categorização racial.

Os projetos políticos que sucederam a esse marco não conduziram a sociedade brasileira em outra direção, e a experiência da vida em comunidade assumiu uma feição própria para a parcela negra da população, a qual acumula desvantagens de

⁴⁰ Lélia Gonzalez insistia na força da diáspora para entender o Brasil. Em seu artigo, A categoria político-cultural da amefricanidade, escrito em 1988, ela buscou definir elementos que unificam as experiências dos povos americanos, em torno de uma África renegada pela tradição histórico-cultural imposta pelo colonizador europeu, nas Américas.

ordem política, econômica e social. Assim, negar a existência da raça como constructo artificial de base histórica, política e social, tem como resultado necessário a invisibilização do racismo.

O pensamento de Lélia Gonzalez é insistente na naturalização do racismo como a marca característica da cultura brasileira:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, cianose, etc. e tal (GONZALEZ, 2018, p. 193)

No Brasil, longe de reduzir-se às agressões e a simples forma segregacionista, essa realidade abrange uma complexidade de formas e mecanismos capazes de manter os descendentes dos africanos, em condições de subalternidade, mais de 130 anos após a abolição do sistema escravista. Gonzalez definiu o racismo como:

Uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado, de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam. (GONZALEZ, 2018, p.41)

Por mais que seja uma constatação conhecida, encarar essa naturalização e produzir estratégias pedagógicas capazes de desmontá-la constitui uma tarefa complexa. Desde as primeiras conversas nas aulas-oficinas, percebi que não era tão simples gerar compreensões sobre esse processo de naturalização do racismo, no cotidiano das relações, em casa, na escola, em tantas piadas mais facilmente nomeadas como “bullying”.

Além de desenvolver uma dimensão crítica em torno do racismo epistêmico refletido no ensino de História. Através desta quarta aula-oficina, desejávamos evidenciar e expor o racismo como componente estrutural da sociedade brasileira, presente nas relações e práticas sociais, no imaginário, na linguagem, nas subjetividades, na folclorização de personagens históricos marcados pelas heranças violentas do período colonial.

Nas aulas-oficinas e conversas com os discentes, procuramos desenvolver discussões que aprofundassem esse entendimento da questão racial. Sem essa abrangência, seria mais difícil perceberem como a mulher negra é atingida pelos diversos mecanismos de opressão.

Mas aos poucos percebemos que ensinar sobre racismo estrutura não era uma tarefa tão simples. Aliás, eu mesmo não compreendia bem a dimensão desse conceito.

Para Silvio Almeida (2018, p.15) o racismo “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (2018, p.16). Dito de outro modo, o racismo não é um caso isolado, uma anomalia. Nem sempre se torna um escândalo. As concepções superficiais ou reducionistas da questão racial tornariam o combate ao racismo mais difícil.

O modo como Almeida (2018) desnuda as questões raciais foi fundamental para nos situarmos melhor neste processo de percepção do racismo como uma estrutura, e compreendesse como eu estava inserido nessa “teia”, não só em minhas relações pessoais, mas como educador.

Quando alerta para a dimensão naturalizada e estrutural do racismo, contrapondo-a a percepção daqueles que o concebem como um fenômeno patológico manifesto no âmbito comportamental e/ou institucional.

A trajetória desta pesquisa mostrou algumas das dificuldades de se trabalhar, em sala de aula, essa concepção mais complexa do racismo, na medida em que boa parte dos estudantes demonstravam perceber a questão como um “caso de polícia” ou denúncia, que pudesse ser resolvido através de punições, pelo diretor da escola, pela justiça, pelo conselho tutelar da cidade. Quando questionados sobre o papel da escola no combate ao racismo, boa parte manifestou a opinião de que os “racistas devem ir pra secretaria e serem expulsos da escola”.

É um imenso desafio perceber que fazemos parte de uma “teia” que age sobre as relações sociais, mas que também nos estrutura subjetivamente, cotidianamente, a ponto de banalizarmos o racismo e sermos muitas vezes coniventes com ele.

Ao pensar no racismo como “teia”. Me reportei as narrativas de Lima Barreto, em Clara dos Anjos. Nas formas como Cassi Jones se livrava da prisão. Perguntei aos discentes: porque ele não ficava preso? As respostas foram surgindo. E após as participações fiz a leitura de um trecho do romance:

“Em geral, as moças que ele [Cassi Jones] desonrava eram de humilde condição e de todas as cores. Não escolhia. A questão é que houvesse ninguém na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternas. A mãe [Salustiana] recebia-lhe a confissão, mas não acreditava; entretanto, como tinha as suas presunções fidalgas, repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira. Graças a esses seus preconceitos de fidalguia e alta estirpe, não

trepidava em ir empenhar-se com o marido, a fim de livrar o filho da cadeia ou do casamento pela polícia". (BARRETO, 1948, p. 74)

Lima Barreto denuncia os "arranjos" que se faziam para manter Cassi Jones fora da cadeia. E problematizei sobre a porcentagem de pessoas negras presas ou mortas pela polícia.

Comparamos a situação do Cassi Jones com a do seu parceiro/comparsa, Ataliba do Timbó. O qual Lima Barreto apresenta a história dele assim:

Ataliba do Timbó era um mulato claro, faceiro, bem-apessoado, mas antipático pela sua falsa arrogância e fatuidade. Havia sido operário em uma oficina do Estado. Meteu-se com Cassi e, aos poucos, abandonou o emprego, abandonou a mãe, de quem era único arrimo, e quis imitar o mestre até o fim. Foi infeliz. Arranjou uma complicação policial e matrimonial de donzelas, nas quais Cassi era useiro e vezeiro, e saiu-se mal. Obrigaram-no a casar; mas teve a hombridade de ficar com a mulher... (BARRETO, 1948, p.12)

No final da leitura questionei-os sobre o que fazia a diferença entre Cassi Jones e seu parceiro/comparsa, Ataliba de Timbó? Eles fizeram relação com as matérias de jornal sobre o caso do Motoboy que passou um ano preso e morreu antes de sair da prisão⁴¹. E o caso do filho da desembargadora, que foi preso por tráfico de drogas e ela mandou libertá-lo⁴².

Passamos a analisar a realidade escolar. Na qual se situa um dos objetivos da pesquisa, de aproximar o ensino de História para uma abordagem mais focada na realidade dos discentes.

No fato de uma menina negra não ter amigos na sala de aula e estar sempre sozinha, por exemplo. Como explicar a ela, e aos demais, que não deveria ser assim? Como explicar que o racismo também está aí? Que está presente no modo como muitos docentes e gestores escolares silenciam estudantes negras e banalizam situações de racismo na escola, que está na divisão das "panelinhas" dentro de uma sala, na distribuição das fileiras. Compreendi que desenvolver essa percepção mais aguçada é um processo mais fácil para uns e mais complexo para outros.

E cada uma tem seu tempo, quando se trata de identificar e elaborar racionalmente aquilo que fere no íntimo. Eu não achei que seria justo ultrapassar esses limites, por mais que desejasse que todos compreendessem melhor como o racismo estrutural nos cerca.

⁴¹ <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/10/13/o-que-se-sabe-sobre-jovem-que-tentou-provar-inocencia-por-um-ano-e-morreu-um-dia-antes-de-ser-solto-em-to.ghtml>

⁴² <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/07/filho-de-desembargadora-presos-por-trafico-de-drogas-e-solto-no-ms.html>

Mobilizamos o debate e apresentamos as informações sobre o que é o racismo estrutural. Para que os discentes compreendessem que a escola faz parte desse todo complexo, pois como qualquer outra instituição, inevitavelmente contribui para a difusão de discursos e práticas que, muitas vezes, camuflam a discriminação racial.

Sobre o racismo estrutural no espaço escolar. A internalização do bullying como parâmetro explicativo de todas as discriminações e violências praticadas em contexto escolar, é uma realidade nas falas dos discentes. Assim como aqueles que compõem a gestão escolar e docentes.

Como a atividade para esta aula-oficina propus que os discentes percebessem que expressões racistas podem estar presentes no cotidiano, não apenas de modo explícito ou agressivo. Algumas expressões citei: “eu não sou tuas negas”; “a coisa tá preta”. Outras eles citaram: “fez um serviço de preto”; “preto de coração branco”; “amanhã é dia de branco”; “inveja branca”.

Após ouvir todas as expressões. Questionei-os, se a havia algo em comum em cada uma daquelas expressões. Eles responderam que era “puro racismo”. Pelas reações de alguns observei que muitas expressões são conhecidas e usadas sem alguma reflexão sequer sobre o que está implícito, às vezes explícito, naquelas expressões.

Assim funciona a banalização do racismo estrutural no cotidiano, apontado também por Silvio Almeida. Quando perdemos a noção dessa “teia” que nos estrutura. E quando a compreendemos e olhamos de perto, a violência, que é o próprio racismo, entendemos que está enraizado.

O racismo visto como um comportamento a ser punido e denunciado, observa somente a visão do racismo como patológico, de um indivíduo. A insistência em caracterizar o racismo como um “caso de delegacia” me deixou intrigado, mais ainda porque em nenhuma das aulas abordei o tema desta forma.

Em suma, ao reduzir o debate sobre racismo ao âmbito comportamental, perdemos a compreensão da complexidade e magnitude dos eventos provocados pelo racismo, concebidos também pelos mecanismos legais ou por autoridades jurídicas e políticas.

Não diria que a visão da maioria dos discentes represente o “senso comum” sobre o racismo, mas uma visão ingênua ou parcial, que condiz com o pensamento de muitos brasileiros com grau de instrução elevado.

Explicamos aos discentes, que o racismo não se limita, como no imaginário de muitos deles, a um episódio ou mesmo um gesto agressivo explícito.

Logo, o fato de atos racistas serem corriqueiros e absolutamente banalizados, naturalizados e normatizados, estes não devem ser admitidos com negligente displicência. Desenvolver atitudes antirracistas eficazes requer uma compreensão mais abrangente, como enfatiza Silvio Almeida ao afirmar que:

A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”. (ALMEIDA, 2018, p. 40)

A escola é uma instituição que reproduz o racismo porque a sociedade onde ela situa-se é estruturalmente racista. Sendo assim, como poderia a instituição escolar romper e estabelecer parâmetros de combate ao racismo estrutural?

A resposta é, identificando as dificuldades de os discentes apreenderem o racismo em sua dimensão mais profunda. Que é o objetivo deste trabalho de pesquisa. Ao construir com os discentes uma formação que percebam o racismo além do patológico.

É importante destacar que, tal reflexão, deveria ser feita envolvendo todo o organismo escolar: gestores, docentes e discentes. Concebendo a estrutura social como dinâmica e movida por inúmeros conflitos – de classe, de gênero, sexuais, além dos raciais. Almeida indica que é preciso pensar e agir de modo mais sistemático se o intuito é propor ações eficientes contra o racismo:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (...) Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2018, p. 38)

Elaborar e reelaborar estratégias que caminhem ao encontro de mudanças significativas quanto ao racismo. Ao que passei a enxergar como uma regra oculta no interior da escola, o modo “normal” do meu ambiente de trabalho. E para transpor a normalidade instituída, as minhas próprias percepções deveriam ser ampliadas.

As experiências anteriores de trabalho com a temática racial não haviam produzido uma imersão tão profunda que me fizessem compreender o quão arraigado estava o racismo na minha realidade docente, numa escola pública, nas condições de trabalho oferecidas, nas minhas práticas pedagógicas, ações e omissões.

Então, como mostrar aos discentes que a “normalidade” do racismo não é nada normal. E que não estamos predestinados a ela? Entendi que deveria perseguir o caminho de desvendar a “teia” da normalidade na tentativa de alcançar mudanças significativas. E foi isso que buscamos construir nas aulas-oficinas.

3.5: OFICINA 5 - Identidade afro-brasileira

Na quinta aula-oficina ⁴³, realizamos com os discentes uma oficina de Marabaixo⁴⁴. Como proposta de valorização à cultura e identidade negra amapaense.

No primeiro momento, através de rodas de conversas com membros da comunidade do Curiaú, conforme visto na Figura 13, ocorreu a construção do conhecimento dos significados do batuque, do tambor, da saia rodada, da poesia dos ladrões de Marabaixo e das festas tradicionais. Refletindo sobre a participação da mulher negra na construção dessa identidade afro-amapaense.⁴⁵

Figura 12 - Roda de conversa dos discentes com membros da comunidade do Curiaú sobre o Marabaixo



Fonte: Trabalho de campo - primeiro momento da quinta aula-oficina (2022)

⁴³ As rodas de conversa com membros da comunidade quilombola do Curiaú ocorreu a construção dos significados de cada característica do Marabaixo. A proximidade da escola Rivanda Nazaré com a comunidade tornou possível realizar esse momento de troca de conhecimento.

⁴⁴ O Marabaixo é uma manifestação cultural afrodiáspórica praticada pelas comunidades negras do estado do Amapá. Tal expressão cultural é composta pela dança, música, percussão e orações. As rodas de Marabaixo normalmente ocorrem nas festas de santos das comunidades negras amapaenses, dando destaque à cultura negra e ao catolicismo popular local. O Marabaixo é uma forma de expressão elaborada pelas comunidades negras, manifestada especialmente por meio da dança e das cantigas denominadas ladrão, espécie de poesia oral musicada a partir dos toques das caixas, instrumentos de percussão produzidos pelos próprios tocadores.

⁴⁵ As informações prévias construídas em sala com os discentes foram extraídas do Dossiê de registro: Marabaixo registrado pelo Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. . Brasília/DF, agosto, 2018.

No segundo momento, os discentes prepararam uma apresentação de Marabaixo. Com apoio dos membros da comunidade do Curiaú, que forneceram as roupas e a caixa de Marabaixo.

Essas aulas-oficinas foram desenvolvidas como proposta de valorização da identidade negra amapaense. Em cada turma ocorreu a construção dos significados do Marabaixo. E em outro dia ocorreu a exposição das produções de rodas de marabaixo de todas as turmas no refeitório da escola, no momento do intervalo, conforme registrado na Figura 14.

Essa aula-oficina foi construída seguindo o aporte teórico do que defende Kabengele Munanga, que “a identidade – sob o ponto de vista da comunidade negra, através de seu movimento social e de suas entidades políticas – constitui uma relação de segurança sólida (MUNANGA, 2012, p. 43). Com isso buscamos fortalecer a identidade afro-amapaense.

Figura 13 - Apresentação de Marabaixo pelos discentes



Fonte: Trabalho de campo – segundo momento da aula-oficina (2022)

Essa aula-oficina é resultado das ações mobilizadas pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Quando, propõe romper com o silenciamento, mantido por décadas, sobre a cultura, as histórias e as raízes ancestrais de parte expressiva da população brasileira.

Com a lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, dando a legalidade para incluir tais

conteúdos no currículo. Aumentando significativamente a produção e divulgação de diferentes materiais didáticos, paradidáticos e ações voltadas para a abordagem de novas visões e perspectivas sobre o continente africano, bem como sobre os negros e sua importância na história do País.

Em relação a identidade afro-brasileira Kabengele Munanga destaca os elementos constitutivos: a história, a cultura e o fator psicológico. Elementos que devem ser mobilizados no ensino de História.

Para o autor Kabengele Munanga:

A identidade – sob o ponto de vista da comunidade negra através de seu movimento social e de suas entidades políticas – constitui uma relação de segurança sólida, justificando o esforço para conhecer e viver sua verdadeira história, podendo, desta forma, transmiti-la às próximas gerações. (MUNANGA, 2012, p. 43)

Essa identidade negra construída pelo seu movimento social. Fortalecerá a luta contra o racismo no Brasil. Como nos diz Neuza Santos Souza:

A identidade, enquanto fruto de uma história, é uma questão política, pois a construção das identidades se dá em contextos marcados por relações de poder. Toda a experiência é um infinito desdobramento de diferenças infinitas. Essa experiência gera um processo de alteridade infinita, um movimento entre a identificação e a desidentificação. A emancipação requer uma separação de uma suposta outra identidade, neste caso, da identidade branca, que foi transmitida como padrão e ideal no discurso social: “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. (SOUZA, 1983, p.32)

Trataremos então, em poucas linhas, dos elementos constitutivos da identidade afro-brasileira que devem ser mobilizados para uma educação antirracista. A começar pela história, pois, segundo Munanga, é o primeiro elemento constitutivo da identidade. E tem como objetivo a “superação da visão depreciativa do negro e reconhecer uma identidade negra que situe o negro enquanto sujeito do processo de construção da cultura brasileira” (MUNANGA, 2012, p. 53). E, em relação às questões identitárias, a historicidade colonialista privilegiou a hegemonia branca.

A cultura é o segundo elemento constitutivo da identidade negra. “As contribuições culturais africanas fazem parte da realidade dos brasileiros, desde a culinária até as religiões populares” (MUNANGA, 2012, p. 65). Estes aportes culturais precisam ser resgatados de maneira positiva, pois modelaram e modelam a cultura brasileira.

A imagem negativa deve ser superada para valorizar uma cultura positiva, capaz de auxiliar no processo de reconstrução da identidade negra. Ainda em relação a cultura, Munanga, expõe:

Precisamos lembrar das línguas africanas, que muito se perdeu no contexto escravista. A religião manteve parte desta linguagem, numa cultura esotérica, constitutiva de identidades no plano da religiosidade negra. Ensinar e difundir algumas das línguas africanas pode ser um caminho para contribuir no fortalecimento da identidade negra. (MUNANGA, 2012, p.72)

E finalizando, o terceiro fator, o psicológico. Neste aspecto, Munanga considera que, “além dos preconceitos inegáveis, há alguns comportamentos comuns a todos os negros, o que ele considera como uma característica da identidade psicológica coletiva do negro” (MUNANGA, 2012, p.83). Munanga amplia este argumento:

A busca da identidade negra não é uma divisão de lutas dos oprimidos. Estamos tratando de um aspecto holístico nesta experiência: há problemas específicos, que somente o negro, só ele sozinho, consegue resolver. Estes problemas estão na alienação de seu corpo, de sua cor, de sua história, de sua cultura. (MUNANGA, 2012, p. 87)

Assim, torna-se urgente a abertura para a discussão dos temas ligados a cultura negra. E como este trabalho se situa na área da educação. Entendemos que nas escolas, os docentes sejam os porta-vozes (mobilizadores) da construção de uma cultura antirracista. Ainda hoje há entraves para a construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Isso, não faz a educação avançar em um ensino antirracista. Então, trabalhar as características da identidade afro-amapaense na última aula-oficina, foi uma experiência que implicou em resgatar a própria história e recriar-se em suas potencialidades.

Os discentes devem ser mobilizados na construção de uma cultura antirracista. E este trabalho mobilizou o conhecimento da história africana, afro-brasileira e afro-amapaense. Através do entendimento de conceitos históricos, teorias antirracista e construção de uma resignificação da história da África e afro-brasileira. Tendo conhecimento da origem dos estereótipos em relação ao negro. Passando a valorizar realmente a cultura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel social da mulher ao longo da história sempre teve a questão de gênero como fator de interdição. Na passagem do século XIX para o XX, o avanço do movimento feminista, contribuiu para que a mulher conquistasse maior liberdade e representatividade. A sociedade brasileira traz as marcas de uma cultura patriarcal que ainda insiste em manter a mulher num lugar de subalternidade em todas as esferas sociais.

Nesse contexto a mulher negra se encontra em um patamar de maior inferioridade e vulnerabilidade. Exercendo as atividades de menor relevância no mercado de trabalho, recebem os salários mais baixos, são estereotipadas e invisibilizadas, uma vez que sofrem opressões de gênero, classe e raça, herança de um passado colonialista e escravista.

Então, nos capítulos desta dissertação, através dos aportes teóricos, tentei evidenciar que o racismo expande seus efeitos, e repercute também no apagamento da História ensinada.

Busquei traçar propostas nas aulas-oficinas com o objetivo de identificar e confrontar estereótipos sobre a representação da mulher negra no ensino de História. Questionamos, junto com os discentes o “apagamento” delas como sujeitos históricos. E quais noções e estereótipos foram estabelecidos sobre a mulher negra, por conta deste modo de narrar, e representar a História.

Nessa construção da ressignificação da mulher negra, o problema a ser enfrentado é o racismo. E as aulas-oficinas se mostraram como estratégia para criar um espaço de construção de conhecimento com os discentes.

Pensava que a principal tarefa que caberia a mim seria pesquisar uma realidade com o propósito de modificá-la. Mas, atento sobre reproduções recorrentes nas narrativas dos discentes. Construimos com eles um ensino de História, problematizador de forma a buscar a ressignificação da imagem da mulher negra no tempo presente. O processo me mostrou que eu deveria e poderia ressignificar minhas próprias ideias, para ensinar e aprender com os discentes.

Inúmeros foram os desafios que surgiram no caminho de repensar práticas no ensino de História com uma abordagem Decolonial. Entre eles, estão as narrativas escolares e historiográficas tradicionais que insistem em perdurar e se renovar nos

materiais didáticos e no imaginário escolar. A quantidade de estudantes em uma só turma, o vício aprendido com o modelo educacional em universalizar/generalizar e não particularizar sujeitos; em “separar por caixinhas” o pensamento como se esse caminho fosse sempre a garantia da aprendizagem, de uma didática aprimorada.

É preciso lembrar também que o modelo educacional tradicional eurocêntrico ainda é vigente no Brasil. Por isso, precisamos romper com ele e com outros tantos vícios.

A pesquisa como uma formação no contexto escolar, não deixa de considerar tais entraves. Mas, objetivava ir além, no propósito de idealizar práticas pedagógicas que inspirem os discentes.

Apontar caminhos para “desconstrução” das narrativas históricas eurocêntrica. Através de um ensino de História Decolonial, para a redução de estereótipos que reiteram a desumanização da mulher negra. Ressignificando positivamente as representações. Foi a mobilização constante das aulas-oficinas. Que permitiram ampliar o entendimento de como seria possível contribuir com a pesquisa.

E através de novas abordagens no ensino de História, contribuir para uma educação antirracista.

As abordagens adotadas nas aulas-oficinas demonstraram que este olhar atento indica caminhos produtivos na formação dos discentes, já que suas experiências e saberes são priorizados e discutidos com o intuito de questionar e transformar a realidade.

Acredito que um passo inicial de conscientização foi dado a partir das experiências nas aulas-oficinas realizadas com os discentes. E que um potencial insurgente ao racismo foi mobilizado no processo da pesquisa-ação na escola Rivanda.

Procurei visibilizar o pensamento feminista negro com um arcabouço teórico e prático necessário para a construção da educação libertadora que buscamos. Penso que muitas das autoras que utilizei na escrita da dissertação, com linguagem tão acessível e abordando a própria experiência, são fontes ricas tanto para inspirar discussões teóricas quanto atividades em sala de aula.

Mulheres que falam de si, para contribuir com outras mulheres numa nova perspectiva das suas histórias. ressignificando para uma nova educação, de uma nova sociedade.

Ao longo dessa pesquisa vivi uma profusão de emoções e vários questionamentos me provocaram reflexões e inquietações. E nesses últimos anos, em especial nos últimos dois anos de mestrando, com o avanço das várias políticas públicas afirmativas, aprendi a sonhar que a mudança era possível. E mesmo que estejamos distantes do ideal, ainda assim, estamos caminhando bem.

Quero continuar sonhando e buscando através da minha ação enquanto educador, contribuir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Onde a sala de aula seja o espaço do exercício das diferenças, da busca do ser humano pleno, para além das diferenças.

Descobrir essas autoras feministas negras, fazer uma imersão no universo de suas narrativas, Grada Kilomba, Bell Hooks, Conceição Evaristo, Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, e tantas outras, foi entrar em contato com uma escrita que me moveu e falou comigo diretamente. É uma literatura que faz ponte. A leitura dessas mulheres me fez entrar num processo de desconstrução e ressignificação do que eu sou. Por isso, acredito que tenha força de contribuir a romper paradigmas e provocar mudanças positivas na sala de aula e para a sociedade.

Pude vivenciar, por meio da pesquisa, a premissa de que a melhor maneira de refletir sobre os caminhos e descaminhos do ensino de História, é se aproximando daqueles que pretendemos formar/educar. Muito além de perguntar no primeiro dia de aula: “quem é você?” “de onde veio?” Foi somente ouvindo e refletindo sobre as histórias que pude compreender o quão distante minha prática estava deles, o quanto o ensino de História tradicional se distancia da reflexão sobre o racismo vivido cotidianamente.

O docente, munido dessa nova perspectiva de ensinar história encontrará ferramentas para romper com o modelo tradicional. E viverá em constante reflexão sobre o racismo e como combatê-lo na escola.

É preciso transformar a escola em espaço de pertencimento, resgatando histórias que implicam em valorização, humanização, ressignificação. Construir subjetividade mais positiva valorizando produções que rompam com a invisibilidade, combatam o racismo estrutural. Promovendo uma educação antirracista.

Fomos construídos dentro dessa perspectiva, mas podemos deixar de ser. Nessa trajetória é preciso aprender para poder transformar. O que permitirá aos discentes romper estereótipos e entender/viver a identidade afro-brasileira.

Daí a importância de conhecer a história da África, afro-brasileira, ou seja, formar identidade. E conhecer como se construiu os preconceitos, estereótipos e representações negativas, construídas no Brasil.

A ressignificação da mulher negra, objetivo deste trabalho, busca auxiliar no combate ao racismo.

O aprender história não deve estar restrito ao acúmulo de informações sobre o passado, mas sim desenvolver habilidades que possibilitem os discentes interpretarem as experiências desse passado e, a posteriori, ressignificar no tempo presente para aplicarem em suas vidas, em seu dia a dia.

A partir das aulas-oficinas com a temática racismo (educação antirracista/ educação para relações étnico raciais) demonstramos como o trabalho com a fonte histórica (Literatura) foi importante para levá-los a refletirem de forma crítica sob a forma que estavam interpretando o passado ao comparar suas ideias prévias com àquelas construídas após atividade de análise da fonte histórica. Podendo dessa forma dar um novo sentido a ele.

Antes, com a tradição presente em suas narrativas nesse exercício, suas noções de racismo as vezes estavam pautado apenas no passado. Porém o racismo está no cotidiano e de forma estrutural.

A história problematizada a partir da literatura, como fonte histórica trouxe a possibilidade de voltar as suas ideias prévias agora com um olhar mais crítico. A historicidade da ideia de racismo estrutural ganhou presença significativa nas narrativas, evidenciando ideias históricas mais sofisticadas.

Para consolidar a aprendizagem histórica com a utilização do conhecimento produzido a partir da interpretação do passado. Os discentes agora têm ferramentas para serem capazes de intervir em suas realidades ao apresentar um novo olhar para seu cotidiano escolar.

A construção de novas narrativas demonstrou, na prática, a ressignificação da imagem da mulher negra.

Acredito hoje, mais que antes, na força do ensino de História que conscientiza e liberta. Se essa força inspirar alguns poucos docentes, já me sentirei mais feliz e contemplado do que me sinto hoje.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. —O Perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design. TED Global. 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ABUD, Katia Maria. Ensino de História. São Paulo, SP: 2010.

AMAPÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá. Secretaria de Estado da Educação, 2016.

BARRETO, Lima. Clara dos Anjos. ed.: Escala. 1948.

BARRETO, Lima. Clara dos Anjos Lima Barreto; roteiro de Wander Antunes; arte de Lelis; posfácio de Lília M. Schwarcz.. São Paulo. Quadrinhos e Cia. Companhia das letras. Ed 1.: 2015.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à Avaliação. IN: Para uma educação de qualidade. Atas da quarta jornada de educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em educação (CIED)/instituto de educação e psicologia. Universidade do Minho, 2004.

BATISTA, Rozilene da Costa et al. Sequência didática – ponderações teórico-metodológicas. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2012.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou ofício do historiador. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Elaine. Gênero e Diversidade na Escola. In. Formação para Professoras/Etnia, Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Racial. Livro de Conteúdo- Versão 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1,

Brasília, DF, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.393, 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: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. Coleção Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, Iray .Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil/ Iray Carone, Maria Aparecida Bento (organizadora). 6 ed – Petrópolis, RJ: \vozes, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Orgs.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In:A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Estudos Feministas, Ano 10, 1º Semestre, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n.31,

p.87-110, jan./jun.2008. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846142>. Acesso em: 24 jul. 2020

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução: Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLA ESTADUAL RIVANDA NAZARÉ DA SILVA GUIMARAES. Projeto político pedagógico. – Última versão aprovada pelo Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico (NATEP). Macapá. 2018

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. Dominus (USP). São Paulo, 1965.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ªed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREYRE. Gilberto. Casa Grande e Senzala. 11 ed. brasileira. Livraria José Olympio Editora. Rio de Janeiro, 1964. (1 ed. 1933)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

GINZBURG, Carlo. Olhos de madeira. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Nilma L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In:Bernadino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico – 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

GONZALEZ, Lélia. A Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. 1ª ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HASENBALG, Carlos. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: Relações Raciais o Brasil Contemporâneo. IUPERJ. Rio de Janeiro, 1992.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

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

INSAURRIAGA, Mariana Mira Palheta. JARDIM, Rejane Barreto. Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL – Artigo publicado na revista: AEDOS – Revista do corpo discente PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 112-130, Jul. 2015

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, J. (Org.). A Nova História. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, J. Os intelectuais na Idade Média. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LIMA, F. I. A. et al. A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 19,n.1,p. 33-50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017>.

LUCA, Tania Regina de. Práticas de pesquisa em história. São Paulo: Contexto, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula Rasa – Colômbia, Nº9, 75-101, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENEZES, Valéria. O preconceito racial e suas repercussões na Instituição Escolar. 2015. Disponível em < <http://www.fundaj.gov> >. Acessado em 21 de set. de 2020.

MIGNOLO, Walter D. La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, de Walter D. Mignolo. Barcelona: Tradução do original em inglês: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. 241p. Gedisa .2005.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, K. Negrite e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, v. 4, n. 8. jul./out. p. 06-14. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2022

OLIVEIRA, Maria Marly de. Conhecendo alguns tipos de pesquisa. In.: Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, Fábio da Silva. Educação e Violência nas Histórias em Quadrinhos de Batman. Recife, Ed. Universitária UFPE, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. História da Educação, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA Neto, André de Faria. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. História & Ensino, Londrina. 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RAMOS, Alberto. Um herói da negritude [1952]. In: NASCIMENTO, Abdias (Org.) Teatro experimental do negro. Testemunhos. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1963

RANGEL, Tauã Lima Verdan. Dialogando com Clara dos Anjos: uma análise transdisciplinar da ficção de Lima Barreto. São Paulo. Ed. Âmbito jurídico. 2013. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-109/dialogando-com-clara-dos-anjos-uma-analise-transdisciplinar-da-ficcao-de-lima-barreto/#_ftn12. Acessado em: 22 de maio. 2022.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. LÉLIA GONZALEZ. 1ª. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.
REIS, J.J. Aprender a raça. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993

RIBEIRO, Djamila. A perspectiva do feminismo negro sobre violências históricas e simbólicas. Brasil - Categoria: Mulher e LGBT. Publicado em: 05 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-perspectiva-do-feminismo-negro-sobre-violencias-historicas-esimbolicas/>>. Acesso em: 10 outubro 2022.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. História Oral na Escola: Instrumentos para o Ensino de História. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Oralidades. Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral [do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. -- Ano 1, n. 1 jan./jun. 2008.

ROSSINI.T. N. A Construção Do Feminino Na Literatura: Representando A Diferença. Trem de Letras, v. 3, n. 1, p. 97-111, 11 jul. 2016.

SANTOS, M. G. SIMONE DE BEAUVOIR. Não se nasce mulher, torna-se mulher. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 108-122, 30 maio 2011 Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/2081>. Acesso em: 20 jun 22.

SEFFNER, Fernando; ZALLA, Jocelito. Jogos e ensino de história. (org.) Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

SILVA, Claudilene Maria da. Práticas Pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas do branqueamento. 2016. Tese (Doutoramento em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2016.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade et al. Gêneros e sexualidade na formação docente: analisando saberes a partir de oficina pedagógicas. MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade, VOL.11. N. 17. Dez 2017.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPINK, M. J. (Org). O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995

SUTIL, Nair. A literatura como fonte e como linguagem no Ensino de História: diálogo com os contos de Chimamanda Adichie. EDUCER, 2015.

TEDESCHI, Losandro Antonio. História das Mulheres e as Representações do Feminino. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2008.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre Pesquisa – Ação. In.: BRANDÃO, C.R. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1998.

WALSH, CATHERINE. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICE A: O manual

MANUAL METODOLÓGICO DE AULAS-OFICINAS



“Clara Dos Anjos”: Aulas-Oficinas de História e Literatura para Ressignificação Positiva da Mulher Negra no Tempo Presente.

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste manual metodológico é contribuir com o ensino de História e a educação antirracista. Através da proposta construída em aulas-oficinas em ensino de História e literatura. A metodologia aqui apresentada foi desenvolvida em quatro turmas de nonos anos da Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, Macapá (AP).

O contexto da formação foi uma pesquisa-ação realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá que propôs uma práxis participativa entre docente e discentes para que todos pudessem envolver-se em análises, reflexões e interpretações, na busca de caminhos para o enfrentamento ao racismo. Resignificando a imagem da mulher negra. Este tema foi explorado tanto em nível social quanto individual, a partir da participação dos discentes nas aulas-oficinas.

Acredito que a metodologia apresentada possa ser utilizada tanto em dias letivos comuns, da rotina escolar, quanto em projetos e cursos que sejam desenvolvidos em diferentes contextos. A ideia não é oferecer um modelo pronto e acabado de como “trabalhar a ressignificação positiva da mulher negra” simultaneamente, mas inspirar docentes de História que buscam alternativas para colaborar com uma educação antirracista. Espero que a partir deste manual, você possa se envolver, se inspirar e renovar forças, nessa busca. E vamos à luta!

Flávio Sousa de Jesus



RESUMO da obra “CLARA DOS ANJOS” de LIMA BARRETO

O romance de Lima Barreto narra a história de Clara, uma adolescente de 17 anos, criada sob os cuidados do seu pai, Joaquim, carteiro, um homem simples e sua mãe dona Engrácia, dona de casa, ambos moradores do subúrbio carioca. Joaquim gostava de música, tocava modinhas e chegava a compor. Reunia-se com amigos a fim de jogar, tocar e cantar nos finais de semana. Um dia, em comemoração ao aniversário de sua filha Clara, foi pedida a permissão para trazer Cassi Jones, famoso modinheiro. Cassi, que não possuía nenhum caráter e era famoso por deflorar mocinhas, avistou Clara, que se tornou alvo de seus desejos.

Após a festa, começou a passar na frente da casa de Clara; em seguida, começou a frequentar as rodas de música em companhia de seu pai. Logo, por meio de uma cartinha com ortografia precária endereçada à Clara, conseguiu iludi-la e passou a visitá-la em seu quarto por noites seguidas.

Assim, inesperadamente, aconteceu um imprevisto, Clara percebeu que estava grávida e contou ao namorado, que desapareceu. Sentindo-se abandonada, Clara acaba confessando tudo para Dona Margarida que conta a Engrácia. Todas desesperadas procuram Dona Salustiana, mãe de Cassi Jones, que menospreza Clara, sem piedade. Após a conversa, Clara percebe que foi facilmente enganada e sente o preconceito por ser pobre, mulher e negra. Então, a personagem ressentida e arrependida conclui que as pessoas menos favorecidas não são nada na vida.

“Clara dos Anjos” foi o último livro escrito por Lima Barreto. O trabalho foi concluído em 1922, ano da morte do autor. O romance que carrega como título o nome da protagonista foi lançado apenas postumamente, em 1948. O Rio de Janeiro durante o princípio do século XX vivia graves problemas sociais e de saúde pública. A sociedade brasileira, e especialmente carioca, era caracterizada também por um arraigado racismo e por fortes traços de misoginia. Vemos na obra - especialmente através da personagem Clara dos Anjos - como havia um palpável preconceito racial e como a mulher negra era discriminada.

O autor da obra Lima Barreto foi um escritor negro, de origem pobre, um amante da Literatura. Seu discurso foi pautado na denúncia contra as disparidades sociais e os preconceitos raciais existentes. O escritor foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro.

Como Ressignificar a Mulher Negra?

Para início de conversa, este Manual: “Clara dos Anjos”: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente. propõe trabalhar: Ensino de História, Literatura e Aulas-oficinas.

Oportuniza-se aos docentes e discentes desenvolver a história da cultura Afro-brasileira e Africana. Desvinculada de uma visão eurocêntrica. E dessa maneira. Motivar a valorização da riqueza da cultura brasileira de matriz africana, a vivência de valores éticos e morais, percebendo a importância de assumir uma postura antirracista.

Mais do que uma palestra, um desfile sobre beleza negra, alguns cartazes afixados nas paredes da escola, ou o que é pior, apresentações que lembram um passado escravo. Que mais serve para demarcar e justificar desigualdade do que uma busca de conscientização e superação de uma situação de exclusão e marginalização.

É importante falar do negro ocupando outras posições sociais e não apenas a recorrente escravização. Dizer que havia negros ricos e poderosos, mulheres negras rainhas, mulheres negras chefiando exércitos. Levando em consideração que maioria dos estudantes da rede pública em grande parte dos estados brasileiros é parda ou negra, é importante valorizar o que trazem de casa, conhecimentos, costumes, conceitos, ancestralidade. Se ressignificar, é a ação de atribuir um novo significado a algo ou alguém, neste trabalho foram revistos conceitos, paradigmas. Tarefa que requereu estudo, reflexão, tomada de consciência e posicionamento por parte tanto dos discentes quanto por este docente, e isso não foi tarefa fácil. Exigiu um sair da zona de conforto, desconstruindo verdades cristalizadas.

Nessa perspectiva, o sentido de ressignificação não indica apenas inserir conteúdo. Mas, fundamentalmente tomar uma ação de rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido de construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial. Visando, portanto, contribuir no reposicionamento do negro nas relações raciais.

1ª AULA-OFFICINA

REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A MULHER NEGRA

“Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços.” Escritora: Conceição Evaristo



SUGESTÃO DE AULA:

MATERIAL: Livro didático de História, caneta e papel;

DURAÇÃO: 100 minutos;

OBJETIVO: Iniciar as discussões falando sobre como é representada a mulher negra na História oficial.

INTRODUÇÃO: 30 minutos

Para isso, os discentes devem pesquisar no livro didático de História, de preferência que seja o livro das turmas de nonos anos, disponível aos discentes na Biblioteca da escola. Procurando citações em textos ou imagens de mulheres negras no livro. Observando em que contexto histórico estava inserida a mulher negra.

Exemplo: Na figura abaixo, uma mulher negra trabalha com homens negros na lavoura do café.

Colheita de café no interior paulista, em 1924, fotografia de Theodor Priesing. Em 1914 e em 1921, o governo brasileiro retomou as práticas de defesa ou valorização do café, mas foi a partir de 1924 que o estado de São Paulo passou a promover a chamada valorização permanente do café. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.



THEODOR PRIESING - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DEBATE: 40 minutos;

AUXÍLIO TEÓRICO AO DOCENTE:

REPRESENTAÇÃO e DEBATE para RESSIGNIFICAÇÃO:

O legado do passado escravista na tentativa de melhor compreender e desnaturalizar as representações correntes sobre as mulheres negras. Sempre pensadas como trabalhadoras em potencial, Ângela Davis (2016) enfatiza que, historicamente, mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas, suportando o fardo da exploração e precarização do seu trabalho.

De tal forma, fica perceptível que este trabalho “fora de casa foi resultado de um processo pós-abolição que impeliu a mulher ao trabalho doméstico nas casas de famílias brancas. Logo, a associação de mulher negra a trabalho intenso e cansativo, refere-se a um trabalho considerado pouco qualificado e valorizado socialmente: o trabalho doméstico. Obrigadas a acumular o trabalho das suas próprias casas com o trabalho na casa dos patrões, também por conta de exclusões e poucas oportunidades no campo educacional, as mulheres negras foram historicamente obrigadas a trabalhar dentro e fora de suas próprias casas.

Ao tratar da construção de um imaginário que associa o escravismo ao trabalho doméstico, o que trouxe para as mulheres negras, no período pós-abolição, a herança da precarização do trabalho. O racismo funciona de modo intrincado. As empregadoras que acreditavam estar elogiando as pessoas negras ao afirmar preferi-las em relação às brancas argumentam, na verdade, que as pessoas negras estavam destinadas a ser serviçais domésticas.

Não é difícil perceber que, no Brasil na literatura, em telenovelas, na “vida real”, as mulheres negras ainda veem seus direitos negados, por autoridades políticas e jurídicas, movidas por este imaginário herdado do colonialismo. Neste sentido, fica visível que a definição de pessoas negras como serviçais é, de fato, um dos artifícios essenciais da ideologia racista. “De baixa renda”, “humilde”, “sofrida” e literalmente “pobre”, denotam a classe social como o eixo que fundamenta a imagem da mulher negra como uma “guerreira”. Por enfrentar tantas “guerras”, nesta condição heroica, o cansaço físico e mental, a fragilidade em qualquer esfera não é admissível.

Ao enfatizar o modo como racismo e sexismo convergem inseridos no modo de produção escravista, Ângela Davis evidencia como a mulher escravizada foi dissociada das representações do feminino, corrente no período, “já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos, elas poderiam ser desprovidas de feminilidade”. Ao ter sua imagem naturalizada na função de trabalhadora resistente, com as mesmas funções e tarefas atribuídas aos homens negros, a mulher negra sempre esteve longe dos ideais de feminilidade atribuídos à mulher branca.

CONCLUSÃO: 30 minutos

ATIVIDADE

REDAÇÃO SOBRE A MULHER NEGRA: Os discentes deverão escrever uma redação. Com no mínimo 10 linhas respondendo a seguinte questão:

- Quando a gente pensa em uma mulher negra imaginamos uma mulher que é...

OBJETIVO: Com esta atividade espera-se desenvolver o pensamento crítico dos discentes. Levando-os a refletir sobre como a História oficial tem representado, silenciado ou afastado as mulheres negras da construção histórica como sujeito.



RESSIGNIFICAÇÃO DESEJADA

Trecho da redação de uma discente: “minha amiga parou de alisar o cabelo dela porque entendeu que o cabelo dela é um símbolo da identidade dela “.

Leituras indicadas:

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. Coleção Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. Tradução: Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

2ª AULA-OFICINA

PROBLEMATIZAÇÃO do LIVRO "CLARA DOS ANJOS"

Moço, cuidado com ela!
 Há que se ter cautela com esta gente que menstrua...
 Imagine uma cachoeira às avessas:
 cada ato que faz, o corpo confessa. Poeta e Jornalista: Elisa Lucinda



SUGESTÃO DE AULA:

MATERIAL: Computador e Datashow;

DURAÇÃO: 100 minutos;

OBJETIVO: Iniciar as discussões sobre racismo na sociedade e como ele se manifesta.

INTRODUÇÃO: 60 minutos

Faça exposição e leitura da obra de Lima Barreto: "Clara dos Anjos", dando atenção a como o autor retrata a mulher negra. E como o autor aborda o tema racismo no livro. Dica: Use a versão em quadrinhos. É mais lúdico e didático para falar do tema. Torna mais acessível a todos os discentes a mensagem da obra.

Problematize as histórias dos personagens com a temática racismo, a obrigação social do casamento e o papel das mulheres na sociedade fluminense durante o princípio do século XX.

Relacione as histórias dos personagens com os temas debatidos no livro Didático. No Conteúdo Primeiros anos da República no Brasil (transformações urbanas do Rio de Janeiro do início do século XX, as movimentações sociais, as características da população urbana carioca).

DESENVOLVIMENTO:

Exemplo: Na cena retratada no livro, Dona Salustiana humilha Clara por ser negra. Por isso, não aceita o casamento do filho com ela.



Fonte: Livro "Clara dos Anjos" (Lima Barreto), Quadrinhos na Cia, ano 2015, página 93.

AUXÍLIO TEÓRICO AO DOCENTE:

"POR DENTRO DA OBRA"

O livro é uma denúncia feita por Lima Barreto sobre as hipocrisias veladas existentes na sociedade carioca em relação a situação das moças negras e pobres. Tauã Rangel (2013) diz que Lima Barreto resgata e coloca à mostra o senhorzinho de escravos, Cassi Jones desta vez como um homem da classe burguesa, que, mesmo após o advento da libertação dos negros, continua a suplantá-los, banqueteia-se dos corpos das mulatas e, em decorrência de influência e poder, vê-se livrado das reprimendas

contidas no ordenamento jurídico que então vigorava, qual era: o Código Penal de 1890

O autor mostra que não existia mais a sociedade imperial, a escravidão havia sido abolida. A República era a realidade do Brasil. Mas, agora vigoravam, notadamente denunciado por Lima Barreto, em “Clara dos Anjos”. A colocação do negro como inferior ao homem branco. Dotado de posses, influência e dinheiro. Isto é, integrante da elite seleta da sociedade do século XIX e início do século XX.

A força da nova sociedade estava concentrada justamente nos comportamentos antissociais, elevados à condição de valores máximos da elite. Lima Barreto (1948) denuncia os acordos da elite, branca, burguesa da sociedade carioca do século XIX. Quando detalha: Em geral, as moças que ele [Cassi Jones] desonrava eram de humilde condição e de todas as cores. Não escolhia. A questão é que houvesse ninguém na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternas. A mãe [Salustiana] recebia-lhe a confissão, mas não acreditava; entretanto, como tinha as suas presunções fidalgas, repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira. Graças a esses seus preconceitos de fidalguia e alta estirpe, não trepidava em ir empenhar-se com o marido, a fim de livrar o filho da cadeia ou do casamento pela polícia.

Outra observação, sobre a obra “Clara dos Anjos”. É que tem personagens inexpressivos, ou melhor secundários, a exemplo Lafões, Zezé Mateus, Arnaldo, Praxedes. Mas, também tem figuras enérgicas, imponentes. Dentre estas, Dona Salustiana, a genitora de Cassi Jones, representada como um claro exemplo de uma integrante da elite brasileira do início do século. Como o próprio autor Lima Barreto a apresenta: “Dona Salustiana tentava ser uma pomposa senhora da elite, apresentando ares de uma dama da corte, superior às demais pessoas que moravam em sua vinhaça, bem como àqueles com quem mantinha conhecimento. “O seu orgulho provinha de três fontes: a primeira por ter um irmão médico do Exército, com o posto de capitão; a segunda, por ter andado no Colégio das Irmãs de Caridade; e terceiro, ser descendente de Lord Inglês.

A personagem expressa o pensamento vigente. Que valorizava a raça branca, e que era superior aos negros, e avessa à miscigenação (Miscigenação ou mestiçagem significa a mistura de elementos de diferentes etnias, religiões, arte, e que vão originar um terceiro elemento), que para eles representava a degeneração da nação.

A todo momento, o discurso de Lima Barreto coloca com clareza que os valores adotados pela elite carioca não poderiam ser atentados, colocados em xeque, já que tal comportamento poderia fragilizar a família e, por extensão, a sociedade.

CONCLUSÃO: 40 minutos

ATIVIDADE

DEBATE: Como se construiu o racismo na sociedade brasileira? Quais são os problemas vividos pelas pessoas negras no Brasil?

Você Sabia!

Racismo de marca, que é: No dizer de Oracy Nogueira (1985) no Brasil o preconceito racial é de marca e não de origem. Aqui o preconceito de raça se exerce em relação à aparência (cor escura), ou seja, a segregação toma como base os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos. E o preconceito de origem, de prevalência nos EUA, se faz quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico racial, para que sofra as consequências do preconceito.



RESSIGNIFICAÇÃO DESEJADA

Trecho da redação de uma discente: “Mulheres negras hoje apresentam jornal, são médicas, tudo isso é fruto de luta delas “

Leituras indicadas:

RANGEL, TAUÃ LIMA VERDAN. Dialogando com Clara dos Anjos: uma análise transdisciplinar da ficção de Lima Barreto. São Paulo. Ed. Âmbito jurídico. 2013. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-109/dialogando-com-clara-dos-anjos-uma-analise-transdisciplinar-da-ficcao-de-lima-barreto/#_ftn12. Acessado em: 22 de maio. 2022.

BARRETO, lima. Clara dos Anjos. ed.: Escala. 1948.

BARRETO, lima. Clara dos Anjos Lima Barreto; roteiro de Wander Antunes; arte de Lelis; posfácio de Lilia M. Schwarcz. São Paulo. Quadrinhos e Cia. Companhia das letras. Ed 1.: 2015.

3ª AULA-OFFICINA

ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL

Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la. Filósofa e Professora: Djamila Ribeiro



SUGESTÃO DE AULA:

MATERIAL: Computador e Datashow;

DURAÇÃO: 100 minutos;

OBJETIVO: Iniciar as discussões sobre a história que o europeu contou e comparar com outra história (Decolonial). A história das resistências das mulheres negras e de como africanizaram o Brasil.

INTRODUÇÃO: 40 minutos

RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA

Mostre exemplos de resistências de mulheres negras (Observação: Apresentei informações da vida de Dandara. E vida e obras da escritora negra Conceição Evaristo.



Figura: Desenho -Dandara



Foto: Conceição Evaristo

Enquanto passar informações sobre elas em apresentação de slides (sugestão). Fale delas sem caracterizá-las com qualidades. Busque apresentar

apenas o que elas realizaram. Nesta atividade a ideia é tentar não influenciar os discentes para comparar com o que escreveram na redação da primeira aula-oficina.



ATENÇÃO: Nesse dia os alunos devem trazer celular com acesso à internet.

Para pesquisar mulheres negras nos dias de hoje que são bem sucedidas na sua área. Depois devem fazer uma redação de no mínimo 10 linhas. Escrevendo três características sobre as mulheres negras que conheceram na pesquisa.

Com esta atividade esperamos desenvolver o pensamento histórico dos discentes sobre ressignificação da imagem mulher negra.

DEBATE: 40 minutos;

Você Sabia!

Ensino Decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade.

Decolonialidade não é apenas o processo de descolonização de um povo. Decolonialidade é um termo usado, principalmente, por um movimento latino-americano emergente, que tem como foco entender a modernidade no contexto de uma forma de teoria crítica, aplicada a estudos étnicos. Ele foi descrito por Walter Mignolo (2005) como opções analíticas e práticas que confrontam e desvinculam a matriz colonial de poder. Pode ser contrastado com a colonialidade, conceituada como a lógica subjacente da fundação e desdobramento da civilização ocidental desde a renascença até hoje, referida como a matriz colonial de poder ou de colonialidade do poder.

AUXÍLIO TEÓRICO AO DOCENTE:

UMA OUTRA HISTÓRIA (DECOLONIAL) - RELEITURAS:

No início da década de 80, Lélia Gonzalez (2018) apontava o problema da folclorização e apagamento das personagens negras no ensino. E a universalização imposta pela narrativa eurocêntrica que privilegia as experiências e saberes do homem branco europeu. Como ela mesmo disse: 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.

No artigo “A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político econômica”, escrito em 1979, Lélia Gonzalez problematiza o processo de miscigenação no Brasil e a enganosa ideia de uma harmonia entre as raças. Destaca que a elaboração do mito da democracia racial, atribuída ao sociólogo Gilberto Freire, na década de 30, relaciona-se com o fato de que as relações sexuais entre europeus e africanas escravizadas “nada mais foi que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante”.

A consequência mais perversa do mito consistiria na ilusória ideia de que nunca existiu racismo no Brasil, graças ao modo assimilador característico do colonizador português. Esta premissa concebeu um discurso oficial propagado, inclusive na educação, que reduz a importância da matriz africana em nossa formação cultural e estigmatiza seu povo. Gonzalez ressalta que: A 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.

Lélia Gonzalez aponta que o racismo produziu “efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. Seu objetivo é aprofundar a compreensão das imagens e/ou estereótipos construídos sobre as mulheres negras, que ela irá sintetizar nas figuras da mulata, da doméstica e da mãe preta. Em decorrência de tais estigmas, a mulher

negra foi historicamente condicionada a manter-se em condições de subalternidade e exploração, seja sexual, do trabalho ou econômica.

Quando começamos a estudar imagens construídas das mulheres negras no passado colonial encontramos a “mãe preta”. A “mãe preta”, mucama, era destinada e associada aos cuidados com os filhos dos senhores escravistas. Gonzalez aponta para a romantização da função educadora da mulher negra, marcante na obra de Gilberto Freire (1933). Ironicamente, ela destaca que será justamente “essa figura para a qual se dá uma colher de chá e é quem vai dar a rasteira na raça dominante”. Quando, a autora refere-se à função materna da mulher negra, na cultura brasileira. Ela foi responsável por internalizar valores e ensinar a linguagem e todo o imaginário que a perpassa: “E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira (...). Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês”.

Ao enfatizar o papel da mulher negra como responsável, em grande parte, pela africanização da cultura brasileira, observa-se o posicionamento crítico de Gonzalez diante da produção acadêmica branca, eurocêntrica e sexista. Quando situa a mulher negra no centro da narrativa histórica, sujeito historicamente estereotipado e subalternizado, Lélia Gonzalez desafia a hegemonia do pensamento social e científico tradicionais, na busca de uma visão Decolonial para a história cultural do Brasil.

Os saberes trazidos da África que ela evoca, difundidos por mulheres negras na educação informal e doméstica do período escravista, revelam um Brasil irremediavelmente africanizado, ainda que os saberes dominantes eurocêntricos busquem incessantemente apagar e silenciar tais saberes.

Contribui, indiscutivelmente, para tal apagamento, a difusão que teve, no Brasil, a chamada ideologia do branqueamento, que Gonzalez define como “a lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (GONZALEZ, 2018, p. 206-207). O branqueamento está presente na linguagem e no modo de lidar com o racismo. Como é fácil aderir a um termo de língua inglesa que serve como uma etiqueta para praticamente todas as situações de discriminação: bullying. E, assim, o racismo tantas vezes passa batido. Assim como no momento em que os discentes distinguem a textura dos cabelos entre “bom” e “ruim”.

CONCLUSÃO: 20 minutos

ATIVIDADE

COMPARAR: Diante do panorama geral das respostas na produção textual da redação do início dessa aula-oficina. Verificar se alguns adjetivos positivos surgiram em comparação a primeira redação, da primeira aula-oficina. Refletindo com eles, se foi fruto do contato deles com as histórias de Dandara e Conceição Evaristo, e das outras mulheres negras pesquisadas?

Mas não deixe de criticar e investigar o que não mudou no panorama de alguns adjetivos como: A “trabalhadora” e “batalhadora”. Busque entender porque os discentes permanecem reproduzindo a ideia da mulher negra como tendo uma predisposição natural para ultrapassar sofrimento e dificuldade.

E descontra com o aporte teórico de Lélia Gonzalez, Djmaila Ribeiro, e mais pesquisa bibliográfica das feministas negras. A crítica do feminismo negro a esta romantização das dificuldades enfrentadas pela mulher negra, por conta do conjunto das discriminações múltiplas que enfrenta, denuncia a naturalização de um imaginário da mulher negra que a destitui de humanidade. Uma mulher que suporta mais dor, mais adversidades sem, contudo, se revoltar ou fraquejar. Em seu relato pessoal, no livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, Djmaila Ribeiro (2018) trata da imagem da mulher guerreira como uma construção nociva, muitas vezes internalizada pelas mulheres negras e que precisa ser rompida. A mulher negra guerreira, a exemplo da figura da mãe preta pensada por Lélia Gonzalez, sugere um ideal de mulher negra com personalidade pacífica, compreensiva e subserviente. Nos termos do ideal colonizador, aquela que se adaptou de modo exemplar às violências e silêncios impostos a ela e a seu povo. Essa personagem não cabe, contudo, em um ideal de feminilidade atribuído à mulher branca, inserido em uma exaltação ideológica da maternidade. Mas aproxima-se muito mais de um animal doméstico utilitário e dócil.

RESSIGNIFICAR A FORMA DE PENSAR!



Trecho da redação de uma discente: “minha mãe é guerreira, não conseguiu terminar curso de enfermagem. Mas, educa eu e minha irmã”

Leituras indicadas:

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

GONZALEZ, Lélia. A Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. 1ª ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

4ª AULA-OFFICINA

◉ RACISMO ESTRUTURAL

A criança é capaz de reproduzir o racismo que vê

Professora: Kiusan de Oliveira



SUGESTÃO DE AULA:

MATERIAL: Computador, Datashow, Revistas, jornais e documentos do IBGE.

DURAÇÃO: 100 minutos;

OBJETIVO: Refletir sobre notícias e dados oficiais de morte de jovens negros, penitenciárias com grande população carcerária negra, índice de repetência e abandono escolar por alunos negros (*observação: conseguir bastante material sobre esses e outros temas*). Iniciando as discussões das características do racismo estrutural.

INTRODUÇÃO: 20 minutos

Leve bastante material sobre situações vividas pela população negra do Brasil.

≡ O GLOBO RIO
BUSCAR 🔍 ACESSE NO [f](#) [t](#) [i](#)

RIO • CASOS DE POLÍCIA

Justiça manda soltar jovem negro preso no Jacarezinho após comprar pão

Entregador foi acusado de associação para o tráfico; vídeo mostra a inocência de Yago, o que levou a pedido de soltura

Rafael Nascimento de Souza
08/02/2022 - 13:47 / Atualizado em 08/02/2022 - 17:22

[f](#)
[t](#)
[i](#)
| Newsletters ✉



Yago de Souza, já livre, com um cartaz em que diz que "só queria comprar um pão" e a pergunta: "que país é esse?"
Foto: Domingos Peixoto / Agência O Globo

DEBATE: 40 minutos;

RACISMO ESTRUTURAL DENUNCIADO NA LITERATURA

Problematize com os discentes as características do racismo estrutural presentes na obra “Clara dos Anjos” com recorrências de situações vividas por pessoas negras nos nossos dias.

A exemplo: O personagem Cassi Jones se livrava da cadeia após cometer crimes. Mas, o seu parceiro/comparsa, Ataliba Timbó, representado por Lima Barreto como “mulato”, no primeiro delito foi obrigado a casar-se para não ficar preso. Refletia com os discentes o motivo de existirem mais pessoas negras nas penitenciárias do que pessoas brancas. (pesquisar matérias de jornal sobre esses temas).

E claro, ouça os discentes! Eles podem apresentar outras características do racismo estrutural na história do livro “Clara dos Anjos”.

Com esta atividade esperamos desenvolver o pensamento histórico dos discentes compreendendo que existe uma teia que age sobre as relações sociais e institucionais. E cotidianamente, banalizamos o racismo e nos tornamos muitas vezes coniventes com ele.

CONCLUSÃO: 20 minutos

ATIVIDADE

Escreva no quadro exemplos de expressões racista para que eles possam entender, exemplo: “*eu não sou tuas negas*”; “*a coisa tá preta*” “*fez um serviço de preto*”. E depois peça que eles citem expressões que conhecem. Para logo após esse momento, questioná-los, se há algo em comum em cada uma dessas expressões.

Questione-os como é fácil aderir a um termo da língua inglesa que serve como uma etiqueta para praticamente todas as situações de discriminação. No caso a palavra: bullying. E, assim, o racismo tantas vezes passa batido.

Depois, alerte os discentes sobre o uso do termo bullying, como parâmetro explicativo de todas as discriminações e violências praticadas em contexto escolar. Algumas práticas são racismo.

AUXÍLIO TEÓRICO AO DOCENTE:

UMA “TEIA” QUE AGE SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS

Adjetiva-se como estrutural, porque o racismo se relaciona com a estrutura social sem representar traço de anomalia, naturalizando-se como elemento de conformação das relações políticas, econômicas e sociais. Sob a perspectiva estrutural, compreende-se o racismo como processo político, na medida em que é esta a natureza do poder que oferece ao grupo racial privilegiado meios para impor a discriminação sistemática aos grupos raciais desfavorecidos, e como processo histórico, na medida em que a dinâmica do racismo reflete particularidades próprias da formação social de cada Estado

A formação social brasileira foi marcada por um regime escravocrata, arrimado na objetificação, exploração e subalternização de povos negros.

O racismo já era um fator presente na sociedade em formação e funcionava como elemento legitimador das práticas próprias do escravismo colonial, a exemplo do tráfico negreiro e da submissão a trabalhos forçados, maus-tratos e castigos físicos aos indivíduos escravizados.

Silvio Luiz de Almeida (2018), ele sugere que o enfrentamento do racismo passa pela superação de uma compreensão tradicional de “modernidade”. Acrescente que, indubitavelmente, esta perspectiva de modernidade está refletida no ensino de História: Raça e racismo são produtos do intercâmbio e do fluxo internacional de pessoas, de mercadorias e de ideias, o que engloba necessariamente uma dimensão afrodiaspórica (é compreendido como código e símbolo cultural que se expandiu no mundo por meio da diáspora, ou seja, através da migração forçada dos povos africanos. Inferimos que práticas corporais advindas desse fato histórico mundial, a exemplo da capoeira e do breakdance, são essenciais no percurso educativo formal).

A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana. Só existiu racismo enquanto existia o tráfico de negros escravizado, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo.

E ao incorporar essas premissas à luta antirracista e, neste caso, ao ensino de História que pretende ser antirracista. A discussão sobre a resignificação em torno da África é necessária e não apenas um complemento curricular. É preciso entender

a diáspora, é preciso entender como a “África se espalhou pelo mundo” por intermédio de mulheres e homens negros.

Para se construir uma educação antirracista é necessário questionar elementos que unificam as experiências dos povos americanos, em torno de uma África renegada pela tradição histórico-cultural imposta pelo colonizador europeu, nas Américas.

Para Silvio o “racismo é sempre estrutural”, como elemento que perpassa toda a organização econômica e política das sociedades contemporâneas. Tal afirmação confere a sua análise uma interpretação profunda dos modos de se conceber as relações sociais e o modelo civilizatório dominante. Por se tratar de um todo complexo, o racismo “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. Dito de outro modo, o racismo não é um caso isolado, uma anomalia. Nem sempre se torna um escândalo. As concepções superficiais ou reducionistas da questão racial tornariam o combate ao racismo mais difícil.

O modo como Almeida desnuda as questões raciais é fundamental para que nos situemos melhor neste processo de percepção do racismo como uma estrutura, e compreendesse como estamos inseridos nessa teia.

Quando alerta para a dimensão naturalizada e estrutural do racismo, contrapondo-a a percepção daqueles que o concebem como um fenômeno patológico manifesto no âmbito comportamental e/ou institucional, a primeira coisa que aprendi com ele foi o porquê de os discentes entenderem o racismo da forma que entendem.

Existe algumas dificuldades de se trabalhar, em sala de aula, essa concepção mais complexa do racismo, na medida em que boa parte dos estudantes demonstram perceber a questão como um caso de polícia ou denúncia, que pudesse ser resolvido através de punições, pelo diretor da escola, pela justiça, pelo conselho tutelar da cidade... pensar que o papel da escola no combate ao racismo, deve ser só o de que os “racistas devem ir pra secretaria e serem expulsos” da escola. apenas contribuiremos para manutenção do racismo estrutural.



RESSIGNIFICAÇÃO DESEJADA - "Precisamos nos mover"

Trecho da redação de uma discente: - "A pior parte de tudo isso foi como a escola não ligou pra isso". (irmã da discente sofreu racismo na escola).

Leituras indicadas:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

5ª AULA-OFFICINA

IDENTIDADE AFRO-AMAPAENSE (MARABAIXO)

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Professora e Filósofa: Lélia González



MATERIAL: Caixa de som, microfone, saia de dançar Marabaixo e Caixa de tocar Marabaixo.

DURAÇÃO: 200 minutos;

OBJETIVO: Iniciar as discussões sobre as características da identidade afro-amapaense.

INTRODUÇÃO: 100 minutos

OBSERVAÇÃO: *Desenvolvi essa oficina sobre identidade afro-amapaense com objetivo de valorizar a cultura afro da minha região. Mas, onde você docente estiver disposto a desenvolver com os discentes da sua escola e seguir as etapas deste manual metodológico. Busque direcionar essa última aula-oficina para a realidade afro-brasileira da sua região.*

ATENÇÃO: A quinta aula-oficina será dividida em dois momentos:

- **1º Momento:** Em cada turma ocorrerá a construção dos significados de cada característica do Marabaixo através de rodas conversas com membros da comunidade do Curiaú.
- **2º Momento:** Apresentação de Marabaixo pelos discentes.

No primeiro momento, na primeira aula-oficina, através de rodas de conversas com membros da comunidade do Curiaú ocorrerá a construção do conhecimento dos significados do batuque, do tambor, da saia, a poesia dos ladrões de Marabaixo e as festas tradicionais. Refletindo sobre a participação da mulher negra na construção dessa identidade afro-amapaense.

No segundo momento, na segunda aula-oficina prepare com os com os discentes uma apresentação de Marabaixo.

Divisão das funções:

- **Discentes que não participarão da dança**, irão montar uma letra de ladrão de Marabaixo para ser cantado e tocado no refeitório da escola.
- **Discentes que participarão da dança**, juntos prepararão a apresentação de dança *do Marabaixo*.
- **Os discentes que não participarão da dança e não participarão da criação letra de ladrão de Marabaixo**, irão formar a equipe de apoio para o dia da apresentação de Marabaixo no Refeitório.

A data da apresentação deverá ser acertada com a direção da escola. E ser realizada no refeitório da escola no horário do intervalo das aulas para maior participação da comunidade escolar em geral.

Com esta atividade espera-se desenvolver o pensamento histórico dos discentes. Levando-os a compreender que em cada região do Brasil ocorreu uma construção cultural afro-brasileira.

AUXÍLIO TEÓRICO AO DOCENTE

Sobre a identidade afro-brasileira Kabengele Munanga (2012) destaca que os elementos constitutivos são eles: a história, a cultura e o fator psicológico.

A identidade – sob o ponto de vista da comunidade negra através de seu movimento social e de suas entidades políticas – constitui uma relação de segurança sólida, justificando o esforço para conhecer e viver sua verdadeira história, podendo, desta forma, transmiti-la às próximas gerações.

Essa identidade negra construída pelo seu movimento social fortalecerá a luta contra o racismo no Brasil. A Identidade, enquanto fruto de uma história, é uma questão política, pois a construção das identidades se dá em contextos marcados por relações de poder. Toda a experiência é um infinito desdobramento de diferenças infinitas. Essa experiência gera um processo de alteridade infinita, um movimento entre a identificação e a desidentificação. A emancipação requer uma separação de

uma suposta outra identidade, neste caso, da identidade branca, que foi transmitida como padrão e ideal no discurso social: “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro

A história, segundo Munanga, é o primeiro elemento constitutivo da identidade. Tem como objetivo a “superação da visão depreciativa do negro e reconhecer uma identidade negra que situe o negro enquanto sujeito do processo de construção da cultura brasileira”. E, em relação às questões identitárias, a historicidade colonialista privilegiou a hegemonia branca.

A cultura é o segundo elemento constitutivo da identidade negra. “As contribuições culturais africanas fazem parte da realidade dos brasileiros, desde a culinária até as religiões populares”. Estes aportes culturais precisam ser resgatados de maneira positiva, pois modelaram e modelam a cultura brasileira.

A imagem negativa deve ser superada para valorizar uma cultura positiva, capaz de auxiliar no processo de reconstrução da identidade negra. Ainda em relação a cultura, Munanga, expõe que, precisamos lembrar das línguas africanas, que muito se perdeu no contexto escravista. A religião manteve parte desta linguagem, numa cultura esotérica, constitutiva de identidades no plano da religiosidade negra. Ensinar e difundir algumas das línguas africanas pode ser um caminho para contribuir no fortalecimento da identidade negra.

O terceiro fator, o psicológico. Neste aspecto, Munanga considera que, “além dos preconceitos inegáveis, há alguns comportamentos comuns a todos os negros, o que ele considera como uma característica da identidade psicológica coletiva do negro”. A busca da identidade negra não é uma divisão de lutas dos oprimidos. Estamos tratando de um aspecto holístico nesta experiência: há problemas específicos, que somente o negro, só ele sozinho, consegue resolver. Estes problemas estão na alienação de seu corpo, de sua cor, de sua história, de sua cultura. Assim, torna-se urgente a abertura para a discussão dos temas ligados a cultura negra. Como este trabalho se situa na área da educação. Entendemos que nas escolas, os docentes sejam os porta-vozes (mobilizadores) da construção de uma cultura antirracista. Ainda hoje há entraves para a construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras.



RESSIGNIFICAÇÃO DESEJADA

Trecho da redação de uma discente: - “ *minha identidade é negra, é o que eu sou*”

Leituras indicadas:

MUNANGA, K. Negrite e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, v. 4, n. 8. jul./out. p. 06-14. 2012.

APÊNDICE B: CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Flavio Sousa de Jesus, mestrando, vinculado ao Programa de Mestrado profissional da Universidade Federal do Amapá, estou realizando uma pesquisa exploratória com foco na temática: Racismo. Com o título: **“Clara dos Anjos”: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente.”**.

A pesquisa tem o motivo de aprimorar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira implantada pela Lei 10.639/03 e defender os princípios de uma educação antirracista. Nesta pesquisa temos o objetivo de incentivar a valorização das identidades dos/as adolescentes negros/as e estimular o respeito e um convívio saudável em todos os ambientes sociais. Os procedimentos metodológicos da pesquisa envolvem produção escrita (redação), a participação em oficinas sobre o tema de pesquisa, debates e observações em sala de aula.

Solicito, assim, a autorização e o apoio da Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães para realizar as aulas-oficinas supracitadas, bem como pesquisa das informações que se fizerem necessárias visando realizar a coleta de dados para a consecução do estudo. Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre de consentimento dos/as participantes e são absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos participantes, ou quaisquer outros informantes. Qualquer contato com o pesquisador poderá ser feito pelo telefone: (96) 99118-4139 ou pelo seguinte e-mail: flaviosousadejesus@hotmail.com.

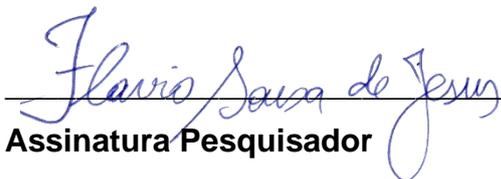
Agradeço antecipadamente a colaboração.

Atenciosamente

Nome: Flavio Sousa de Jesus

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz

Macapá, 25 de Junho de 2022


Assinatura Pesquisador


Assinatura Orientador

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Renan Neves Maciel, abaixo assinado. Diretor da Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães. Autorizo e declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por título: **“Clara dos Anjos”: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente.”**.

Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos metodológicos da pesquisa que envolvem produção escrita (redação), a participação em oficinas sobre o tema de pesquisa, debates e observações em sala de aula.

Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes e durante a realização do trabalho, e de que as informações são absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos participantes, ou quaisquer outros informantes.

Declaro ainda que me foi esclarecido que mais informações sobre a pesquisa poderão ser obtidas por intermédio do mestrando Flavio Sousa de Jesus, e-mail: flaviosousadejesus@hotmail.com, telefone: (96) 99118-4139 e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo.

E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assino o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Macapá, 29 de Junho de 2022


~~Renan das Neves Maciel~~
Carimbo de Assinatura
E. E Rivanda Nazaré da Silva Guimarães
Chefe imediato
Decreto nº 2796/10.08.2021-GEA

ANEXO B: Modelo do Termo de Consentimento assinado por pais ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor Maria Eduarda Silva Oliveira, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Clara dos Anjos”: aulas-oficinas de história e literatura para ressignificação positiva da mulher negra no tempo presente.**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aprimorar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira implantada pela Lei 10.639/03 e defender os princípios de uma educação antirracista. Nesta pesquisa temos o objetivo de incentivar a valorização das identidades dos/as adolescentes negros/as e estimular o respeito e um convívio saudável em todos os ambientes sociais. Os procedimentos metodológicos da pesquisa envolvem a produção escrita (redação), a participação em oficinas sobre o tema de pesquisa, debates e observações em sala de aula.

Todas estas atividades estão previstas para realizarem-se no ambiente escolar. Nenhum menor será obrigado a participar das atividades, tendo o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou ônus.

Devido os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, além de informações que possam ser identificáveis, os participantes e responsáveis por estes, terão a informação do compromisso do pesquisador em estabelecer a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de sua identidade, atendendo os princípios éticos da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Há o compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa. Como toda pesquisa com pessoas pode envolver riscos, é possível que algum participante se sinta constrangido pelas discussões que envolvem o tema da pesquisa. Como precaução, serão tomados os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo ou que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes, que podem negar-se a qualquer momento em participar das atividades propostas.

O pesquisador irá atuar com o apoio da gestão educacional da Escola Estadual Rivanda Nazaré da Silva Guimarães.

A pesquisa poderá beneficiar diretamente os participantes em sua formação estudantil, através dos conhecimentos adquiridos, e como cidadãos conscientes do lugar que ocupam na sociedade. O pesquisador informará os resultados parciais e finais da pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, o menor terá direito à assistência integral de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, e à indenização, na forma da lei, ainda que o estudo seja interrompido. Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, uma pela escola e a outra será fornecida a você.

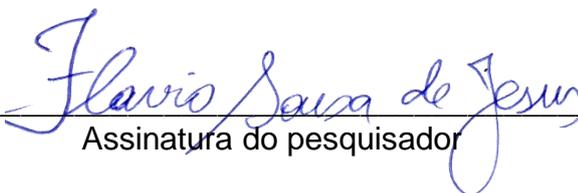
Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisador no endereço Avenida Ana Maria Gomes da Costa, nº 1889, Bairro: Novo Horizonte em Macapá/AP, pelo telefone (96) 99118-4139 e e-mail: flaviosousadejesus@hotmail.com.

Macapá, 29 de Agosto de 2022.



Assinatura do (a) responsável legal



Assinatura do pesquisador