

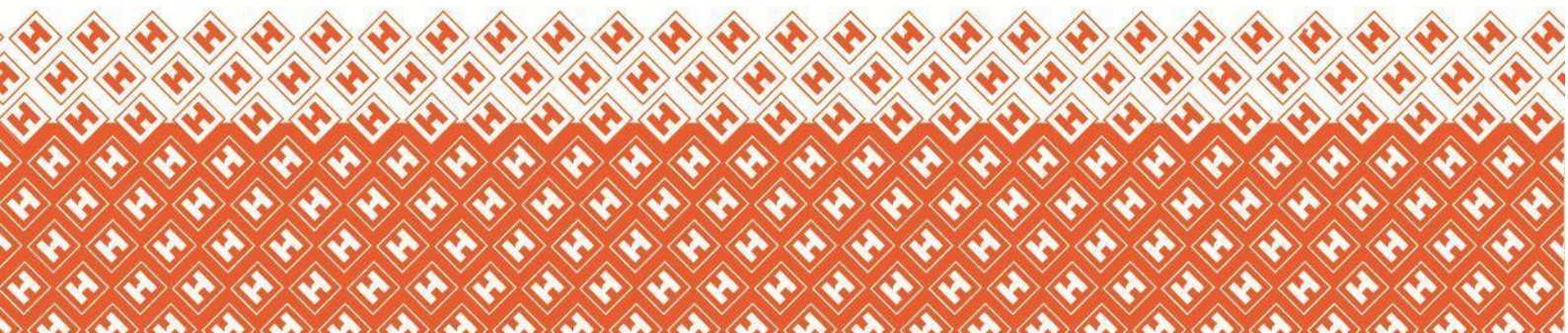


ELINE DE OLIVEIRA SANTOS

A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEZEMBRO/2018



ELINE DE OLIVEIRA SANTOS

**A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cláudia Pons Cardoso.

SALVADOR

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB Da-
dos fornecidos pelo autor

d999a

de Oliveira Santos, Eline

A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE
HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA / Eline de Oliveira Santos.-- Salvador,
2018.

165 fls.

Orientador(a): Prª Drª. Cláudia Pons Cardoso. In-
clui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de

CDD: 107

ELINE DE OLIVEIRA SANTOS

**“A MULHER NEGRA NA EJA:
REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA”**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, da Universidade do Estado da Bahia,
para obtenção do título de Mestre em ensino de História.**

Data de aprovação: 20/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cláudia Pons Cardoso PROFHISTÓRIA/UNEB

Prof^a. Dr^a. Cecília Conceição Moreira Soares/UNEB

Prof^a. Dr^a. Marta Lícia Teles Brito De Jesus/UFBA

À minha mãe, que de forma amorosa e singela,
transmitiu a mim os mais lindos ensinamentos
de vida.

A meu pai que é, antes de tudo, um forte!

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido foi demasiado longo e desafiador, mas me alegro sobremaneira com a certeza de tê-lo cumprido. Assim, é com imensa satisfação que teço os agradecimentos a todas e a todos que, de distintas formas, contribuíram para que eu lograsse êxito em mais essa jornada.

A Deus, por me dar forças e permitir que eu prosseguisse, mesmo quando o desânimo e as dificuldades de diversas ordens pareciam me sufocar. Principalmente nas exaustivas viagens realizadas semanalmente entre Porto Seguro e Salvador, depois de enfrentar uma jornada de 40 horas semanais em sala de aula.

À minha mãe, Jair de Oliveira, pela parceria incontestável e por todos os momentos de escuta sensível e conselhos repletos de zelo e amor que teve comigo. Também pelas muitas injeções de ânimo que me deu quando eu já tinha certeza de que, desistir, era o mais coerente a fazer. O prazer pelo aprendizado que foi transmitido a mim, aos meus irmãos e às minhas irmãs por ela foi um importante motivador na trajetória da minha vida acadêmica. Obrigada por me apontar caminhos e soluções que, no auge dos meus conflitos e preocupações, eu não conseguia visualizar. Obrigada por me ensinar sobre resiliência, paciência e superação. Esse momento e essa conquista são nossos!

Ao meu pai Everaldo Mota que, no auge dos seus 81 anos bem vividos, fica com os olhos marejados de emoção diante de cada conquista obtida pelos dez filhos, (principalmente eu, a sua caçulinha) os quais criou com muito sacrifício, driblando as incontáveis dificuldades que batiam à nossa porta todo dia. Valores como ética, generosidade, empatia, honestidade e perseverança que vi em cada ação sua ao longo da minha existência, busco preservá-los.

Ao meu companheiro para todas as horas, esposo dedicado e cúmplice em todos meus projetos mirabolantes, Mario Braga Junior, minha imensa gratidão. Principalmente por suportar minhas oscilações de humor e impaciência corriqueiros durante esse trajeto acadêmico. Agradeço a ele por entender que o amor se consolida nas relações igualitárias entre os cônjuges. Também sou grata por ele cuidar de forma primorosa da nossa filha, para que eu pudesse realizar esse grande objetivo profissional que era o mestrado. Mário foi parte fundamental nesse meu êxito.

À minha flor de amor, Aline Andrade, filha amada, pelo companheirismo e pela paciência ao tolerar as minhas ausências nos vários momentos importantes da sua vida escolar. Também por me incentivar a persistir nos meus sonhos e objetivos, ainda que usando sua intuição infantil. Sua leitura de mundo me espanta e me enche de orgulho!

Quero também agradecer, e muito, às minhas irmãs Eliude Gonzaga, Eliana Mota, Eliene Mota e à Elizana Santos e Edna Mota.

À Eliude Gonzaga, pelas contribuições e críticas contundentes, mas amorosas na construção deste texto. Assim como pelas dicas e aporte psicológico e teórico que me deu durante

a execução deste trabalho e por acreditar na minha capacidade de realização. Você foi uma peça chave nessa construção!

À Eliana Mota, parceira de toda a vida, pelos tantos momentos em que me ouviu e injetou um novo ânimo no meu espírito. Principalmente nas muitas vezes em que senti o peso das demandas do cotidiano acadêmico e profissional me sufocar. Suas orações, vibrações e energias boas me deram fôlego e me renovaram. Devo muito a ela!

À Eliene Mota, irmã doce e grande companheira, a quem agradeço pelo cuidado e zelo com que cuidou das questões práticas do cotidiano, para eu pudesse me dedicar a este texto. Seu carinho e sua generosidade não têm preço. Obrigada por embarcar comigo neste sonho!

À Elizana Santos, irmã amada, por me lembrar que nem tudo é tensão e conflito e que, nas atribulações cotidianas, sempre há um espaço para um break, um riso, uma alegria. Que podemos optar por sermos mais leves e concentrar a energia no que realmente vale a pena!

À Edna Mota, irmã querida, agradeço pelas constantes orações que me fortaleceram nessa árdua caminhada!

Aos meus irmãos, sobrinhas e sobrinhos, especialmente Tuan Mota que me impulsiona pelo simples fato de acreditar em mim!

Dedico um agradecimento especial a todos os colegas professores e à gestão do Complexo Integrado de Porto Seguro pela parceria e compreensão com as minhas ausências. Também pelo apoio demonstrado durante a execução da pesquisa que realizei. Com o auxílio de vocês, nas questões burocráticas e pedagógicas, o trabalho fluiu!

À minha amiga Maria Lúcia Vieira, companheira de tantos momentos, pessoa de inestimável valor, que foi um dos meus sustentáculos para a realização deste mestrado e desta pesquisa. Sua ajuda em tantos momentos foram cruciais! A admiração e o carinho que tenho por ela não tem limites!

À Priscila Pagliuca, amiga querida, pela ajuda inestimável em tantos aspectos ao longo desses anos. Não só pela parceria, principalmente, durante esta jornada. Mas por todos os auxílios que me prestou durante minhas viagens para formação. Sua amizade é preciosa!

À minha orientadora Dra. Cláudia Pons Cardoso, por aceitar o desafio de me orientar e realizá-lo com tanta maestria e competência. O privilégio de ter aprendido tanto contigo, na condição de discente e orientanda, carregarei por toda minha vida. A ela agradeço por todas as minuciosas leituras e ponderações em cada fase desta pesquisa e por ter me instigado a buscar mais.

Às professoras Dr.^a Marta Lícia Teles Brito de Jesus e Dr.^a Cecília Conceição Moreira Soares que contribuíram sabiamente na banca de qualificação com ideias valiosas as quais auxiliaram sobremaneira na construção dessa pesquisa, minha imensa gratidão!

A todas as mulheres da EJA que compartilharam comigo suas histórias de vida, onde tive a oportunidade de aprender valiosos ensinamentos sobre resistência e superação .

Por fim, agradeço à minha querida turma, composta por pessoas com as quais desenvolvi afeto e admiração enormes e que me auxiliaram em tantos momentos: Ana Paula, Átila, Aécio, Dagson , Girleide, Isabelle, Lucyana, Renilson, Rose, Sara, Soraya e Vanessa. Vocês são os melhores do mundo! Levarei sempre comigo as lembranças das nossas angústias e resenhas coletivas durante esse tortuoso e singular caminho que trilhamos juntos. Tenho por essa turma muita gratidão! Cada um de nós merece essa conquista!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar a contribuição que o ensino de história oferece na construção da consciência histórica de gênero e raça de mulheres negras, ao desnaturalizar as relações hierarquizadas de gênero tecidas historicamente. Nesse sentido, busca-se responder como as/os discentes são instrumentalizadas/os pelo ensino de história para desenvolver um pensamento crítico e reflexivo que evidencie o desenvolvimento da consciência histórica. Este estudo se realizou no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro na cidade de Porto Seguro- BA em uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para efetivar a investigação, adotou-se como lentes, a consciência histórica que está inserida na área da Didática da História e nesse trabalho é compreendida a partir das concepções e teorizações de Jorn Husen. Adota-se ainda a perspectiva interseccional dos marcadores sociais da exclusão para descrever o entendimento de como historicamente as múltiplas opressões e discriminações vulnerabilizam as mulheres negras. De natureza qualitativa, nesta pesquisa participante, os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres negras cujos relatos se constituíram como fonte de pesquisa principal para a elaboração da dimensão pedagógica da pesquisa, materializada na forma de sequências didáticas para discussões das relações étnico- raciais e de gênero no ensino de história. As sequências foram organizadas em torno dos eixos: família, escola e trabalho. A partir da aplicação das sequências didáticas, verificou-se que ocorreram transformações significativas na percepção das/os discentes em relação à relevância da mulher negra na sociedade. No entanto, nota-se que há ainda uma grande necessidade de redimensionar o currículo de história, de modo que este contribua para a quebra de estereótipos e preconceitos que ainda são direcionados à presença feminina negra na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História, EJA, Relações Étnico-raciais, Gênero, Interseccionalidade, Consciência Histórica.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate the collaboration that the teaching of history offers in the construction of the historical consciousness of gender and race of black women, in denaturalizing the hierarchical relationships of genus woven historically. In this process, the aim is to answer how the history taught allows women from the EJA, especially as black women, to have knowledge about the past of black women's movement struggles against racism and sexism. The study was conducted in a final class year of Youth and Adult Education (YAE) on Integrated Education Complex in the city of Porto Seguro – Ba. To validate the investigation, we adopted as lenses the historical consciousness that is inserted in the area of Didactics of History and in this work is approached from the conceptions and theorizations of Jorn Husen. It also adopts the intersectional perspective that assists in understanding the multiple oppressions and discriminations that historically fall on black women. Of qualitative nature, in this participant research, data were collected through semi-structured interviews with four black women whose reports were constituted as the main research source for the elaboration of the pedagogical dimension of the research, materialized in the form of didactic sequences for discussions of ethnic- racial and gender roles in the teaching of history. The sequences were organized around the axes: family, school and work. From the application of the didactic sequences, it was verified that there were significant transformations in the perception of the students in relation to the relevance of the black woman in the society. However, it is noted that there is still a great need to resize the history curriculum so that it contributes to the breakdown of stereotypes and prejudices that are still directed at the black female presence in society.

Key Words: Black Woman, Ethnic-Racial Relation, Gender, Intersectionality, Historical Consciousness, YAE

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Matriz da didática de Jorn Rusen	33
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Componentes curriculares da EJA	48
Quadro 2 Número de turmas por ano	49
Quadro 3 Respostas das duplas acerca da organização das famílias negras no período imperial e na atualidade	84
Quadro 4 Apresentar as características das famílias negras na atualidade	88
Quadro 5 Categorias e aspectos analisados	90
Quadro 6 Que mudanças ocorreram no processo educativo das mulheres?.....	91
Quadro 7 Quantificação das respostas às categorias analisadas	93
Quadro 8 Localize no texto de apoio um trecho onde fica explícita a desigualdade de gênero na educação.....	94
Quadro 9 A partir das entrevistas, identifique os três fatores que dificultaram a permanência das estudantes na escola	96
Quadro 10 De que forma o trabalho da mulher negra é retratado na imagem?.....	98
Quadro 11 Que mudanças são percebidas na comparação das funções exercidas pelas mulheres negras no passado e no presente?.....	100
Quadro 12 Em quais narrativas é possível perceber o preconceito racial?	102
Quadro 13 Em que situações o preconceito de gênero se manifestou de modo mais visível?	104
Quadro 14 Identifique dois avanços que ocorreram e duas dificuldades que ainda persistem para a mulher negra trabalhadora nos dias atuais	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MOBRAL	Movimento Brasil Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEC	Secretaria de Educação do Estado
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA O DEBATE DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL	21
1.1 A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e na Bahia: breve histórico	21
2.2 A consciência histórica e o ensino de História: explorando potencialidades.....	28
2.3 Racializando o discurso: A inserção da mulher negra no debate de gênero	35
2.4 Interlocuções entre ensino de história e relações étnico-raciais	38
3. PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	44
3.1 A abordagem da investigação: Situando a pesquisa e a delimitação de sua natureza	44
3.2 O lócus da pesquisa: A escola - espaço físico	46
3.2.1 A estrutura curricular da EJA	47
3.3 Instrumentos para coleta de dados	50
3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: mulheres “comuns” e singulares	52
4. TECENDO NOVOS CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS COMO FONTE NA CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA	55
4.1 A mulher negra na EJA: Contextualizando o diálogo	55
4.2 Mulheres negras, ensino de História e consciência histórica: relatos de subversão social ..	58
4.3 Superando a opressão de raça e gênero: narrativas de mulheres negras „“subversivas”” da EJA	61
4.4 Situando os sujeitos participantes das sequências didáticas: turma EJA VI A	74
4.5 A sequência didática.....	75
4.6 Sequência didática 1: Eixo família.....	76
4.7 Sequência didática 2: Eixo escola.....	78
4.8 Sequência 3: Eixo Trabalho	79
5. ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	83
5.1 Análise do eixo família	83
5.2 Análise da sequência: Eixo escola	91
5.3 Análise da sequência: Eixo trabalho.....	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	122
ANEXO 1 DOCUMENTOS COMITÊ DE ÉTICA.....	123
APÊNDICE - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	133

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EIXO FAMÍLIA	133
Texto de apoio: A família negra: da escravidão à atualidade	135
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EIXO ESCOLA	136
Texto de Apoio: PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL.....	138
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EIXO TRABALHO	140
Texto de apoio: A MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO: RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS.....	142
ENTREVISTA: EIXO FAMÍLIA	144
TRECHOS DE ENTREVISTAS DAS ESTUDANTES DA EJA QUE SERÃO USADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO NA VIDA DAS MULHERES NEGRAS	145
Trecho de entrevistas: Eixo trabalho	148
FICHA 1: Famílias negras.....	150
Ficha 2: Que característica da família negra na atualidade é possível perceber através das narrativas?	151
Avaliação Ficha 1 :Eixo Trabalho	152
Ficha 2 Eixo Trabalho: Análise das narrativas e texto de apoio.....	153
Ficha 1 :Análise e comparação das fotografias	154
FOTOGRAFIAS DE NEGRAS TRABALHADORAS	155

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ocorreu uma renovação na produção histórica com a incorporação de novos temas, problemas e fontes. A História como campo de conhecimento alargou-se para abarcar sujeitos e temáticas antes não valorizadas e consideradas de menor importância. Portanto, é nessa virada paradigmática que o ensino de história como campo de pesquisa tem se ampliado, sobretudo devido às mudanças que ocorreram na sociedade com a introdução de novas questões como sexualidade, relações de gênero, direitos humanos entre outros, que reverberam no tecido social e, exigem ampla discussão no contexto escolar.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca contribuir para a ampliação das discussões de gênero e relações étnico- raciais no ensino de História na educação de jovens e adultos. Para tal fim, usa-se a consciência histórica como articuladora das discussões entre gênero, raça/etnia e a construção social das desigualdades, de modo interseccionado, problematizando-se a invisibilidade e desnaturalização do preconceito e da discriminação das mulheres negras na sociedade brasileira.

O desejo de realizar a pesquisa em tela germinou quando comecei a lecionar na Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, hoje rebatizado como Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro/BA, no ano de 2013. Ali, tive contato de modo mais efetivo com diversas turmas da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Assumi as turmas com bastante empolgação, pois havia tido uma frutífera experiência com a EJA por ocasião do meu estágio supervisionado na época em que fiz o curso técnico de magistério, entre os anos de 1998-2000. Apesar do período de estágio ter sido de certa forma curto, foi possível ampliar minha compreensão acerca das especificidades dessa modalidade, dos sujeitos que dela fazem parte bem como das suas demandas e perspectivas.

Quando ingressei no curso de Licenciatura em História no ano de 2004, não tive mais contato com turmas de jovens e adultos. Porque fiquei impossibilitada de estagiar à noite devido às demandas trabalhistas e familiares. Assim, meu contato com as turmas da EJA só voltou a ocorrer quando, já licenciada em História, fui contratada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2013 e optei por concentrar minhas aulas no turno noturno nas turmas de EJA, devido à afinidade que havia desenvolvido com o público integrante dessa modalidade de ensino.

As experiências que adquiri nos últimos cinco anos, trabalhando com a EJA, fomentaram o meu interesse em buscar novas informações sobre as mulheres que ingressam nessa modalidade de ensino para conclusão dos estudos na educação básica. Alguns fatos despertaram minha atenção e captaram o meu interesse para a realização e aprofundamento dessa pesquisa: a presença massiva de mulheres se comparada com o número reduzido de homens, também o fato de que, com raras exceções, as mulheres são negras e oriundas de setores marginalizados da sociedade que veem a educação como uma possibilidade real de ascensão social.

Ademais, a identificação com esses sujeitos diz também sobre a minha história de vida. Porque, oriunda de família numerosa, racialmente discriminada e vulnerabilizada socialmente, minha sobrevivência foi marcada pela combinação de diversos fatores sociais. Estudar de modo mais profundo a construção de tais fatores e a sua repercussão na vida de mulheres negras como eu, foi um desejo que permaneceu latente em mim, porém não pude levar adiante de imediato pois, ao sair da universidade e me inserir como docente na educação básica, o diálogo com a academia ficou mais distante. Esta distância ocorreu devido às demandas pertinentes à profissão que subtraíram o tempo dedicado à continuidade da minha formação nos anos subsequentes ao término da graduação como: carga horária extensa, turmas muito numerosas, correção de atividades e provas em casa, reduziram sobremaneira a disponibilidade para dedicação à pesquisa.

Percebo a minha construção enquanto profissional como um desafio diário que exige uma atualização constante, assim como a necessidade de estreitar o vínculo com o universo acadêmico para aprofundar os debates teóricos que fundamentam a prática em sala de aula. Inclusive reconhecer-me enquanto negra, foi um processo gradativo e repleto de significados, cujos impactos repercutiram no meu fazer docente, desde a seleção e abordagem de conteúdos ao cuidado na escolha de vocábulos e expressões visando não reproduzir os estereótipos existentes acerca da população negra.

Durante o processo de conscientização de minha negritude, que foi um processo complexo e gradativo, tive experiências fantásticas e grandes ensinamentos com alunas negras empoderadas que longe de esconder/disfarçar seus traços fenotípicos, buscavam evidenciar o seu pertencimento étnico-racial. No entanto, ainda me inquietava o fato de perceber a necessidade de uma maior inserção das mulheres negras nas produções didáticas da área de histó-

ria . Cheguei à conclusão da premente necessidade em retomar o diálogo com a academia e com as correntes historiográficas que dão conta de compreender e incluir os diversos sujeitos da história.

Desse modo, no ano de 2016, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História- PROFHISTÓRIA, programa que busca promover o diálogo entre a academia e a escola e sobretudo visa o aprimoramento da qualidade dos profissionais da rede básica de ensino. O programa me atraiu pois, tive a oportunidade de trazer as inquietações e angústias do meu cotidiano docente para o centro das discussões teóricas. Percebi com o ingresso no programa, a validade e relevância da conexão entre teoria e prática e tive a oportunidade ímpar de pesquisar sobre as questões de gênero e étnico raciais com foco na mulher negra da EJA.

Assim como tantas mulheres negras brasileiras, vivenciei os efeitos da intersecção de raça, gênero e classe, manifestados cotidianamente ao me deparar com o preconceito e situações de discriminação que, de muitas maneiras, moldaram a minha trajetória. Cresci vendo minha mãe, dona Jair, hoje com 70 anos, realizar várias tentativas de se alfabetizar, e para isso, ingressou no programa de alfabetização de adultos, o MOBREAL (Movimento Brasil Alfabetizado), porém, não obteve sucesso. Fatores como: grande número de filhos, cuja criação era considerada quase que exclusivamente de sua alçada; os cuidados com os afazeres domésticos; a distância da escola, por morar na zona rural e em área remota, dificultando o acesso a uma unidade escolar e impediam a continuidade dos estudos.

Além desses fatores, havia a resistência do marido em aceitar que sua mulher ficasse “perdendo tempo” na escola, como dizia meu pai. Isso fez com que ela desistisse finalmente de aprender a escrever, segundo suas palavras “de modo decente”, o seu nome. Assim é possível verificar, em sua trajetória, ou melhor, a interseccionalidade¹ dos diversos sistemas de opressões que, segundo a intelectual norte-americana Kimberlé Crenshaw (2002), estruturam a posição da mulher negra na sociedade, as quais vivenciam cotidianamente a opressão provocado pelos fatores interseccionais que irão moldar a sua trajetória na sociedade e na mesma medida, constituir a(s) sua(s) identidade(s). O potencial analítico da interseccionalidade reside no fato de que esse conceito torna visível o fato de que os diversos sistemas discrimina-

¹ O termo interseccionalidade foi cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw , e é usado para designar a interdependência das relações de poder entre classe,raça e gênero, no entanto, a origem desse conceito remonta ao final da década de 70, com o movimento conhecido como Black Feminism que fazia críticas contra o feminismo branco,de classe média e heteronormativo. Foi na segunda metade dos anos 2000 que o termo ganhou mais destaque nos círculos acadêmicos. Ver mais em : HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social, vol. 26, n.1, São Paulo, Jun/2014, p. 61-74

tórios produz efeitos muito profundos na vida das mulheres negras porque atuam de forma sobrepostas. Assim as relações étnico- raciais e de gênero estão intimamente ligadas à construção histórica da nossa sociedade que se encarregou de alocar a mulher negra em patamar diferente e subalternizado quando comparado à mulher branca e ao homem negro. Por conta da intersecção de fatores , sua trajetória se caracteriza pelo enfrentamento incessante ao sexismo, racismo, classismo .

Com essas lembranças, como pano de fundo, refleti se os dilemas para retornar à escola, vividos por minha mãe e por tantas mulheres de sua geração há décadas, de alguma forma seriam, na atualidade, vivenciados pelas mulheres negras pobres da EJA, minhas alunas. Elas passam por muitas adversidades para retornar e, principalmente, permanecer na escola. Se há algumas décadas, escrever “o nome de forma decente” era um grande objetivo a ser alcançado, nos tempos atuais adquirir essa competência já não é suficiente para garantir empregabilidade e autonomia no mercado de trabalho. Isso porque a permanência do racismo, das desigualdades de gênero e de classe ainda vitimizam a mulher negra, impedindo seu pleno desenvolvimento.

Outra questão que serviu também como mote para realização desta pesquisa, foi a constatação da invisibilidade social imposta historicamente pela sociedade às mulheres negras, refletindo – se na produção de conhecimento. Nas produções didáticas que servem como recurso pedagógico para professores e alunos, a mulher negra também não é considerada, de fato, como sujeito da História e produtora de conhecimento. No que tange aos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, essa realidade não é diferente.

Apesar de que o ensino de História nas últimas décadas tem assumido a incumbência de trazer cada vez mais à tona todas/todos os que ocuparam os rodapés de livros e manuais didáticos. Também tem realizado de modo cada vez mais recorrente o movimento de escuta daqueles que, durante muito tempo, tiveram sua cultura, história, saberes e fazeres negados e silenciados no currículo. Isso por conta “do racismo aflorado no sistema educacional, especialmente por meio dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades étnicas e povos minoritários e sem poder” (SANTOMÉ, 2005, p. 169).

O uso que os professores fazem dos materiais em suas aulas refletem muitas vezes, concepções androcêntricas e valores culturais euro centrados estabelecidas na sociedade e que perpassam o universo escolar e o ensino de história. Por exemplo, o ensino focado em homens brancos como personagens únicos das tramas ocorridas em diferentes contextos históricos. A

escola ocupa um lugar significativo na sociedade e estabelece normas que são diariamente reforçadas e provocam repercussões na vida dos sujeitos que ali adentram.

Como afirma Guacira Louro, a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Por meio de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p.58)

Entende-se que as questões de gênero aí implícitas estão também imbricadas em todas as dimensões da sociedade e se manifestam cotidianamente. O que se entende como aceitável no comportamento feminino e masculino é, em boa parte, tecido no interior da escola..

Diante disso, faz-se necessário desconstruir a imagem de superioridade atribuída ao homem na história, e principalmente desnaturalizar as construções sociais que demarcam o papel das mulheres como secundário e coadjuvante na história do Brasil, em especial, das mulheres negras. É importante salientar que as mulheres negras foram decisivas nos diversos movimentos de insurgência à escravidão ou na articulação de formas de sobrevivência na sociedade do pós abolição e na atualidade, por isso, a importância de valorizar e recuperar sua participação como sujeito dos processos da história do Brasil.

A permanência da invisibilidade da história de mulheres negras no Brasil, perpetua e contribui na sociedade e no próprio contexto escolar, para a manutenção de concepções de cunho sexista e racista que retiram o protagonismo das mulheres negras. Evidenciar a participação dessas personagens históricas no ensino de História é contribuir para a construção da identidade de gênero e raça das mulheres negras, em especial das estudantes. A partir daí que elas poderão enxergar de fato sua inserção na história. Objetivo que norteia a realização dessa pesquisa.

Investigar esses novos sujeitos, buscar conhecer suas motivações e aflições, anseios, especificidades, é imperativo para a construção de uma educação socialmente comprometida. Que seja antirracista antissexista e que contribua para a construção de novos olhares sobre a população negra, especialmente sobre a mulher negra. O ensino de História, desde o seu nascimento no século XIX, até as últimas décadas do século XX, ignorou, silenciou ou abordou de forma rasa e apressada os grupos socialmente desfavorecidos. Porém, esse cenário está se

modificando na atualidade. Isso, por conta da ação do movimento negro feminista que reivindicou a inserção da mulher negra, suas lutas e conquistas no ensino da História do Brasil.

Vimos, então, a necessidade de escutar novos sujeitos, em especial as mulheres negras alunas da EJA, e compreender os seus lugares de fala². Desse modo, por meio de suas narrativas, seria possível produzir outros olhares e outras epistemologias para subsidiar o enfrentamento aos marcadores sociais de desigualdade. São eles que impactam suas vidas, mas não anulam o seu protagonismo nas reivindicações de demandas e na busca pela equidade de gênero, raça e classe. Entende-se então que as práticas que coíbem o racismo e o sexismo devem começar na escola. Nesse sentido, o ensino de História pode fornecer uma contribuição imprescindível na reeducação das relações étnico-raciais e de gênero. Da mesma forma, contribui na produção de saberes que se opõem aos paradigmas tradicionais, os quais deslocam o olhar epistêmico eurocêntrico, branco e masculino e o substituem por um olhar de respeito às epistemologias produzidas pelas mulheres negras.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa se delineou a partir da constatação da necessidade em discutir e desnaturalizar, por meio do ensino de História, as relações assimétricas de gênero e raça que impactam de modo negativo a vida das mulheres negras. O debate aqui proposto ainda necessita de grande inserção nos conteúdos de História, pois é perceptível que há uma secundarização desse tema no currículo da disciplina.

Assim, buscou-se trazer para o centro do debate do ensino de História as mulheres impugnadas por conta do racismo e das relações de gênero forjadas na nossa sociedade. Porém, a despeito das interdições que sofrem, souberam articular maneiras diversas de se insubordinar contra o excludente sistema social do qual fazem parte e onde não estão, de fato, inseridas. A partir dessas reflexões, a presente proposta buscou responder à seguinte questão: Como as/os discentes são instrumentalizadas/os pelo ensino de história para desenvolverem um pensamento crítico e reflexivo que evidencie a formação da consciência histórica?

² A filósofa feminista Djamila Ribeiro defende que "lugar de fala pode ser interpretado como uma forma de contranarrativa, ou o mecanismo por meio do qual os grupos marginalizados que enfrentam desvantagens têm para conquistar espaço nos debates públicos. O lugar de fala reivindica diferentes pontos de análises e afirmações e refuta a historiografia tradicional e a hierarquização dos saberes. O conceito serve para nos auxiliar a compreender como nossas falas marcam nossas relações de poder e eventualmente reproduzem preconceitos e estereótipos. Quando promovemos uma multiplicidade de vozes o que se quer é quebrar o discurso autorizado e único, que se pretende constantemente universalizar. Lugar de fala não é só o poder falar, não se trata apenas de um amontoado de palavras, mas de uma hierarquia violenta que decide quem pode e quem não pode falar. Essa hierarquia, por sua vez, é construída fruto da classificação racial da população. O lugar de fala surge para refutar a epistemologia dominante, estruturada essencialmente sob um olhar branco, masculino e europeu". Disponível em : <https://revistacontinente.com.br/edicoes/211>. Acesso em 20/06/2018

Diante disso, tem como objetivo analisar a contribuição que o ensino de História oferece para a construção da consciência histórica de estudantes negras da EJA. Objetiva também, refletir sobre a importância da abordagem e problematização das relações de gênero e étnico-raciais no ensino de História de modo a levar as estudantes negras a fomentar a construção de um olhar positivo sobre si. Como dimensão propositiva, esta dissertação propõe sequências didáticas para o ensino de história, fazendo das experiências de alunas negras da EJA conteúdos de estudo e reflexão contribuindo para aproximar ensino de história e experiências vividas pelas/os discentes em sala de aula, permitindo a todos/as que consolidem uma consciência histórica de gênero e raça.

O local de pesquisa foi o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro, no turno noturno. A turma observada é bastante heterogênea no quesito faixa etária. Há pessoas, por exemplo, com idade compreendida na faixa que varia entre 19 e 60 anos. No entanto, a maioria possui a idade média de 35 anos. Nesse universo, a presença de mulheres negras é nitidamente mais expressiva numericamente. Foram entrevistadas quatro mulheres negras, estudantes do eixo VI, que equivale à primeira etapa do terceiro tempo formativo onde são ministradas as disciplinas das áreas de ciências humanas e linguagens. A escolha dos sujeitos ocorreu a partir de critérios de seleção: auto reconhecimento étnico-racial, que exercessem ou tivessem exercido atividade remunerada, serem estudantes do eixo VI da EJA.

A pesquisa de abordagem qualitativa oportunizou a investigação do fenômeno sócio-histórico aqui apresentado. Posto que conhecer e compreender os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como as perspectivas e visões que apresentam é tarefa primordial. Vale salientar que a pesquisa qualitativa pressupõe interação, pois uma investigação não é um fato isolado. Ocorre a partir de uma rede de procedimentos teóricos, metodológicos e práticos os quais, gradativamente, culminam na concretização de resultados. Nesse bojo, utilizou-se a pesquisa participante pois esta assume um compromisso político- ideológico com o universo onde se está inserida, por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos socialmente desfavorecidos. Além disso, Demo(1982,p.89)”a pesquisa participante não é somente possível, mas necessária para repormos a inter-relação dinâmica entre teoria e pratica”.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas onde foi possível proceder a análise de diversos recortes nas trajetórias de mulheres negras da EJA. O objetivo foi compreender suas vivências e experiências tendo como foco a análise de alguns eixos que estruturam a vida em sociedade.

O resultado das entrevistas foi organizado em forma de texto dissertativo, ou seja, as narrativas se constituíram em fontes que serviram de base para a produção das sequências didáticas, as quais foram usadas para promover a discussão de gênero, consciência histórica e relações étnico-raciais no ensino de História. Com a elaboração das sequências didáticas, busca-se evidenciar que, a despeito das dificuldades que se interpuseram historicamente em seu percurso, as mulheres negras estão conquistando cada vez mais os espaços que outrora lhes foram sistematicamente negados em distintas esferas. Para que essa ocupação seja ainda mais efetiva, a educação fornecida pela escola tem um papel crucial: atuar na construção da identidade de gênero e raça das estudantes negras por meio da clarificação do papel desempenhado pelas mulheres negras ao longo da história do Brasil. Após a elaboração, as sequências foram aplicadas em uma turma da EJA do Eixo VI e o trabalho com toda a turma analisado.

No processo de construção do texto dissertativo, diversos autores fundamentaram o corpus do trabalho. No campo do ensino de História foram recrutadas ideias de Circe Bittencourt (BITTENCOURT, 1997) e Elsa Nadai (NADAI, 1993), acerca da constituição da História como disciplina escolar e o seu percurso cheio de tensões e acomodações aos diferentes contextos em que se inseria, bem como suas potencialidades. O ensino de História atendeu, em diferentes épocas, aos interesses de grupos sociais hegemônicos. O reflexo desse fato pode ser verificado na seleção dos programas da disciplina e da organização do currículo, os quais privilegiaram, durante décadas, os grandes vultos da história nacional. Chancelou-se, assim, o direito de poucos serem considerados sujeitos, portanto construtores da história e memória nacionais.

Para contribuir na reflexão acerca dos tensionamentos que emergem com o debate das relações étnico-raciais na sociedade e no espaço escolar brasileiro, recrutou-se Kabengele Munanga (MUNANGA, 2005) e Nilma Lino Gomes (GOMES, 2003,2005,2012), como interlocutores nessa empreitada. Os autores contribuem na tarefa de discutir a condição subalternizada da população negra na sociedade brasileira, como um dos efeitos perverso do racismo. Da mesma forma, trazem para o centro do debate as contestações originadas no campo dos movimentos sociais que culminaram nas políticas públicas de reparação à herança racista. Ambos se debruçam ainda no estudo da realidade da população negra e denunciam a persistência do preconceito e da negação do racismo no Brasil, cuja prática recebeu o nome de “fábula da democracia” segundo Munanga. Tais práticas discriminatórias ainda se propagam na sociedade e repercutem na escola de modo institucionalizado, interferindo, segundo Gomes, na autoestima, na construção da identidade e no aprendizado dos alunos.

No auxílio ao entendimento da constituição do gênero como categoria analítica no ensino de História, nos embasamos em Joan Scott (SCOTT, 1995) e Joana Maria Pedro (PEDRO, 2005) cujos debates se debruçam sobre o surgimento e consolidação de gênero como uma importante lente para pensar o lugar da mulher na sociedade sexista, patriarcal e heteronormativa. Vale destacar a validade dessa categoria nessa pesquisa pelo fato de permitir historicizar a posição desigual das mulheres frente aos homens na sociedade. Essa análise é condição fundamental para compreender as dinâmicas que regem as instituições sociais e regulam a vida dos sujeitos assegurando, desde tempos remotos, ao homem o lugar de sujeito universal e a mulher, considerada o outro, o que supostamente chancela as opressões que recaem sobre ela. Guacira Louro (LOURO, 1995,1997; 2000), por sua vez, fornece aporte para a análise das questões de gênero e educação e as suas imbricações nas relações de poder, gênero e raça que atravessam cotidianamente o espaço escolar.

No intuito de avançar nas discussões de gênero na perspectiva racializada, ancoramos as análises nas obras de bell hooks (HOOKS, 1981,2015) e Sueli Carneiro (CARNEIRO,1987,2003,2006) que apontam a necessidade de incluir raça nos estudos de gênero como um importante eixo para compreender as especificidades das mulheres negras e analisar criticamente o lugar subalterno ocupado por elas na sociedade. Convoco ainda Kimberle Crenshaw (CRENSHAW, 2002), que traz para o debate o conceito de interseccionalidade, um importante viés para se pensar as múltiplas opressões que permeiam a vida das mulheres negras e as aloca em posições sociais historicamente desfavorecidas.

No tocante à educação de jovens e adultos como espaço privilegiado para a discussão, do reconhecimento de opressões e ao lugar de produção de conhecimentos, utilizou-se como aporte o pensador Paulo Freire (FREIRE, 1987,1996), cujas reflexões teóricas pavimentaram os estudos a respeito do protagonismo e da libertação das classes subalternizadas no Brasil, e defendeu em sua trajetória de militância acadêmica e social uma educação libertadora com poder de transformar o viver dos sujeitos e possibilitar a sua saída dos lugares de opressão. Na esteira do seu pensamento, recruta-se Maria Clara de Pierro (PIERRO, 2001,2006) e Miguel Arroyo (ARROYO, 2007,2011), que se dedicam a analisar o surgimento da EJA como política pública voltada para a educação de adultos populares. Nesse bojo, é analisado o percurso histórico dessa modalidade e as problemáticas decorrentes das políticas públicas. De acordo com os autores, elas se apresentam em diversos momentos descontínuas, o que impacta de diversas maneiras os discentes, principalmente as mulheres negras cuja presença é massiva nessa modalidade.

Finalmente, na ampliação a respeito da constituição e formação da consciência histórica e da sua importância no ensino de História, foi recrutado o pensamento de Jorn Rusen (RUSEN, 1992,2001,2006), que teoriza a respeito da relação intrínseca entre o ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica, habilidade fundamental para a orientação da vida prática humana no tempo. A consciência histórica dá sentido prático aos saberes adquiridos por meio da aprendizagem histórica e que podem ser mobilizados nas mais distintas situações. Esse é um processo que se busca investigar nesse estudo, pois importa compreender de que forma o ensino de História contribui ou pode contribuir para desenvolver nas alunas negras a identidade de gênero e raça. O entendimento do passado escravista brasileiro é necessário para a compreensão de situações de opressão enfrentadas por mulheres negras. Essas opressões devem ser combatidas abrindo possibilidades para outro futuro. Seguindo essa trilha, são recrutadas as contribuições de Fernando Cerri (CERRI, 2010,2017), Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT, 2016) e Ana Maria Monteiro, que lançam luzes sobre a relação intrínseca entre a consciência histórica, a aprendizagem histórica e a apropriação da competência narrativa, que é uma habilidade específica e essencial da consciência histórica.

Assim, para viabilizar as discussões propostas nesta pesquisa, referendados nos teóricos acima elencados, esse trabalho se desenvolverá em quatro capítulos. O primeiro intitula-se *Ensino de história na educação de jovens e adultos: a construção da consciência histórica para o debate de gênero e étnico-racial* onde será abordada a trajetória da educação de jovens e adultos e proceder discussão das problemáticas e desafios que envolvem essa modalidade de ensino. Nessa esteira, será utilizada a categoria gênero para pensar as relações construídas historicamente na sociedade e as suas diversas possibilidades de análise aplicadas ao ensino de História. O debate de gênero será racializado de modo a situar a mulher negra no centro da discussão e no bojo das preocupações acerca da aprendizagem histórica. Também serão discutidas as interlocuções possíveis e que se revelam necessárias no contexto contemporâneo entre a consciência histórica, ensino de História na EJA e as relações étnico-raciais.

O segundo capítulo, intitulado, *Percurso metodológico: o caminho da pesquisa*, situa a pesquisa e delimita o caminho metodológico percorrido para sua realização. Assim, esse capítulo apresenta as entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres negras estudantes que, são percebidas nesta pesquisa como subversivas, pois burlam o sistema excludente e retornam à escola para redefinir seus itinerários de vida. As narrativas dessas mulheres são instrumentos para viabilizar a discussão sobre as relações de gênero e étnico-raciais existente na sociedade. A partir dos depoimentos, foi concebida uma proposição de ensino, na forma de

sequências didáticas com o intuito de contribuir na construção da identidade de raça e gênero e, por conseguinte, ajudar na ampliação da educação das relações étnico- raciais nas escolas.

O terceiro capítulo, *Tecendo novos caminhos no ensino de história: narrativas de mulheres negras como fontes na construção do produto educacional* tratam das análises realizadas a partir dos resultados da aplicação do produto educacional, cuja proposição foi a elaboração das sequências didáticas. O objetivo é discutir gênero e raça nos anos finais da educação básica e, contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica de raça e gênero de estudantes. A pesquisa foi levada a efeito na Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de que essa modalidade se revelou um terreno profícuo para a realização das discussões propostas nesse trabalho. A análise de cada sequência e as inferências que foram possíveis realizar em cada uma delas, são apresentadas ao longo desse capítulo. Estão alinhadas aos conceitos que fundamentaram a pesquisa. Assim, o material produzido para realização das atividades será divulgado como apêndices no final do texto.

Finalmente, nas considerações finais, foi ressaltada a importância de se promover o ensino de História em uma perspectiva crítica e reflexiva. Assim, busca-se contribuir, efetivamente, para a quebra de preconceitos e de estereótipos por meio da promoção de um ensino comprometido com as demandas do tempo presente e com o desenvolvimento justo e igualitário da sociedade. Nesse sentido, refletir sobre a nossa prática em um espaço privilegiado, que é a sala de aula, e pensar alternativas outras que contribuam para redimensionar o ensino de História é um desafio ao qual nós, professores-pesquisadores, não podemos refutar.

1. ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA O DEBATE DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico acerca do surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil enquanto proposta de educação emancipadora e popular. Nesse bojo, analisa-se o seu surgimento, bem como os diversos momentos caracterizados pelos avanços e recuos das políticas públicas educacionais para essa modalidade de ensino. Nesse bojo, um dos principais eixos de discussão, serão a trajetória do ensino de história e as mudanças ocorridas no currículo com a inserção dos novos sujeitos, como as mulheres negras, que é o público central deste estudo. Por fim, ensejaremos uma discussão acerca das possibilidades que a consciência histórica oferece para o ensino de história, de modo a torná-lo, de fato, significativo.

1.1 A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e na Bahia: breve histórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo da história do Brasil passou por consideráveis modificações tanto em seus aspectos legais quanto em sua concepção formativa e educacional. Sua trajetória se caracterizou, em diversos momentos, pela adoção de políticas públicas descontínuas que dificultavam a efetivação da sua finalidade educativa – a escolarização e a inserção social de jovens e adultos. Sua trajetória remonta às primeiras décadas do século XX. A respeito do início da EJA, o estudo de Thyeles Borcarte Strelhow aponta que

[...] em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. Foi a partir da década de 40, e com grande força na década de 50, que a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em [...] 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, esse fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos (STRELHOW, 2010, p.52).

A EJA, em seus primórdios, foi concebida no intuito de suprir a demanda da escolarização de adultos, para fornecer mão de obra ao incipiente setor industrial brasileiro. Ela extrapolou essa finalidade primeira e adquiriu outros sentidos pedagógicos e políticos com o passar dos anos. Nesse contexto, na tentativa de preconizar novos paradigmas pedagógicos para a educação de adultos, o educador Paulo Freire se destacou na elaboração de um método

de ensino voltado para a formação do cidadão, através de um ensino emancipador que ajudasse o educando a compreender a sua realidade e analisá-la de modo crítico. Para atingir esse objetivo, Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos que se revelaram exitosas. A mais significativa delas ocorreu em 1963 em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte. O contexto político e social contribuiu decisivamente para a multiplicação dessas experiências porque

Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

Essa concepção política da EJA, defendida por Paulo Freire, se traduz na perspectiva de proporcionar ao aprendiz uma educação crítica, dialógica, libertadora e de respeito aos saberes dos educandos. Segundo Paulo Freire, “a escola não só deve respeitar os saberes que os educandos chegam a ela como [...] discutir com os alunos a razão de ser desses saberes com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p.15). Sob esta ótica, estreitar a relação entre conteúdos ensinados na escola e os saberes que os alunos já trazem como fruto de suas experiências de vida torna-se necessário assegurar um aprendizado libertador que contribuía para ampliar sua leitura de mundo e posicionamento crítico diante da realidade. Fávero e Freitas, ratificam que as experiências educativas realizadas por ele

[...] inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. A fundamentação apresentada e a proposta do sistema de alfabetização de adultos sugerida por Paulo Freire, nessa ocasião, se configura em um novo entendimento da educação de adultos, cujo passo inicial seria a alfabetização feita na perspectiva da conscientização, as quais contribuíram para redefinir os métodos empregados na escolarização dos adultos provenientes de classes populares (FÁVERO; FREITAS, 2011, p.371).

O método freireano³ de alfabetização de adultos se disseminou por diversas regiões do país e redesenhou de modo eficaz a educação de jovens e adultos. Este método consiste no

³ O método de alfabetização criado por Paulo Freire concebe a educação como um processo dialético onde os sujeitos envolvidos participam ativamente em um processo de constante interação e aprendizado recíproco. O conhecimento parte da realidade vivenciada pelos/os educandas/os. Além de alfabetizar, esse método busca principalmente desenvolver nos educandos e educandas oriundos de camadas socialmente excluídas, uma noção de consciência de classe que promova a libertação desses sujeitos. Disponível em: www.portaleducacao.com.br. Acesso em 20/09/2017.

desenvolvimento de uma educação libertadora de forma que os sujeitos percebam o mundo que os cerca e a partir daí possam transformar sua realidade. Para Freire, “a educação problematizadora possui um caráter autenticamente reflexivo e resulta na sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987 p.70). Na década de 60, com o advento do golpe civil militar de 1964, a EJA foi redefinida em sua proposta e finalidade, que nessa conjuntura passou a atender à lógica do mercado: preparar mão de obra para o trabalho na indústria. O ensino tecnicista voltado à preparação para o trabalho na indústria foi organizado no programa educativo denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que vigorou até 1985 e foi encerrado no período concomitante ao fim da ditadura militar no Brasil (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 61).

A extinção do MOBRAL ocorreu no período em que o governo militar também acabava no Brasil. As diversas mobilizações da sociedade civil pela abertura democrática culminaram no processo de renovação de ideias e das instituições. Foi nesse novo contexto que a Constituição de 1988 foi estabelecida. Conhecida como Constituição cidadã, esse documento buscou assegurar aos cidadãos a garantia dos seus direitos fundamentais, principalmente no que tange à educação. Dessa forma, a educação passou a ser orientada por novas diretrizes presentes em uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que alterou a disposição das legislações educacionais anteriores e trouxe claramente expresso o papel do Estado para com a educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2000, p. 119).

Foi a partir da LDB 9394/96, sancionada em 1996, que a educação de jovens e adultos passou a ser considerada uma modalidade integrante da educação básica. Segundo Aline do Carmo Costa Barbosa

Até esse ano, não havia uma definição clara do que seria a EJA, podendo remeter à educação propiciada pelo governo por meios dos programas oficiais, à educação popular realizada por movimentos sociais, à educação profissional de adultos promovida por parcerias entre empresa e estado, a cursos supletivos, a programas educacionais provindos de iniciativas de organizações, não governamentais, etc (BARBOSA, 2013 p.43).

É válido ressaltar que nesse sentido, houve um avanço na constituição e consolidação da identidade da EJA. Isto foi importante, pois, até a década de 90, não havia sido estabelecido de modo claro quais as diretrizes que orientariam essa modalidade e a quem competiria sua oferta.

A mudança que se processou a partir da promulgação da LDB/96, não provocou a extinção das outras formas de realização da educação de adultos. Porém, tornou expresso que o

Estado assumiria a responsabilidade pela EJA, proporcionando a sua integração ao sistema de ensino básico, conforme o estabelecido na Lei.

Nesse sentido, a LDB afirma em seu parágrafo primeiro,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Em tese, a Lei asseguraria as oportunidades e condições adequadas de ensino na EJA aos sujeitos que dela necessitassem. Na prática, a realidade se apresenta menos utópica e repercute os conflitos e tensões que circundam essa modalidade, tanto nos itinerários formativos que integram seus programas, quanto na busca empreendida por reconhecimento e valorização do poder público. O Estado reconhece o direito de pessoas adultas terem o acesso à educação garantido, no entanto não fornece meios dessas pessoas desfrutarem plenamente desse benefício. Prova disso é a organização curricular que ainda se mostra distante da realidade desse público.

Embora diversas mudanças no programa e objetivos da EJA tenham ocorrido ao longo dos anos e dos sucessivos governos, a representatividade dessa modalidade de educação aumentou no cenário educacional brasileiro⁴. Exemplo disso foi a crescente participação do Brasil nas conferências internacionais de educação de adultos, como a Conferência que ocorreu em Hamburgo-Alemanha em 1997. Nela, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Hamburgo, documento formulado a partir da adesão dos 150 países presentes na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA, que, de acordo com a análise de Maria Clara Di Pierro, atribuía à educação de jovens e adultos

o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades, para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (DI PIERRO, 2006, p.18).

⁴ Dentre as transformações ocorridas na EJA vale citar o alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos, que passa a abranger não só a alfabetização e o ensino elementar, mas também o ensino médio e profissional, inclusive das pessoas privadas de liberdade, a institucionalização da EJA no arcabouço das políticas públicas de educação básica, se por um lado não alcançaram a esperada efetividade, pode por outro lado, reorientar políticas públicas futuras para essa modalidade.

Esse compromisso assumido pelo Brasil junto a diversas nações, de ressignificar a EJA e adotar políticas públicas para a sua efetivação e fortalecimento, presumia um prazo para efetivar as mudanças. Assim, em 2003, decorridos seis anos com a realização de um balanço após a V CONFITEA, verificou-se um avanço modesto em relação ao que foi proposto naquele encontro. Isso porque ficou constatado que no Brasil e em outros países participantes do acordo, os investimentos destinados a essa modalidade de educação foram reduzidos. A justificativa para tal decréscimo orçamentário era a prioridade dada pelo governo, alinhado aos interesses de agências internacionais, à educação de crianças e adolescentes em detrimento da educação de adultos (IRELAND; SPEZIA, 2014, p.47).

Muitas demandas da educação de adultos, que foram postas em discussão em Hamburgo, permaneceram no centro dos debates da VI CONFITEA, realizada em Belém-Brasil no ano de 2009. Isso ficou evidenciado quando

a CONFITEA VI procurou fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos, como previsto na CONFITEA V, numa perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da vida. A meta primordial da CONFITEA VI foi harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais. Ela representaria uma oportunidade para avaliar como os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados e produziria os meios para assegurar que os compromissos anteriores e atuais relativos à educação de adultos e à educação não formal fossem concretizados (IRELAND, SPEZIA, 2014, p.256).

Esse evento foi significativo e oportuno devido ao fato de ratificar o compromisso de adoção de medidas mais concretas e articuladas, visando assegurar o cumprimento das metas estabelecidas em 1997 para a educação de jovens e adultos. Ocorreu, nesse evento, uma “revisão” das metas para adequá-las às necessidades e características presentes na sociedade contemporânea, que se apresentam como um imenso desafio posto às diversas nações o qual não pode ser prescindido.

No tocante às relações de gênero na VI CONFITEA, é possível verificar que o Marco de Ação de Belém – documento síntese da Conferência realizada no Brasil em 2009, traz em seu bojo a preocupação em incluir a mulher como sujeito ativo e participante da sociedade, mas que está exposta em seu cotidiano a diversas vulnerabilidades. Portanto, fica a preocupação em fornecer meios para que

as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas [...] Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e da educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do

Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (UNESCO, 2010, p.8).

O documento síntese da conferência traz o reconhecimento de que as mulheres vivenciam situações que as deixam vulneráveis, influenciando em sua emancipação. Assim, a preocupação em estimular a igualdade de gênero se reveste de significado e ecoa positivamente nas políticas públicas da educação de jovens e adultos, ratificando a importância social do combate às diversas desigualdades as quais as mulheres estão sujeitas. E nesse sentido, a educação assume um papel fundamental a partir do momento em que propicia esta inclusão.

Dessa forma, vale ressaltar a influência e repercussão exercida pelas CONFITEA na adoção de políticas públicas para a EJA no Brasil. Essas conferências contribuíram na construção de uma agenda de ações a serem implementadas nessa modalidade para assegurar meios de promoção da igualdade de gênero na educação. A partir desses eventos, adota-se um novo olhar na construção e implementação do currículo da EJA. Este currículo passa a contemplar as relações de gênero que se constituem em tema cuja discussão necessita ser cada vez mais inserido no contexto escolar (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

A despeito do reconhecimento das desigualdades de gênero, terem sido trazidas à tona nessas conferências, e dos objetivos que se propuseram alcançar, em relação ao currículo da EJA, nota-se que na atualidade, este ainda carece de adequações para que de fato, contemple a igualdade de gênero. Isto porque, os currículos que orientam o ensino, e podemos afirmar, o ensino de história, ainda reproduzem concepções androcêntricas centradas no homem, em especial o homem branco, como sujeito histórico e assim naturalizam e perpetuam as desigualdades e hierarquias de gênero.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, o currículo possui um caráter discursivo, político e cultural e expressa relações de poder na escolha dos métodos e princípios que o norteiam. É muito mais do que um conjunto de conteúdos que orientam a ação dos docentes em sala de aula. Para, além disso, o currículo expressa uma opção ideológica, teórica, que denota principalmente as relações de poder que perpassam a sociedade e são transpostas para o espaço escolar (SILVA, 2010, p. 16).

Refletir acerca de gênero no âmbito da educação e principalmente da EJA, nos faz perceber que é de suma importância a apropriação dessa categoria para que se possa tecer as rotas de superação das desigualdades e das opressões verificadas na contemporaneidade dentro do processo educativo. A escola, dessa forma, necessita em caráter de urgência, trazer para si a responsabilidade de incorporar em seu currículo as discussões relacionadas às questões de

gênero. Discutir gênero na educação é extremamente necessário, pois, auxilia na desconstrução de preconceitos e estereótipos, além de significar um importante passo na busca por equidade entre os sujeitos que se fazem presentes no espaço escolar. A problematização das relações de gênero pode aguçar olhares e sensibilidades para compreender, sem hierarquizar as diferenças existentes dentro da escola. Visto que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p.59).

Para ver e ouvir esses sujeitos constituintes do espaço escolar, faz-se necessário incorporar novas características ao currículo de modo que estes abrangem as relações que se corporificam em diferentes dimensões na sociedade: relações de gênero, étnico raciais, de trabalho entre outras.

A adequação do currículo, visando contemplar e informar diretamente as mulheres se revela tarefa primordial no ensino na EJA, uma vez que, de acordo como o PNAD (2007), as mulheres compõem o seu maior contingente⁵ e são, pois, sujeitos de direitos os quais precisam ser respeitados. Entende-se, portanto que “as mulheres que fazem parte do sistema da Educação de Jovens e Adultos são pessoas que, de modo geral, trazem consigo crenças e valores arraigados e muitas vezes não enxergam a escola como um meio para subverter seu cotidiano de opressão e dominação” (LEONCY, 2013, p.34). No tocante ao fato da escola ter a capacidade de se constituir como uma forma eficaz de combate às opressões, sob a ótica das mulheres negras isso ainda não é uma realidade, mas pode vir a ser.

No que tange à EJA no estado da Bahia, a partir das discussões amparadas no Marco de Ação de Belém (2010), houve uma tentativa de inserção da categoria gênero no currículo da modalidade no campo das intenções. No entanto, a prática revela que há um desafio a ser vencido entre o que dispõe a lei e o que efetivamente é realizado no cotidiano das escolas, principalmente no que diz respeito à inserção de gênero no programa da EJA.

No estado da Bahia, a proposta do governo estadual para a EJA traz claramente a noção de que os “jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos, em sua maior parte, são negros e, em especial, mulheres negras” (BAHIA, 2009, p.11). Esse trecho do documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia-SEC nomeia as mulheres como sujeitos de direitos, e reconhece que as mulheres negras são maioria no contingente dessa modalidade de educação. Fica expresso no documento, que as ações a serem desenvolvidas são voltadas para “aqueles que não consegui-

⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, PNAD 2007.

ram acompanhar e/ou concluir a educação fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras” (*ibidem, idem*).

Sob essa ótica, o rompimento dos paradigmas de exclusão e fragmentação que envolvem o currículo da EJA é uma meta a ser perseguida para a efetivação de um ensino crítico e reflexivo que de fato respeite o direito subjetivo das mulheres negras à educação. Nesta direção, grandes são os desafios impostos à implantação de uma proposta plural e comprometida com a diversidade étnica e de gênero, haja vista que a escola não é um campo neutro onde inexistam conflitos. Ela é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições, o racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira e se fazem sentir no seu interior (GOMES, 1996, p. 69).

Essa realidade, porém, pode ser redimensionada a partir da proposição de saberes que adotem o respeito à diversidade como um dos eixos norteadores de sua estrutura curricular. Essa mudança de paradigma deve começar pelas epistemologias geradas na universidade e ressignificadas pela escola a partir da contextualização adequando-as à realidade cultural das/os educandas/os. No que se refere ao ensino de história na EJA, é possível verificar a necessidade de aliar teoria à prática e principalmente atribuir significado ao que é ensinado as/os aluna/os. Significar o ensino de história para alunos/as da EJA é contribuir para que eles/as se vejam representados e encontrem sentidos nos saberes ensinados. Dessa forma, trazer à tona as lutas de mulheres negras em diversos momentos da história, é importante para estabelecer a relação destas lutas com as mudanças em curso no presente e auxilia sobremaneira, no avanço das discussões de gênero.

Assim, é necessário pensar o ensino de história de modo que articule as experiências dos indivíduos e estimule seu pensamento histórico. Nesse sentido, o ensino de história pode desenvolver a consciência histórica e abrir um amplo campo de possibilidades de enriquecer às práticas educativas na EJA, conforme será discutido na seção a seguir.

2.2 A consciência histórica e o ensino de História: explorando potencialidades

As teorias de ensino tradicionais que durante muito tempo ancoraram as práticas educativas nas escolas estão sofrendo um constante processo de revisão, visto que as teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2009, p. 16). Isso ocorre devido à necessidade imposta pela dinâmica da sociedade atual, que repercute em um de seus espaços mais simbólicos: a escola. Esta pode ser identificada como um microcosmo da sociedade e,

como tal, reproduz as questões relacionadas à cultura, à economia, à política e às relações de poder estabelecidas no corpus social.

Nadai observa que a História, enquanto ciência surgiu e se consolidou na França do século XIX, no bojo da laicização da sociedade e na constituição da nação moderna. Nessa perspectiva havia uma intenção de forjar, à luz da história-ciência, a gênese da nação bem como justificar os ventos de modernidade que a perpassavam. A ideia de progresso, evolução e cientificismo, preconizados pelo Positivismo, também “produto” francês, moldaram e delinearão a investigação histórica e o ensino de história naquele país, além de reverberar de modo expressivo no campo político e educacional em outras nações, como o Brasil (NADAI, 1993, p. 144).

O ensino de História no Brasil, tributário do positivismo francês, adquiriu materialidade ainda no século XIX, com a fundação da Escola Pedro II, no Rio de Janeiro (NADAI, 1993, p.146). A escola pautou sua organização curricular nos pressupostos científicos europeus os quais concentrava seus interesses na genealogia da nação e na valorização de personagens e vultos importantes da história, ou seja, considerados os construtores da nação brasileira. Dessa forma, a tradição francesa serviu de escopo para a constituição da História ciência e da História ensinada no Brasil (BITTENCOUT, 1997, p. 16).

No campo teórico, esse primeiro momento da História como ciência no Brasil e da História ensinada nas escolas era marcada pela impessoalidade, cientificismo e imparcialidade, que promoviam um distanciamento seguro das problemáticas do tempo presente que afligiam a sociedade. Importava preparar o aluno-cidadão para conhecer e respeitar os símbolos e os heróis a quem a nação brasileira tanto devia. Não havia nesse sentido preocupação em promover um ensino crítico e problematizador. Conforme nos informam Fialho, Machado e Sales,

no Brasil, o Positivismo obteve grande abertura, seja no campo historiográfico, seja no âmbito escolar. No que diz respeito à educação e, especial a História ensinada, cabe destacar o fato de que este foi marcado pela falta do pensamento crítico e pela formação do Sujeito Cívico, e os grandes homens e os grandes feitos históricos são mostrados para as novas gerações (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016, p.1048).

A falta de pensamento crítico a que aludem os autores foi presente por tanto tempo na História ciência e escolar – que os próprios eventos, considerados importantes para a história do Brasil, ocupavam um espaço reduzido nos manuais utilizados nas escolas brasileiras. Isso para ceder espaço à história mundial que se resumia praticamente à história europeia (NA-

DAI, 1993, p.146). Vale destacar que os pressupostos positivistas no ensino de História se enraizaram com tal força, que configuraram o entendimento vigente sobre a pesquisa histórica, o conhecimento histórico e o ensino de História como reducionista, excludente e alheio às necessidades do tempo presente. Portanto, sem relação direta com a vida prática dos sujeitos.

Em contraponto aos métodos e às concepções teóricas preconizadas pelo positivismo, a partir da década de 1920 na França, foi tomando forma a corrente teórica que ampliou, em diversos níveis, o entendimento sobre objetos, sujeitos e as fontes que constituíam a teoria da História e seus desdobramentos no diálogo com a didática da História. A nova concepção de História definida pelos “pais” da Escola dos Annales Marc Bloch e Lucien Febvre, delimitava novos rumos para a concepção de História como ciência.

A escola dos Annales privilegiou os temas e problemas da História que se apresentavam à luz dos novos tempos na sociedade. É possível afirmar que os Annales contribuíram decisivamente para a elaboração de novos prismas teóricos metodológicos que abriram um leque de possibilidades, as quais redefiniram o ofício do historiador e redimensionaram a pesquisa histórica e o ensino de história.

Nessa conjuntura de mudança de paradigmas na pesquisa histórica é que a obra do historiador alemão Jorn Rusen está inserida. Influenciado pelo historicismo alemão e pelas ciências sociais, mas sem desprezar o positivismo e as demais vertentes teóricas que o sucederam, sua teoria busca localizar e situar as contribuições desses diferentes paradigmas da ciência da história para o alargamento do campo da teoria da história (SADDI, 2014, p. 137).

Para um entendimento acerca do posicionamento teórico de Rusen, faz-se necessário compreender que sua obra se insere no contexto da chamada crise da ciência histórica e do ensino de História na Alemanha Ocidental. Isso ocorreu quando esse campo do saber vivenciava uma crise de paradigma pois “a história e o ensino de História não eram capazes de responder às carências de orientação da sociedade alemã do pós-guerra, perdendo em importância social” (SADDI, 2014, p.137). Para alguns historiadores alemães, era premente a necessidade de se (re)pensar os rumos que a história e o ensino haviam tomado na sociedade.

Segundo Saddi, a perda de espaço da história para a sociologia e para as ciências sociais, exigia uma resposta com vistas a suprir os déficits teóricos e explicitar a importância da história para a sociedade. Desse modo, no final da década de 60, diversos historiadores se debruçaram na tentativa de renovar a ciência e a didática da História. Vale ressaltar que se formaram nessa conjuntura diversos grupos localizados em pontos opostos de acordo com suas posições teórico-políticas: grupos de esquerda, direita e o grupo do centro, onde se localizava Rusen (SADDI, 2014, p.137).

Saddi informa que “o grupo do centro, que saiu mais fortalecido nos anos 70, era formado pelos que se unificaram em torno da noção de consciência histórica” (SADDI, 2014, p.138). Era nesse grupo que se localizava Rusen, mas no seu interior havia entre os historiadores discordância em relação ao papel da História, da didática e da função da consciência histórica. Para Rusen, “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que é história como ciência e porque ela é necessária” (RUSEN, 2001, p.56). Pode-se inferir que sob a ótica ruseliana, a consciência histórica contribuía no entendimento da pergunta levantada e respondida por Bloch na década de 20: para que serve História?

Rusen propôs novas formas de se conceber a teoria da História ou metateoria e defendeu a sua inter-relação com a didática da História. Suas ideias vêm ganhando destaque nos círculos acadêmicos brasileiros desde a década de 70 do século XX. Conforme atesta Baron e Cerri,

no Brasil, a Teoria da História de Jörn Rüsen vem transformando a Didática da História nas últimas décadas. Uma mudança paradigmática em direção à consciência histórica vem ocorrendo, onde, em especial, uma nova compreensão da ciência da história vem moldando e conferindo identidade às práticas de ensino. Teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da História enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico (BAROM; CERRI, 2012, p.992).

A disseminação dos estudos de Rusen repercutiu de forma expressiva nas últimas décadas no Brasil. Sob a ótica epistemológica, esse teórico tem apresentado reflexões profundas das inter-relações entre o saber histórico e a didática da História, compreendidas por ele como dimensões que se imbricam e se inter-relacionam. Para Rusen,

A história acadêmica e a História na escola são discursos diferentes, mas muito entrelaçados. Ambas pertencem à cultura histórica de uma sociedade. A cultura histórica é o local de orientação cultural da vida humana ao longo do tempo. Representa o passado com vista à compreensão do presente e às expectativas de futuro (GAGO, 2016, p. 159).

Observa-se que na academia brasileira, as reflexões acerca da didática da História tem sido alvo de debates crescentes nas últimas décadas. Esse aspecto se revela sobremaneira importante, porque a suposta dicotomia entre a História pesquisada e a História ensinada tem cedido espaço para novas concepções acerca da didática da História.

Segundo Luís Fernando Cerri, embora o pensamento alemão compreenda a didática da História como uma disciplina da ciência histórica, na prática não há uma disciplina no Brasil, mas uma área de interesse interdisciplinar conhecida por ensino de História. Diversas

áreas do conhecimento têm se debruçado sobre o campo da didática da História e faz dela uma área interdisciplinar muito rica (CERRI, 2017, p. 23).

De acordo com Schmidt, de modo equivocado, durante certo tempo, a didática da História não era vista como uma disciplina científica. O seu papel era reduzido à elaboração de métodos para transmitir conhecimentos, os quais ela própria não produzia. Nesse entendimento, o seu papel era a de transposição das teorias produzidas no campo da História para torná-las digeríveis na educação básica. Ao longo do tempo, essa distorção a respeito da didática da história foi sendo diluída, pois ela já havia se tornado um campo mais complexo, desenvolvendo procedimentos e métodos próprios de análise e se constituindo como a ciência da aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2017, p. XX). Schmidt (2017) esclarece que

Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isso envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (SCHMIDT, 2017, p.62).

Pensar historicamente é um processo que requer aprendizado, isso porque envolve tanto o conhecer pragmático quanto o saber científico e auxiliam o sujeito na compreensão das temporalidades que permeiam seu viver. Assim, a formação da consciência histórica é um dos pressupostos da aprendizagem histórica.

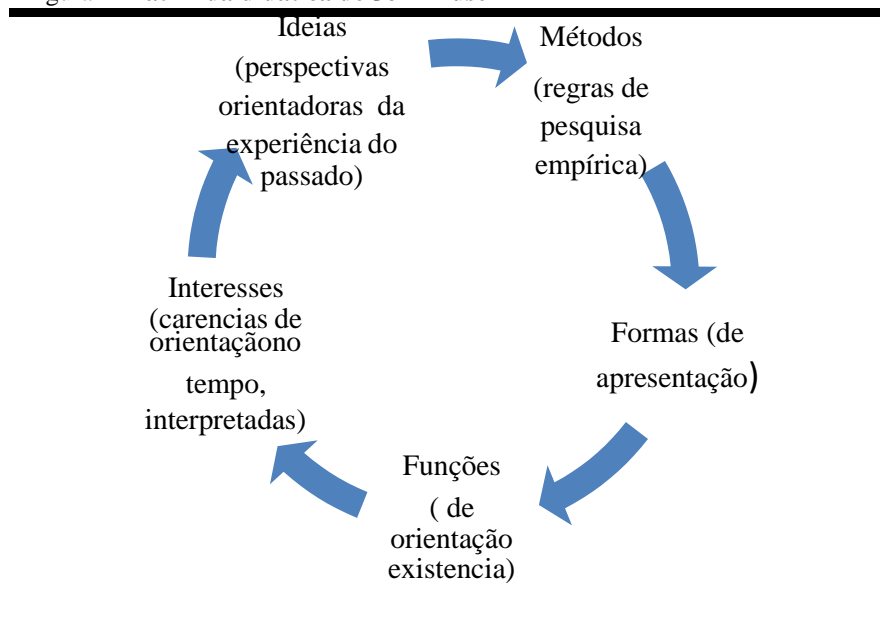
Rusen defende a integração direta, imprescindível entre a vida prática dos sujeitos e a ciência da história, como forma de dar significação a essas experiências. O processo de aprendizagem se torna de fato relevante se for baseado na vida prática dos sujeitos que irão redimensioná-lo e torná-lo significativo. Isso porque seus conflitos, demandas e interesses estarão aí contemplados (RUSEN, 2001, p.57).

A proposição de Rusen de interligar a ciência da história, a aprendizagem histórica, à vida prática dos indivíduos encontra confluência com a crítica estabelecida por Paulo Freire à educação bancária. Esta limitava a participação dos educandos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e pressupunha uma relação hierárquica onde o professor é o detentor do conhecimento que é transmitido ao educando. Este recebe de modo passivo e acrítico todo o saber que lhe é incutido por seu mestre. “Sob essa ótica, o aprendiz é um “depósito” onde o saber é convenientemente alocado” (FREIRE, 1996, p. 57).

Em relação ao ensino de História, não se justifica a ação de depositar nos aprendizes um interminável rol de teorias da História. Principalmente sem que elas dessem conta de estabelecer os diálogos com a necessidade de orientação temporal desses sujeitos. Orientar-se no tempo é necessidade de todo indivíduo, e a consciência histórica orienta o agir humano no tempo. Isso porque, segundo Rusen, ela é a suma das operações mentais. Com elas, os homens orientam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo (RUSEN, 2001, p.57). Presente e passado se articulam promovendo uma projeção de futuro. Seria, portanto, equivocada a noção de que a consciência histórica seria apenas a noção de passado. Ela possui uma noção estrutural com a interpretação do presente e a perspectiva de futuro (*ibidem*, p.65).

Para clarificar o modo como se dá a relação entre o saber histórico e a vida prática. Rusen organiza uma matriz curricular onde a História, com as suas teorias, métodos e formas, se alimenta dos interesses e funções da vida prática. Nessa matriz, fica especificada a relação de interdependência entre os elementos que a compõem resultando em um sistema dinâmico que evidencia o processo de orientação dos indivíduos no tempo mediante o pensamento histórico (RUSEN, 2001, p.35).

Figura 1 **Matriz da didática de Jorn Rusen**



FONTE: (RUSEN, 2001, p.35, adaptada pela autora).

A matriz elaborada por Rusen permite não só perceber as especificidades da História como ciência, mas também apresenta outras duas vantagens que são: a) elaborar o contexto

em que se relacionam a ciência da História e a vida de homens e mulheres no respectivo tempo; b) permitir reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos seres humanos. Seguindo esse entendimento, a práxis então se constitui como um fator determinante para a ciência. Aline do Carmo Costa Barbosa observa que

a matriz disciplinar proposta por Rüsen (2001) é necessária para identificarmos esse caráter que o conhecimento histórico possui em íntima relação com a práxis. Essa matriz disciplinar articula elementos presentes na constituição do conhecimento histórico quando este forma o que denominamos de ciência histórica (BARBOSA, 2013, p.22).

Assim, essa matriz revela uma concepção de História que não se apresenta deslocada da sociedade. Ela mostra a história científica como umas das promissoras possibilidades de orientação e constituição de identidades na vida prática (CERRI; URBAN, 2001, p. 2). Revela, pois, a inter-relação entre “a vida prática dos sujeitos – professor/a e aluno/a, quando propõe um processo de ensino-aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e chegada do ensino de história. Isso partindo das carências e dos interesses dos sujeitos” (SCHIMDT, 2017, p. 63). Qual seria então uma carência das mulheres e especificamente, das negras no ensino de história na EJA? Pode-se inferir que uma carência a ser suprida é a instrumentalização dessas mulheres para combater as opressões que as oprimem.

Nesse bojo, a concepção desse processo orgânico de produção e reelaboração de conhecimento histórico pressupõe a participação ativa dos professores e alunos no desenvolvimento do ensino- aprendizagem. Isso porque é nessa interação que se torna possível chegar ao ponto principal defendido na matriz didática de Rusen: o indivíduo construir sentidos com base no conhecimento adquirido a respeito de si, do outro e do mundo em que vive.

Assim, a realização de trabalhos que busquem desenvolver o conhecimento histórico na escola é imprescindível na formação da consciência histórica. Isso porque é a consciência histórica que dará sentido às experiências temporais individuais e coletivas dos estudantes. Em grande medida, ainda contribuirá para que os alunos adquiram uma orientação no tempo e se percebam como sujeitos conscientes das temporalidades que atravessam sua vida. Assim, obterão condições de interpretá-las historicamente de modo que adquiram habilidades de intervir de forma crítica no presente e fazer a projeção de um futuro redimensionado.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem em história não podem se desconectar das necessidades apresentadas pelos sujeitos nos espaços que ocupam na sociedade pois uma educação que se pretende libertadora pode e deve ser de fato, contextualizada com as vivências de cada um/a. Para as mulheres negras, o ensino significativo é aquele que instrumentaliza as

mulheres negras para compreender o seu lugar na sociedade e combater as relações de gênero opressoras que limitam e impedem seu trânsito nos diferentes espaços de poder.

2.3 Racializando o discurso: A inserção da mulher negra no debate de gênero

No século XX, ocorreram profundas transformações em várias esferas da sociedade. Essas mudanças, de ordem econômica, política e cultural ainda estão em curso, redimensionaram o viver em sociedade e têm provocado movimentos de rupturas, descontinuidades e impulsionado alterações significativas na dinâmica das relações sociais.

Dentre os sujeitos que emergiram no processo de transformação da sociedade, estão as mulheres que, graças às novas configurações sociais, do mundo do trabalho e da cultura do século XX, passaram a ocupar postos em diferentes setores produtivos. Abriram-se, assim, novos espaços de atuação e discussão em numerosas áreas, graças em grande parte a atuação do movimento feminista.

As reivindicações encabeçadas pelo movimento feminista amplamente falando, buscava a visibilidade das mulheres, pois, conforme Joana Pedro, “o que as pessoas dos movimentos feministas estavam questionando era justamente que o universal, em nossa sociedade, é masculino e que elas não se sentiam incluídas quando eram nomeadas pelo masculino” (PEDRO, 2005, p. 80). Trazer à tona a mulher, enquanto ser diferente do homem e dotada de outras demandas era, portanto, ponto central na atuação do movimento feminista que ao longo de sua constituição vivenciou algumas ondas⁶.

Em meio às diversas e extremamente significativas reivindicações oriundas da segunda onda do feminismo, a partir da década de 1970 o conceito de gênero adquiriu forma, força, expressão e passou a ocupar um espaço crescente nos debates e discussões teóricas. A emergência do conceito de gênero veio atender à necessidade de incluir a análise de como os papéis de homens e mulheres na sociedade se constituíam, bem como suas imbricações, garantindo legitimidade a esse campo de estudos. Isso porque havia relutância dos historiadores não feministas em incorporar o estudo sobre as mulheres. Ao apresentar sua definição de gênero, a historiadora Joan Scott afirma que

⁶ Segundo Joana Pedro (2005,p.79) “ O feminismo, como movimento social visível, tem vivido algumas “ondas”. O feminismo de “primeira onda” teria se desenvolvido no final do século XIX e centrado na reivindicação dos direitos políticos – como o de votar e ser eleita –, nos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança. O feminismo chamado de “segunda onda” surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: “o privado é político”. Ver: PEDRO, Joana Maria .Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica,In: História, São Paulo, v.24, N.1, p.77-98, 2005

o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder [...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p. 86).

Desse modo, para estabelecer formulações teóricas aprofundadas sobre a análise, das relações de poder existentes na sociedade e da presença feminina e masculina nos diversos acontecimentos e períodos da História, gênero, como categoria de análise histórica, poderia ser eficazmente utilizada para dar conta de historicizar os papéis atribuídos ao homem e à mulher concebendo esses papéis como um constructo histórico-social e não biológico.

Ao adotar a categoria gênero como fundamental campo de análise, as historiadoras feministas o empregaram de diversas formas. As que a usaram de forma descritiva, subaproveitaram seu potencial analítico. Isso porque usada de forma descritiva e se referindo ao estudo das mulheres, essa categoria “[...] não tem o poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1995, p.76).

Uma vez que eram tributários, em grande parte, do movimento feminista branco, os estudos de gênero se concentraram na compreensão dos papéis sociais e sexuais atribuídos ao homem e à mulher branca, negligenciando dessa forma o recorte racial cuja reflexão que estava latente no interior desse movimento e que carecia de visibilidade pelo feminismo hegemônico.

Nesse sentido, se fazia necessária uma proposta que deixasse à mostra a participação da mulher negra como protagonista nas lutas e nos avanços conquistados. A invisibilidade da mulher negra dentro do movimento feminista passou a ser questionada e combatida de forma incisiva devido à constatação de que suas especificidades não eram contempladas. Isso ocorria porque o entendimento que as mulheres brancas militantes do feminismo possuíam e a que as opressões de gênero eram vivenciadas de forma igual por todas as mulheres. No entanto, essa visão era limitada e generalista, pois desconsiderava as mulheres negras que vivenciavam diversas formas de opressão as quais eram diluídas dentro do movimento.

Na década de 70 do século XX, as feministas negras estadunidenses já denunciavam o apagamento e silenciamento a que eram circunscritas as mulheres negras dentro do movimento feminista e do movimento negro. Nas décadas de 80 e 90, essas críticas se tornaram ainda mais contundentes com a atuação de diversas intelectuais negras. Entre elas se destacaram as pensadoras norte-americanas bell hooks, Ângela Davis, Patrícia Hill Collins e Kimberle Crenshaw. No Brasil, destacaram-se Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, entre ou-

tras. Para essas intelectuais, a visibilidade das demandas da mulher negra ocorreria no movimento feminista a partir do reconhecimento de outros fatores de opressão, como raça e classe vivenciadas por elas, além do gênero.

A respeito disso, bell hooks sustenta que “[...] em termos gerais, as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação” (HOOKS, 2015, p.207). A recusa ou incompreensão aludida pela autora decorre do lugar de fala privilegiado daquelas mulheres brancas que sofriam opressão de gênero, por meio do domínio patriarcal que incidia sobre elas. Porém desconheciam por exemplo, as opressões de raça, classe e os seus diversos efeitos vivenciados pelas mulheres negras.

O entrelaçamento de todas essas opressões produzia o que Kimberle Crenshaw denominou de interseccionalidade, ou seja, a combinação de fatores que atravessam a vida de mulheres e contribuem para a subordinação que historicamente vivenciam na sociedade (CRENSHAW, 2002, p.174). Esse conceito passou a ser utilizado para dar conta do cruzamento das diversas opressões que delimitavam a vida das mulheres negras, provocando discriminações que não podem ser analisadas isoladamente como sendo de gênero ou de raça. É necessário analisá-las conjuntamente para compreender de que forma a discriminação interseccional opera na vida dessas mulheres.

O desafio é incorporar a questão de gênero à questão racial e a questão racial ao gênero. Isso significa que precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero (CRENSHAW, 2004, p.9).

Dessa forma, é possível depreender que o desafio da interseccionalidade diz respeito ao entendimento de que as mulheres negras necessitam de proteção contra fatores que não são vivenciados pelas mulheres brancas, como o preconceito racial; e não são vivenciados pelos homens negros como discriminação de gênero. No entanto, esses fatores as afetam e provocam sobreposição de discriminações em sua vida. Assim, se uma pessoa estiver no meio de uma intersecção ela sofrerá “colisões” que afetarão sua vida. Dentre as colisões mais significativas estão aquelas direcionadas contra as mulheres dos grupos racialmente discriminados. Isso ocorre porque “o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginalizam as mulheres que estão na base” dessa estrutura” (*ibidem*, p.12).

Ao articular gênero e raça nas lutas empreendidas pelos diversos direitos, as militantes negras abriram espaço para consolidação da pertença identitária do grande contingente femi-

nino que, fora dos padrões fenotípicos e raciais considerados aceitáveis para a sociedade brasileira racista, não eram incluídas em suas agendas.

Ao analisar as trajetórias das mulheres negras estudantes da EJA, será possível vislumbrar de que forma os diversos marcadores sociais da desigualdade agem e influenciam os rumos da sua vida nas mais distintas maneiras. A sensibilidade analítica, proposta pela interseccionalidade, nos fornecerá elementos para compreender o lócus de enunciação de cada mulher negra que comporá esta pesquisa e necessita de fato ser socialmente incluída e respeitada em seus direitos.

Nesse sentido, a escola pode contribuir de forma efetiva na elaboração de práticas que favoreçam a autonomia e fortaleçam a identidade das mulheres negras provocando um reforço positivo na sua autoestima. Para isso, o desenvolvimento de ações que discutam as relações étnico-raciais são urgentes e fundamentais para tal fim.

Sendo assim, o ensino de história pode oferecer contribuições de inestimável valor, pois, à medida que traz para a centralidade do ensino, epistemologias e práticas que respeitem a diversidade étnica e de gênero presentes na sala de aula, contribuirá de modo efetivo para a formação de saberes significativos e que se alinham aos princípios da educação de jovens e adultos cuja finalidade é por em prática um ensino libertador.

2.4 Interlocuções entre ensino de história e relações étnico-raciais

A luta histórica do movimento negro pela inserção da história africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras foi coroada com a criação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 1996). Essa lei tornou obrigatória a história e cultura africana e afro-brasileiras no ensino básico de todo o país. Esse fato se reveste de importância uma vez que a inclusão dessa lei atende a um anseio do movimento negro que já se estende por décadas que é o redimensionamento do papel do negro na formação da sociedade brasileira e a visibilização de sua participação na construção da história nacional. Concordamos com a reflexão de Amilcar Araújo Pereira quando afirma que

a criação da Lei nº 10.639/2003 que leva, no mínimo, à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira. A referida lei, um dos maiores resultados das articulações do movimento negro com o Estado, teve, em sua construção, a ação direta de militantes do movimento negro contemporâneo (PEREIRA, 2017, p.23).

O currículo é um espaço de poder, com o qual o grupo dominante busca reproduzir suas visões de mundo e difundir sua versão da história. No que diz respeito à educação brasileira, acrescentar outros olhares é fundamental para desconstruir a visão eurocêntrica da história nacional, disseminada e arraigada nas escolas brasileiras às custas do apagamento da história dos negros e negras.

Com a criação da Lei 10.639/03, o Estado propiciou à população negra uma das mais simbólicas ações de políticas afirmativas, que é o direito ao (re) conhecimento da própria história como item obrigatório na formação escolar básica como podemos verificar nos artigos abaixo:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Art. 79-A. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASI, 2003)

A inclusão desses artigos na LDB foi, em grande medida, uma resposta institucional do Estado a uma demanda histórica há muito reivindicada pela população negra de incluir o estudo da sua história na educação básica nas escolas brasileiras. Durante todo o período colonial e imperial no Brasil, negras/os e seus descendentes não possuíam cidadania nem acesso a nenhum benefício usufruído pelos cidadãos, inclusive o direito à escolaridade. Era-lhes negado o direito fundamental à educação e ao conhecimento da história e da cultura dos antepassados. Conforme constata Joana Célia Passos,

passados mais de cem anos da abolição formal da escravatura, apesar da aparente harmonia construída pelo mito da “democracia racial”, as relações raciais ainda estão encobertas por um racismo de fato, implícito e altamente eficaz quanto aos seus objetivos, e caracterizado pela exclusão sistemática de negros e negras em vários setores da vida nacional. Esse racismo prejudica fortemente o processo de formação da identidade coletiva da qual resultaria a conscientização e mobilização de suas vítimas (PASSOS, 2005, p.167).

Concorda-se com Kabengele Munanga quando este defende que o racismo travestido de democracia racial tem se perpetuado na sociedade brasileira e provocado danos irreparáveis naqueles e naquelas que sofrem seus efeitos cotidianamente. Isso porque, no caso brasi-

leiro, o racismo adquire feições menos ostensivas dando a falsa impressão de que não existe. Esse tipo de racismo aqui vigente recebe o nome de racismo à brasileira (MUNANGA, 2015, p. 23). Apresenta assim a falsa ilusão de que a democracia racial é uma realidade. Mas na prática, o racismo existe em sua plenitude e provoca efeitos bastante perversos, principalmente para a população que vive em situação de vulnerabilidade social que, via de regra, são os negros e seus descendentes. Alfredo Guimarães, apresenta outra visão sobre a manifestação do racismo no Brasil quando, por sua vez, observa que

A negação de diferenças não significa que o racismo universalista, ilustrado, seja, necessariamente um racismo disfarçado, envergonhado de ser o que é". Ao contrário, essa timidez do racismo tem ela mesma uma história. No começo do século atual, por exemplo, o racismo heterofóbico brasileiro era inteiramente explícito.. O principal chão do pensamento racista brasileiro, àquela época, nada mais era que uma adaptação do chamado "racismo científico", as doutrinas racialistas que pretenderam demonstrar a superioridade da raça branca. Se é verdade que cada racismo tem uma história particular, a ideia de embranquecimento é certamente aquela que especifica o nosso pensamento racial (GUIMARÃES, 1995, p.37).

Pode-se depreender, no rastro do pensamento de Guimarães (1995), que no Brasil, o racismo longe de ser camuflado, se revela de maneira explícita e se apresenta como um resquício das teorias pseudocientíficas que atuavam no sentido de irradiar na sociedade a pretensão de superioridade branca., portanto embranquecer a população era uma meta a ser alcançada para aproximar-se do que se entendia como progresso e civilidade emanados do branco europeu. Aquelas e aqueles que estivessem mais distante desse ideal de branquitude sentiam ainda mais na pele a manifestação do racismo, fato que pode ser verificado até os dias de hoje.

Na sociedade atual, racismo também se manifesta de forma perversa na escola em relação aos estudantes negros e negras. A respeito dessa questão Joana Célia Passos afirma que

A invisibilidade sofrida por essas crianças e jovens tem levado muitos deles ao abandono e ao fracasso na escola. Isso significa que a escola reflete o modelo social no qual está inserida. Nela, portanto, também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira (PASSOS, 2005, p. 169).

Vale salientar que a escola está inserida em um contexto social. Como tal reproduziu e ainda reproduz as desigualdades, discriminações e, em certa medida, as exclusões que são verificadas na sociedade pois, conforme Santiago, é necessário ter em vista que

Persistir em afirmações de que a escola é plural sem visibilizar as práticas dos grupos sociais e raciais que a compõem significa colaborar com a perpetuação da invisibilidade e exclusão de afrodescendentes. Pensar no ambiente escolar enquanto espaço respeitoso demanda questionar o postulado de uma cultura europeia universal, ponto de comparação e hierarquização para demais grupos e sujeitos (SANTIAGO, 2016, p. 37).

Assim, a inclusão da Lei 10.639/03 é uma tentativa muito feliz e oportuna de se redimensionar esse quadro. Também abrir espaço para que mudanças estruturais realmente sejam efetivadas, uma vez que “admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído como norma permite sermos capazes de propor alternativas a essa engrenagem colonialista” (SANTIAGO, 2016, p.40). É necessário, então, verificar de que modo o ensino, especificamente o ensino de história, tem se situado em meio a esse contexto de mudanças e transformações que vem ocorrendo na educação básica no Brasil. Verificar também como essa lei tem repercutido na educação de jovens e adultos, que é composta em sua maioria de pessoas negras e onde as mulheres representam o maior percentual.

A implantação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras tem sido alvo de debates constantes desde a sua formulação. Isso porque ainda persiste a noção, em muitos educadores, de que a responsabilidade pela inserção do debate das relações étnico raciais não é atribuição que lhes compete. Posturas como essas se revelam sobremaneira perigosas, porque reduz o alcance das potencialidades do ensino na medida em que não problematiza a sociedade na qual os alunos e as alunas estão inseridos.

Colocar em prática o ensino permeado pela educação étnico-racial, por outro lado, pressupõe a formação do educador para realizar um debate de tamanha envergadura como esse. Afinal, não é tarefa das mais simples para um/a professor/a de História, por exemplo, que durante todo seu percurso formativo teve contato com epistemologias eurocêntricas, negar tudo aquilo que até o momento porventura orientava sua prática cotidiana em sala. Ter de, repentinamente, adotar epistemologias que operam no sentido de desconstruir a visão eurocêntrica da educação e tirar o papel de centralidade ocupado pela Europa na formação da sociedade brasileira, nos manuais didáticos, na produção teórica e no currículo. Segundo Gomes,

descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p.102).

O ensino de história se orientou durante muito tempo pela exclusão de grupos não normativos e essa postura encontrava consonância com as práticas excludentes verificadas na sociedade. É nesse sentido que uma nova forma de se pensar o ensino de História deve ser posta em prática. Essa tarefa pode ser realizada com êxito, por meio da ação do Estado que pode/deve oportunizar aos professores formação continuada para lidar e implementar nas suas aulas, temas e discussões que antes estavam invisibilizadas. Incluindo aí, principalmente a adoção de um currículo descolonizado.

A proposição de um ensino de História que contemple a educação das relações étnico-raciais se constitui em fator que traz consigo diversas questões didáticas, políticas, epistemológicas, identitárias que irão determinar em grande parte como os professores irão desenvolver a temática em sala de aula com seus alunos. Em se tratando do ensino de História na educação de jovens e adultos, ao professor é apresentado um duplo desafio: trazer as discussões étnico-raciais para o centro do debate e, atento ao público com que lida cotidianamente e onde estão incluídas as mulheres negras, trabalhar as questões de gênero adotando a perspectiva racializada, ou seja, que inclua o critério de raça/etnia como um marcador de desigualdade e diferença nessa categoria.

Esse é um dos maiores desafios que tem permeado a prática do ensino não só no campo da história, mas em diferentes áreas do saber presentes na educação básica do país. Nesse sentido, os instrumentais teóricos e metodológicos da didática da história podem auxiliar o docente, em sua prática cotidiana, a desenvolver um ensino crítico, comprometido e socialmente responsável. Isso, na medida em que busque articular sua prática com o ensino problematizador o qual traga, para o centro do debate na EJA, a participação da mulher negra na História. Essa presença feminina negra não pode ser resumida a uma visão reificada, de mero objeto dos desejos sexuais irrefreáveis dos senhores ou nos serviços braçais que era impelida a realizar. Mas apresentá-la em situações de protagonismo e partícipe de eventos cruciais para a construção da história nacional.

Essa é uma das mais significativas contribuições que a didática da história pode trazer para as mulheres negras da EJA. Isso porque, no caminho da construção de uma identidade étnica positivada, importa saber que o passado desenhado por séculos de exclusão e sofrimen-

to não é o único fator que as define e constitui suas identidades e, portanto, deve ser suplantando.

Pensar a temática racial articulada a gênero principalmente na EJA, é mais que um cumprimento das diretrizes oficiais para a educação básica. Também é uma função que compete a todos os educadores que compartilham o desejo de, com seus saberes e fazeres diários, construir uma escola que de fato seja democrática, igualitária e emancipadora.

Dessa forma, entende-se que a/o professor/a de História se depara cotidianamente com uma gama diversificada de sujeitos que pertencem a grupos culturais, classe, etnia e gênero diferentes e é nessa diversidade que a mulher negra se insere. Isso exige que haja uma constante contemporização das ações e dos discursos impressos em suas trajetórias. Diante disso, pode-se inferir que o ensino de história tem o potencial de oferecer subsídios para que compreendam as diversidades, e percebam a partir de sua convivência, dos contrastes socioeconômicos e das ações que perpassam suas trajetórias e experiências históricas. Faz-se necessário, que a escola e especificamente o ensino de história, desnaturalize práticas de opressão dadas como naturais e sedimentadas em diversos âmbitos da sociedade, e adote práticas que auxiliem na compreensão da realidade das/os discentes incutindo o comprometimento com as transformações sociais.

Nessa perspectiva, busca-se uma imersão nas práticas cotidianas do ensino de história na EJA, para compreender de que forma o ensino tem caminhado no sentido de ampliar/desenvolver saberes que auxiliem na discussão das relações de gênero sob o viés interseccional, ou seja, considerando a forma como a intersecção de raça, gênero e classe agem e produzem opressões na vida das mulheres negras. Nesse bojo, pretende-se analisar o processo de desenvolvimento da consciência histórica de raça e gênero de mulheres negras da EJA. Assim, visando especificar os procedimentos metodológicos utilizados na construção desse estudo, delinearemos no capítulo a seguir, o percurso realizado para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

No universo educacional onde se localiza este estudo, diversas são as possibilidades de investigação a partir do entendimento da escola, como espaço privilegiado para a produção de novos paradigmas. Na busca pelo conhecimento, há que se considerar os novos atores imbricados no contexto, suas falas, seus saberes e fazeres.

Suas percepções, anseios, valores, angústias e opressões contribuem para entender a dinâmica da sociedade em que vivemos. Dessa forma, este trabalho busca valorizar as experiências construídas socialmente pelas mulheres negras e, mediante a perspectiva do ensino de história, contribuir na construção de relações de gênero equânimes.

Não é inédito o fato de que a escola é um lugar onde preconceitos e discriminações ocorrem, mas ela é também, um espaço privilegiado para a produção de saberes que respeitem a pluralidade étnica e de gênero da nossa sociedade. Concebemos assim, o espaço escolar como um locus privilegiado para a realização desse estudo, onde as investigações foram realizadas usando o método da história oral, através de entrevistas realizadas com mulheres negras estudantes da EJA.

Na perspectiva de explicitar o percurso empreendido para alcançar os objetivos propostos neste estudo, explicitaremos a seguir os procedimentos adotados para efetivar e assim evidenciar de que forma foi definido o horizonte de investigação.

3.1 A abordagem da investigação: Situando a pesquisa e a delimitação de sua natureza

Este estudo é de natureza qualitativa e essa abordagem foi escolhida pela possibilidade que apresenta para a realização de um estudo investigativo, onde ocorre uma aproximação entre a teoria e a prática. Segundo Denzin e Lincoln, esta abordagem parte do pressuposto de que os sujeitos de diferentes contextos realizam a sua interpretação de mundo. Portanto, os sentidos e significados atribuídos por esses atores se reveste de singular importância na realização de um estudo científico (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Já para Creswell, importa ao investigador compreender o contexto em que toma forma o problema a ser investigado, de modo que o processo de construção seja tão importante, quanto o produto (CRESWELL, 2007, p. 46).

A pesquisa qualitativa, portanto, extrapola a simples quantificação de resultados e adentra o campo das subjetividades, que fazem parte dos grupos socialmente constituídos. De caráter subjetivo, portanto, esta abordagem se preocupa com aspectos da realidade que não

podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supõe contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.11) .

Segundo Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-13) a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que lhe são pertinentes :

- ✓ Contato prolongado entre o pesquisador e contexto em que ocorre a pesquisa – Isso se justifica pela influência que o pesquisador exerce na ocorrência dos fenômenos, sendo que o objeto de estudo e as pessoas envolvidas são sempre referenciadas no contexto;
- ✓ Atenção do pesquisador ao ambiente de investigação – Os dados coletados são elementos essenciais para a melhor compressão do problema estudado e por sua vez são principalmente descritivos, que auxiliam na compreensão do problema estudado;
- ✓ Maior preocupação com o processo investigativo do que apenas com o produto final É possível perceber através de atividades, procedimentos e interações cotidianas como o problema se manifesta;
- ✓ Preocupação em compreender a visão de mundo e a atribuição de sentidos que os participantes atribuem a determinados fenômenos/acontecimentos- O ponto de vista dos participantes devem ser respeitados, todavia devem ser checados para ser confirmados ou não.
- ✓ A análise de dados proporcionam a construção das abstrações – Isso ocorre a partir de um processo indutivo – o desenvolvimento do estudo parte de um foco mais geral e amplo tornando-se mais direto e específico.

Para realização desse estudo foi adotada a pesquisa participante que de acordo com DEMO (1982,p.27),” busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto, de tal sorte a eliminar a característica de objeto. A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria”. Esta pesquisa parte do princípio de que investigar a vida concreta e cotidiana de discentes da EJA, é fundamental para pensar novas abordagens e proposições de ensino – aprendizagem que atenda esses sujeitos e concebendo-os como párticipes de uma educação libertadora e contextualizada.

Na pesquisa participante, a relação prática com a realidade social é privilegiada e caracteriza-se pelo compromisso ostensivo ideológico- político com o objeto da pesquisa (DEMO,1982) .

Sob a ótica de Peruzzo (2003), a pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada.

O problema investigado nesta pesquisa foi detectado a partir da observação realizada durante três semanas em uma turma da EJA do turno noturno do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. Durante a fase de observação, verificou-se durante os debates realizados por mim, a reprodução de alguns discursos de cunho racistas e de naturalização de desigualdades de gênero expresso em falas pontuais de aluna/os negras/os. Apesar da professora orientar sua proposta de ensino para uma perspectiva crítica do ensino de história, foi possível notar em um número significativo de aluna/os, a permanência e reprodução de estereótipos de gênero e raça.

A fase seguinte foi a realização de entrevistas com quatro alunas negras da turma investigada no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. Estas narrativas foram colhidas para se constituir como fonte na construção de sequências didáticas para o ensino de história.

A pesquisa histórica deve caminhar no sentido de atender às demandas do presente e nesse sentido, a investigação das mulheres negras e das relações de gênero são temas que requerem urgência, principalmente porque fornecem aporte para historicizar o fato da permanência de sua invisibilidade na narrativa histórica tradicional.

3.2 O lócus da pesquisa: A escola - espaço físico

Para proceder à seleção da instituição coparticipante, que atenderia aos objetivos propostos pela pesquisa, foi necessário levar em conta questões como localização, número de alunos, presença da EJA e diversidade étnica. Além desses fatores, havia a questão da subjetividade da pesquisadora: há uma relação profissional e afetiva com a escola onde leciona há cinco anos. Por conta disso, a escola selecionada foi o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro-CIEPS.

Porto Seguro é uma cidade localizada no extremo sul da Bahia, na Costa do Descobrimento. Com médio porte, possui uma população de aproximadamente 146.000 habitantes de acordo o último censo do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Uma marca da cidade é a diversidade étnica, por conta da expressiva presença de imi-

grantes de diversas partes do mundo. A principal atividade econômica desenvolvida é o turismo, que atrai milhares de pessoas durante todo o ano (ARAÚJO, 2005, p.325).

A escola, onde se realizou a pesquisa, tem uma história bastante significativa para a educação em Porto Seguro. Batizada de Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, foi a primeira escola pública da cidade fundada na década de 50 para atender à demanda da população local por educação formal. Inicialmente funcionava em dois turnos, matutino e vespertino, mas com o crescimento no número de alunos, ocorreu a extensão das turmas para o turno noturno.

Em 2013, a escola se transformou em Complexo Integrado de Educação, com a proposta de oferecer educação em tempo integral nos turnos matutino e vespertino. Um fato significativo foi a parceria estabelecida entre a SEC – Secretaria de Educação do Estado – e a UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia – fundada na região nesse mesmo ano. A universidade se comprometeu a fornecer formação continuada para os professores, para contribuir com a proposta do ensino integral. Em troca seriam reservadas algumas salas da escola para a alocação de algumas turmas da universidade.

Houve a necessidade de readequação do espaço físico para a realização do ensino integral e o governo do estado empreendeu uma reforma de grande monta que redesenhou o espaço. Nesse processo de mudanças, a escola passou a se chamar Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. Hoje conta em sua estrutura física: 18 salas de aula, sala de informática, biblioteca, refeitório, cozinha industrial, sala de recursos audiovisuais, dois bebedouros, quatro banheiros – sendo dois destinados ao uso dos alunos – e ainda quadra de esportes.

No que tange às mudanças no currículo da escola, atualmente ocorre a oferta de disciplinas comuns e uma parte diversificada. As disciplinas comuns são agrupadas em áreas do conhecimento, como ciências humanas, ciências da natureza e linguagens. A parte diversificada é composta por projetos e também oficinas intituladas estações dos saberes que possui uma abordagem interdisciplinar e são oferecidas a cada trimestre.

A estrutura de escola integral funciona para o diurno e, por conta das demandas específicas dos estudantes do noturno que integram o mercado de trabalho, o currículo do turno noturno busca privilegiar conteúdos que dialogam com a realidade desse público. Vale destacar que o noturno tem a EJA como carro-chefe na adesão de matrículas novas. Tanto é que a busca por essa modalidade é o que faz o turno noturno concentrar o maior número de alunos da escola.

3.2.1 A estrutura curricular da EJA

De acordo com os registros escolares, a EJA iniciou suas atividades na escola no ano de 2011. Antes desse período, para atender à demanda da educação de adultos, havia o Projeto Tempo de Aprender⁷, que funcionou de 2006 a 2010. As aulas eram ministradas as segundas, terças, quintas e sextas. A quarta-feira era destinada às atividades complementares.

Esse projeto se organizava em torno de duas disciplinas por semestre e os alunos tinham autonomia para escolher as disciplinas que queriam cursar. Essa possibilidade de escolha, no entanto, acarretava uma série de complicadores, entre eles a sobrecarga de algumas disciplinas por conta do grande número de alunos matriculados.

A EJA trouxe uma proposta diferente daquela oferecida pelo projeto Tempo de Aprender, pois na etapa do ensino médio as turmas são agrupadas em dois eixos. Cada eixo é feito em um ano e é dividido de acordo com as áreas do conhecimento conforme quadro abaixo:

Quadro 1 Componentes curriculares da EJA

EIXO VI		EIXO VII	
CIÊNCIAS HUMANAS, LINGUAGENS E ARTES LABORAIS		CIÊNCIAS EXATAS, DA NATUREZA E ARTES LABORAIS	
ARTES LABORAIS	2 aulas	ARTES LABORAIS	4 aulas
GEOGRAFIA	4 aulas	BIOLOGIA	4 aulas
FILOSOFIA	4 aulas	FÍSICA	4 aulas
HISTÓRIA	4 aulas	MATEMÁTICA	4 aulas
SOCIOLOGIA	4 aulas	QUÍMICA	4 aulas

FONTE: autora (2018)

Em relação à avaliação, cada disciplina ocorre de maneira cumulativa e processual. O foco não é a aplicação de provas e, sim, a percepção gradual do progresso dos alunos em cada área do conhecimento. Não são aplicadas notas e sim conceitos que aferem o percurso da/o educanda/o em cada tempo formativo⁸.

⁷ É um curso de matrícula e estrutura didática semestral. As aulas são semipresenciais, pois colocam-se como oferta própria àqueles educandos que trabalham em turnos ou dias alternados e não podem frequentar a escola regularmente. Os alunos poderão frequentar a escola três vezes por semana e têm garantido o direito de aproveitamento de estudos já realizados nos diferentes componentes curriculares. O curso total é composto de dois (02) segmentos distribuídos ao longo de quatro (04) anos. A carga horária total é dividida em aulas presenciais e Atividade Completar Orientada (semipresencial), distribuídos em (02) duas unidades didáticas. A cada semestre o estudante poderá estudar até três componentes curriculares com exceção de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira e Matemática que, cada uma, é estudada em 02(dois) semestres letivos interdependentes.

⁸ O Tempo Formativo III é um curso de matrícula anual, nos quais as aulas são presenciais e exigem frequência diária. As faltas computadas anualmente não podem exceder a um total de 25%. O currículo é organizado em

Quanto ao corpo docente, os professores são habilitados na área em que ministram as disciplinas do conhecimento em que atuam. Apesar da escola ter no seu quadro docente professores efetivos, existe um número grande de professores contratados que atuam na EJA. O problema decorrente desse fato é a fragmentação em torno da continuidade de projetos e ações de intervenção pedagógica. Isso porque, findando o contrato, o profissional perde o vínculo com a unidade de ensino e o próximo docente recomeçará o trabalho muitas vezes sem saber o ponto de partida.

No tocante ao número de alunos e turmas, a EJA responde pelo maior montante no número de matrículas no turno noturno. No ano de 2011, ela iniciou suas atividades com turmas apenas no eixo VI. Já nos anos posteriores ocorreram matrículas no eixo VII conforme tabela abaixo:

Quadro 2 Número de turmas por ano

ANO	EIXO VI	EIXO VII
2011	4	-
2012	4	3
2013	5	3
2014	5	3
2015	4	5
2016	4	3
2017	4	3
2018	4	2

FONTE: autora (2018)

Não foi possível precisar exatamente a quantidade de mulheres e homens matriculados na EJA, pois na secretaria da escola, esses dados específicos não estavam registrados, contudo, pode-se inferir que o número de mulheres supera o de homens.

Em relação aos projetos desenvolvidos na escola, ao longo do ano, são realizados os estruturantes que foram criados pela Secretaria de Educação e envolve diversas áreas do co-

eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O curso total é realizado ao longo de dois anos.

nhecimento. Além destes, tem as Estações dos Saberes, cuja proposta é a realização de oficinas que tenham relação com os conteúdos, mas tragam uma proposição diferenciada e lúdica na sua realização.

A cada trimestre, os docentes- oficineiros têm a possibilidade de apresentar outra proposta de oficina ou continuar com a mesma. A recomendação para a concepção dessas oficinas é que, nelas, sejam abordados temas de relevância e dialoguem com as necessidades dos estudantes. Entre as oficinas ministradas, até mesmo pelos professores da área de História, nenhuma delas propõe a questão da diversidade étnica ou gênero como mote para discussão.

Notei a ausência de pautas, nas duas jornadas pedagógicas que ocorrem anualmente na escola, nos projetos e oficinas realizados na escola que contemplassem a discussão das relações de gênero, usando como lentes o viés interseccional dos marcadores de exclusão. Esse fato causou inquietação porque constatei que é na jornada pedagógica que os planos de ação docentes são discutidos com os professores, as estratégias são traçadas e se elegem eixos e temas cujo debate e inserção são urgentes e relevantes.

Questionei por que gênero não consta nessa agenda. É patente a grande presença de estudantes negras na escola e muitas das quais vivem em situações de vulnerabilidade social, expostas a diversas opressões. Não as trazer para o centro do debate e das discussões é perpetuar o ciclo de invisibilidade e apagamento historicamente verificados na sociedade e reproduzidos pela escola.

Diante do exposto, resulta a necessidade de discutir e desnaturalizar, por meio do ensino de História, as relações assimétricas de gênero, raça e classe que impactam de modo negativo a vida das mulheres negras contribuindo para a abordagem das discriminações sofridas pelas alunas da EJA em sua maioria negras. A partir da constatação do problema, buscou-se conhecer o público que é atendido pela EJA assim como o seu perfil socioeconômico e cultural. Apresentarei a seguir esses sujeitos e o contexto que os cerca.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Uma das etapas mais intensas e significativas da pesquisa foi o trabalho de que optei por realizar através de entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes negras da EJA. A princípio pensou-se em abarcar um número maior de depoentes (oito), mas por conta da escassez de tempo para a realização e transcrição das entrevistas, foram selecionadas então, quatro mulheres.

Para realizar essa fase, optou-se por entrevistas semiestruturadas pois, segundo Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos que são apoiados em teorias e hipóteses as quais se relacionam diretamente ao tema da pesquisa. Os questionamentos realizados dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Além disso, através da entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Antes de iniciar as atividades relacionadas ao projeto, a direção e a coordenação pedagógica da escola foram comunicadas a respeito das etapas a serem realizadas e todas elas foram bem detalhadas também para as/os participantes da pesquisa.

A etapa inicial foi a explicação da proposta da pesquisa e os benefícios resultantes da sua realização para a comunidade escolar. A turma participante da pesquisa foi cientificada que seriam escolhidas quatro mulheres daquela turma e para isso, seria usado o critério étnico-racial. Em relação às mulheres depoentes, foi explicitada de forma clara e inequívoca a finalidade das entrevistas, que seriam usadas como fonte principal para a produção das sequências didáticas, a serem aplicadas na turma (EJA VI A), da qual elas fazem parte.

No entanto, foi assegurado que suas identidades seriam preservadas com a adoção de nomes fictícios. Antes de proceder à escolha das depoentes, foi realizado um esclarecimento para a turma da EJA VI A, dos critérios utilizados na seleção das quatro mulheres negras e do recorte racial usado para selecioná-las. Buscou-se dessa forma, evitar que as/os demais colegas de sala se sentissem excluída/os e desestimulados.

A segunda etapa, ocorreu com a realização das entrevistas. Por opção das depoentes, as entrevistas foram realizadas na escola, nos horários que antecederiam o início das aulas. Foram informadas que toda a entrevista seria gravada em áudio e a qualquer momento se elas assim desejassem, poderiam interromper a gravação. A terceira etapa se constituiu na transcrição das entrevistas e esta foi uma das fases mais trabalhosas da pesquisa, devido à necessidade de ouvir repetidas vezes cada trecho para garantir fidelidade ao que havia sido dito. Nos depoimentos transcritos, optou-se pela manutenção da fala literal das entrevistadas, desse modo, foram conservadas as expressões usadas no vocabulário coloquial. As narrativas foram agrupadas a partir dos eixos de investigação propostos, a saber, família, escola, trabalho, o que permitiu verificar as falas comuns entre as depoentes e o diálogo que faziam com as categorias analisadas.

Na terceira etapa, foi realizada a construção das sequências didáticas ou SD, que são entendidas como um conjunto de atividades planejadas em várias etapas para ensinar determinado conteúdo através de atividades e avaliações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). As sequências foram realizadas entre os meses de maio a julho de 2018 na turma da EJA VI A. Vale esclarecer que, diversos fatores alteraram a dinâmica das aplicações, entre eles, a evasão de alunas/os para trabalhar em atividades ligadas à alta do turismo no mês de julho, alterações no calendário por conta de paralisações, ou desabastecimento de água na escola, ou ainda falta do lanche escolar, entre outros. Esses foram alguns dos aspectos que motivaram a readequação do plano de trabalho a fim de viabilizar a aplicação do produto no contexto escolar.

Na quarta etapa, seguiu-se a interpretação das informações nas respostas das/os alunas/os participante das sequências didáticas que forneceram elementos para a compreensão do problema investigado nessa pesquisa. Após a conclusão das sequências, os agrupamentos das respostas foram realizados a partir dos fragmentos extraídos de cada dupla, os quais foram organizadas em caixa de texto. Vale destacar que as duplas foram identificadas como G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9 e G19.

Esse procedimento foi adotado para preservar o anonimato das pessoas participantes. Inicialmente, optamos em realizar as atividades em grupos, mas, diante da constatação de que na turma investigada existiam alguns problemas de relacionamento entre diversos discentes, que impediriam a realização satisfatória das atividades, optamos então, por organizar a sala em duplas. Entende-se que estas sequências teve o trabalho da docente e pesquisadora, mas a construção desse produto teve a participação efetiva da turma para sugerir, opinou, indagou, criticou e assim participou ativamente na realização desse trabalho.

Os recursos materiais utilizados para a realização das sequências foram fotografias, textos, fragmentos de texto, charges, vídeos que encontram-se em anexo no final do texto.

3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: mulheres “comuns” e singulares

A escolha dos sujeitos participantes se deu mediante o estabelecimento de alguns critérios que contribuíram para nortear a realização da pesquisa. O primeiro deles foi a auto declaração, ou seja, a mulher entrevistada precisava se reconhecer negra. Os outros critérios, também utilizados: as depoentes deveriam ter mais de 25 anos; deveriam exercer ou ter exercido atividade remunerada, além de serem estudantes do eixo VI da EJA, onde são ministradas as disciplinas das áreas de ciências humanas e linguagens.

Nesta pesquisa, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas que possibilitou a emergência de histórias de vida, onde foram analisados diversos recortes nas trajetórias de mulheres negras da EJA. Buscou-se assim, compreender suas vivências e experiências, tendo como foco a análise de alguns eixos estruturantes da vida em sociedade. Assim, levando-se em consideração que, privilegiamos as narrativas de pessoas comuns, pertencentes a grupo duplamente desfavorecido histórica e socialmente: mulheres e negras.

Assim, buscamos trazer para o centro do debate do ensino de História as mulheres impugnadas por conta do racismo e pelas relações de gênero hierárquicas forjadas na nossa sociedade. Porém, a despeito disso souberam articular maneiras diversas de se insubordinar contra o excludente sistema social existente em nosso país.

Na trilha dessa pesquisa, é que pude imergir no universo dessas quatro mulheres e partilhar, ainda que por um breve período, suas subjetividades, memórias, dores e esperanças. Emoções ora represadas, ora tão à flor da pele. Em diversos momentos senti o impacto dos significados que a revelação dessas informações tinha para elas. Não só as palavras, mas os não ditos provocaram reflexões que contribuíram para a compreensão do universo particular das depoentes cujas narrativas trouxeram inúmeras possibilidades analíticas para esta pesquisa.

Para auxiliar no entendimento do lócus de enunciação dessas mulheres, realizarei de modo breve, uma apresentação de cada uma delas. Válido é salientar, no entanto, que os nomes foram modificados para resguardar sua privacidade.

Iraci, 37 anos, natural de Pau Brasil/BA, separada, uma filha, se declara evangélica e heterossexual, reside em Porto Seguro há cerca de duas décadas. Trabalha há cinco anos como camareira em um hotel desta cidade e tem como objetivo fazer curso técnico quando concluir a EJA. Ao longo da entrevista, relatou com riqueza de detalhes, as passagens de sua vida que se revelaram importantes para a realização das análises empreendidas nesse trabalho. A entrevista foi concedida em 14 de abril de 2018, nas dependências do CIEPS, na cidade de Porto Seguro, com duração de 45 minutos.

Ivaneide, 37 anos, natural de Ilhéus/BA, separada, uma filha, identifica-se como lésbica, católica e simpatizante do candomblé. Afirma que busca por um emprego e uma vida melhor foi o que a trouxe para Porto Seguro há cerca de 10 anos. Quando foi comunicada a respeito da importância das suas narrativas para a pesquisa, ficou extremamente envaidecida e compartilhou suas memórias de forma bastante fluida. Seu bom humor é uma característica marcante e, até nos momentos em que relembra de fatos dolorosos de sua vida, ela assume uma postura cômica. Em sua fala é visível a valorização que atribui ao aprendizado que ad-

quire na escola. A entrevista foi concedida em 29 de abril de 2018 nas dependências do CI-EPS, na cidade de Porto Seguro, com duração de 40 minutos.

Maria, 41 anos, natural de Caravelas/BA. Trabalha como diarista. É casada há 24 anos, heterossexual, mãe de três filhos e reside em Porto Seguro há treze anos. Identifica-se como evangélica. Veio para a cidade acompanhando o marido em busca de emprego, e se estabeleceu desde então. Ficou cerca de vinte anos sem estudar e nesse ano conseguiu retomar os estudos buscando melhorar a autoestima e as chances no mercado de trabalho. Durante a entrevista, foi possível notar que as suas visões de mundo e suas opiniões são pautadas pela religiosidade, que é um traço marcante em sua vida. Das mulheres entrevistadas para esse estudo, Maria é a que possui cor mais clara. A despeito disso, reconhece-se como negra devido ao seu fenótipo. A entrevista foi concedida em 08 de maio de 2018, nas dependências do CIEPS, na cidade de Porto Seguro, com duração de 35 minutos.

Joana, 41 anos, natural de Ubaitaba/BA. Trabalha como agente de saúde concursada pela prefeitura de Porto Seguro, onde reside há 18 anos. É casada, mãe de três filhos, heterossexual. Impressiona bastante a capacidade de articulação de Joana e sua leitura de mundo. Foi muito solícita em participar da pesquisa e narrou com desenvoltura a maior parte dos eventos que ocorreram em sua vida. No entanto, em determinados momentos da entrevista, quando as lembranças eram muito fortes, ela pediu para não registrar o áudio da sua fala nesses momentos. A entrevista foi concedida em 17 de abril de 2018, nas dependências do CIEPS, na cidade de Porto Seguro, com duração de 30 minutos.

Para compreender as dimensões do protagonismo das mulheres nessa pesquisa, traçamos um percurso à luz de algumas categorias como raça, gênero, classe interseccionalidade e consciência histórica. Vale destacar que, nem todas as categorias usadas ao longo desse trabalho foram abordadas aqui, mas ao longo dos demais capítulos, foram devidamente aprofundadas. Nesse estudo, concebemos o racismo e o gênero como eixos estruturantes sobre os quais historicamente se pautou a vida da mulher negra.

4. TECENDO NOVOS CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS COMO FONTE NA CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, farei inicialmente, a discussão acerca das estratégias de enfrentamento aos eixos de opressão que atravessam a vida de mulheres negras. Essa reflexão será viabilizada a partir de narrativas de quatro mulheres negras, estudantes da EJA em Porto Seguro/BA, à luz das categorias conceituais que embasaram essa pesquisa. A centralidade da análise reside em evidenciar as diversas formas de resistência e protagonismo que elas empreendem cotidianamente contra as iniquidades de gênero e raça. Pretende-se com essa discussão, relacionar a criticidade fomentada a partir do ensino de história na EJA ao desenvolvimento da consciência histórica de raça e gênero dessas discentes. Por meio da análise das narrativas, realizou-se uma discussão a respeito dos marcadores sociais que atravessaram suas trajetórias e as diversas estratégias empreendidas por elas para subverter a ordem social que lhes foi imposta historicamente. As histórias de vida serviram como fonte principal para o desenvolvimento da dimensão pedagógica dessa dissertação para atender ao Mestrado profissional, na forma de sequências didáticas com vistas a ampliar a discussão de gênero e raça no ensino de história. A aplicação das sequências didáticas ocorreu em uma turma do eixo VI da EJA e as sequências foram divididas em três eixos: família, escola e mundo do trabalho. Descreveremos as etapas realizadas em cada sequência e os objetivos pretendidos. Por fim, serão explicitados os processos de aplicação e a posterior análise de cada sequência didática bem como a discussão dos resultados obtidos.

Na seção a seguir, serão analisados os relatos de vida atrelados ao conceito de consciência histórica e em articulação com o ensino de história na EJA.

4.1 A mulher negra na EJA: Contextualizando o diálogo

A escola, enquanto espaço sociocultural, agrega uma gama de sujeitos que são diversos em suas identidades, expectativas e projetos de vida. O universo escolar é também um lugar privilegiado na construção das identidades por ser um importante espaço de socialização. Como importante elemento constitutivo dos indivíduos, a identidade se constrói a partir da interação e das diferenças percebidas em relação ao outro, pressupondo assim, uma relação de alteridade e diferença. Sob a ótica de Tomaz Tadeu Silva, a identidade e a diferença são, sobretudo, frutos de criações culturais e sociais, visto que

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2000, p.81).

Assim, como bem destacou o autor, a constituição da identidade e diferença é delineada a partir do espectro das relações de poder. São essas relações, pois, que delimitam e situam os sujeitos dentro de determinados lugares na sociedade. Para Stuart Hall, “a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, ela permanece sempre em processo, sendo formada ou em andamento” (HALL, 2002, p.38). Conforme assinala este autor, ao longo da vida o sujeito vai constituindo sua(s) identidade(s) que permanece(m) inacabada(s). Portanto, cada faceta das características atribuídas em sociedade aos indivíduos, constituem parte da identidade.

Ao situar as mulheres negras no bojo das discussões acerca da identidade deve-se colocar em pauta os diversos marcadores de desigualdades que atravessam suas vidas e delineiam de múltiplas formas o modo como elas se auto identificam e são também, identificadas. Corroboramos com Stuart Hall, no pensamento de que, uma identidade estável e fixa não se sustenta nesse período pós-moderno, haja vista que ideias outrora solidamente assentadas, são na contemporaneidade, sacudidas por movimento oriundos de grupos que reivindicam a diferença como uma expressão da diversidade humana e este não é um aspecto que justifique a sujeição e opressão de alguns indivíduos sobre outros (HALL, 2002, p. 39).

As mulheres negras como sujeitos integrantes da sociedade, são múltiplas em suas identidades e lutam pelo respeito à alteridade. Possuem efetiva participação e variadas funções no mercado de trabalho. Embora comumente não tenham ainda o efetivo reconhecimento salarial por isso, conforme aponta os dados do PNAD (2005). Elas agregam diversas identidades como mulheres, negras, mães, trabalhadoras e estudantes. Para muitas dessas mulheres, o direito à educação na infância foi subtraído por causa de uma soma de fatores, entre eles, o abandono precoce dos estudos em função da inserção no mercado de trabalho devido às necessidades materiais. Já na idade adulta, elas acorrem à EJA em busca da escolarização.

Os saberes ensinados na escola têm o potencial de transformar a vida desses indivíduos que se encontram historicamente à margem dos espaços de poder socialmente instituídos. Ao buscar possibilidades de ascensão e integração social, as pessoas oriundas de grupos

sociais silenciados e marginalizados se aproximam do universo educativo formal, muitas vezes como possibilidade para mobilidade social.

Essa aproximação, no entanto, nem sempre ocorre de forma inclusiva e harmônica. Segundo Joana Célia Passos, “[...] a escola reflete o modelo social no qual está inserida. Nela, portanto, também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e de gênero a que determinados grupos ainda estão submetidos na sociedade brasileira” (PASSOS, 2005, p.171). Nesse sentido, a escola tal como está posta, pode servir a propósitos distintos que é a transformação e emancipação dos sujeitos. Ao mesmo tempo também serve como mantenedora da ordem social vigente. Como instituição responsável pela formação integral do indivíduo, ela apresenta aspectos contraditórios.

Para Paulo Freire, a escola apresenta duas concepções de educação distintas- quando assume a concepção bancária, estimula a contradição, pois deposita e transfere conhecimentos, sem refletir acerca da superação das mazelas que afligem os indivíduos (FREIRE, 1987, p. 34). Essa visão simplista e limitada, por vezes, legitima e estimula a repetência ou a evasão de aluna/os na escola.

Em busca de acesso à escolaridade com fins de instrumentalização para acessar o mercado de trabalho e usufruir da cidadania, as mulheres negras que economicamente ocupam a base da pirâmide social, acorrem à EJA para redefinir e ampliar suas oportunidades, visto que

As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, consequentemente, suas estratégias de superação. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam estas duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social (SILVA, 2013, p.109).

No que diz respeito ao seu papel na vida de mulheres negras, a escola tem uma função preponderante na constituição da identidade cultural, étnica, política e social. Sob esta ótica, o ingresso na EJA para elas, pode significar um importante passo na busca por melhor inserção profissional, assim como o desenvolvimento de uma identidade positivada de gênero e raça, que se revela importante para a conscientização de seus direitos como cidadãs.

Sendo assim, a análise desses fatores contribui em grande medida para compreender a posterior retomada dos estudos por meio do ingresso na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Isso decorre do fato de que a EJA se apresenta como uma das poucas possibilidades de conclusão da escolaridade básica na idade adulta, para as pessoas oriundas de classes populares. Conforme assegura Miguel Arroyo, “[...] a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Incluindo esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que, com a educação

terão outro futuro” (ARROYO, 2007, p. 8). Em busca de um futuro mais promissor é que as mulheres negras, que são os sujeitos desta pesquisa, realizam o movimento de retorno à escola, engrossando as fileiras da EJA e passam a projetar novas possibilidades em suas vidas.

Essa projeção de novas perspectivas na vida de mulheres negras, podem ser potencializadas pela ação da escola e, nesse sentido, o ensino de história tem muito a oferecer, pois, através da intervenção do ensino de história potencializador da aprendizagem histórica e da competência narrativa, que a consciência histórica pode ser desenvolvida.

4.2 Mulheres negras, ensino de História e consciência histórica: relatos de subversão social

Para subverter a lógica de dominação econômica e social imposta historicamente, todo indivíduo necessita ser instrumentalizado para isso. Um dos espaços mais propícios para tal fim é a escola, que municia os sujeitos com ensinamentos de uma série de saberes que o ajudarão na tarefa de lidar com os fatos que lhe dizem respeito, enquanto sujeito histórico integrante de uma temporalidade e de uma comunidade.

No tocante à apropriação de saberes, que contribuirão para promover a libertação das opressões historicamente tecidas, a denominada História fornecerá as bases para a compreensão das mudanças e permanências dos grupos humanos ao longo do tempo. Portanto, não pode ser entendida apenas como ciência que se ocupa única e exclusivamente do passado (LE GOFF, 1994, p. 200). A história se apresenta de forma dinâmica e os fatos ocorridos no passado podem ser significados no presente a partir do desenvolvimento da competência narrativa, visto que as narrativas são fundamentais para a aprendizagem histórica, mas não representam um fim em si mesma, visto que representa um meio para a compreensão sobre o passado.

A competência narrativa desenvolvida a partir da aprendizagem histórica possibilitará ao aluno desenvolver a narrativa histórica. Isso o fará ocupar um papel central no processo de aquisição de saberes. Porque ele participará ativamente na construção do seu próprio conhecimento. As narrativas das discentes da EJA nos permitiram estabelecer as bases de análise do desenvolvimento da consciência histórica. Início destacando nessa direção, o processo de afirmação da identidade da mulher negra presente no ato de assumir textura natural do seu cabelo como ocorreu com Iraci que reflete:

Eu gosto de ser a mulher negra do cabelo assim (risos), origem, do cabelo ruim, cabelo crespo (risos) porque desde então era liso né? Natural química né, mas eu assumi, quando eu assumi tem uns três anos, porque a gente tem

que assumir a nossa origem né? Olhar assim e falar: Olha eu sou negra do cabelo ruim mesmo e arregaçar as mangas e ir à luta né? Porque se a gente for, ah, eu sou negra cruzar os braços e dizer ah todo mundo vai me olhar porque eu sou negra do cabelo ruim, não vai sair de casa né? Vai ficar dentro de casa prostrada vai ir e esperar a morte chegar, então nós tem que arregaçar as manga e partir pra luta como cabelo ruim assim. O momento que eu parei de dar química no meu cabelo e assumi minha origem tem três anos né? (Iraci, entrevista em 14/04/2018)

Em toda a sua narrativa, o discurso de Iraci demonstra o desenvolvimento de uma consciência de gênero e étnico racial já aflorada. Esse reconhecimento de si ocorre desde o momento em que interrompe o processo de alisamento. Ela fazia isso desde a adolescência e, agora, assume o cabelo crespo sem constrangimento e com altivez. A orientação temporal promovida pela consciência histórica fica expressa quando ela relata que assumiu a origem “tem que arregaçar as mangas e partir para a luta” demonstra uma posição de enfrentamento em relação ao preconceito e aos estereótipos negativados sobre o fenótipo da mulher negra. Essa posição demonstra uma subversão aos padrões sociais de beleza historicamente estabelecidos e que podem ser problematizados pelo ensino de história à medida em que desconstrói o padrão de beleza eurocêntrico imposto e valoriza o fenótipo da mulher negra, com suas características peculiares como o cabelo.

Do mesmo modo, é possível destacar na narrativa de Ivaneide assim como ocorreu com as demais mulheres, a orientação temporal, quando estabelece a articulação entre presente, passado e futuro para falar a respeito da sua condição de mulher negra e lésbica na sociedade:

Olha, ainda é assim as ideias botadas nos papeis em prática ainda é muito pouca, mas as ideias colocadas nos papeis são legais, mas assim eu acho que ainda existe muito preconceito sobre esse lado assim muito medo, muito pavor inclusive tem meninas aí que tem medo de tipo dizer o que é, sair do armário vamos dizer, tem medo de dizer, se assumir, aqui mesmo na escola já chegou meninas pra mim e disse assim: ah como é que foi você se assumiu e tal? E daí ter que sentar, conversar e falar porque em casa ninguém nunca vai aceitar...[...] E como é que você fez? Eu não fiz, eu só agi. Simplesmente eu fui lá e saí de dentro de casa fui buscar minha independência e as pessoas tem que me aceitar e me respeitar do jeito que eu sou. Que é a minha vida. Sofrer preconceito vai, todo dia, é como matar um leão por dia. Mas daí se você...se você quer, aí você vai lá vai enfrentar e vai vencer mas tem que ter sangue no olho porque realmente não é fácil (Ivaneide, entrevista em 28/04/2018).

A articulação das três dimensões quando afirma: “saí de dentro de casa e fui buscar minha independência” ou quando acrescenta: “se você quer, aí você vai lá vai enfrentar e vai

vencer...” Suas memórias estabelecem a busca da independência como ponto inicial para mudança do olhar da sociedade sobre si, demonstra o desenvolvimento da competência narrativa como um desdobramento da sua consciência histórica de gênero melhor expressa na seguinte colocação: “as pessoas tem que me aceitar do jeito que eu sou”. Essas palavras sintetizam a subversão de Ivaneide que, fugindo aos padrões impostos, se reconhece como mulher, lésbica, negra, pobre e assume uma postura combativa de enfrentamento aos padrões heteronormativos impostos pela sociedade.

As vulnerabilidades, às quais essas mulheres estavam sujeitas historicamente, lhes conferiram também uma grande possibilidade de subversão da ordem social estabelecida. Isso permitiu o deslocamento do lugar subalternizado para ocupar outros espaços simbólicos na sociedade. A consciência de gênero, raça e classe, que vimos desenvolvidas nelas, retrata muito bem essa constatação.

Na esteira desse entendimento sobre o papel do ensino de História no desenvolvimento da consciência histórica, vejamos o que Maria acrescenta:

A aula de História pra mim é o seguinte: que às vezes tem coisa que você fala do dia a dia da gente, você vive, seu cotidiano, e muitas vezes você compara uma coisa com a outra, como é agora, antes eu acho que tinha muita discriminação com as mulheres, as mulheres eram bastante exploradas, umas eram tidas como símbolo sexual, tipo assim, pra usar pelos seus senhores né, aquela coisa... Então quando ele via uma mulher negra bonita ele simplesmente pegava para ele né, e usava aquela pessoa não tinha como dizer não simplesmente tinha que aceitar. Eu acho que hoje também tem essa coisa ainda, tem coisa que a gente não pode dizer não e você acaba dizendo sim e acontece igual (Maria, entrevista realizada em 08/05/2018).

Maria consegue estabelecer uma comparação entre a exploração sexual a que as mulheres negras consideradas bonitas eram submetidas pelos “senhores” e a realidade atual onde não existe oficialmente escravidão. Mas, como herança daquele contexto, a mulher é ainda alvo de objetificação sexual. Por meio de sua narrativa, constatamos que “falar do dia a dia”, “comparar uma coisa com a outra” – uso de analogias – são procedimentos recorrentes no ensino de História e que contribuem para a compreensão da mulher negra ao longo história do Brasil. Percebemos pela narrativa de Maria, uma orientação de sentido nas temporalidades passado e presente, na medida em que ela acionou a sua competência narrativa para refletir acerca dos padrões sexuais estabelecidos sobre a mulher negra que ainda persistem na atualidade.

O entendimento que Joana expressa, nos ajuda a compreender a função da História e do ensino de História no papel da formação dos cidadãos e na apreensão da historicidade. Sob sua ótica

A história é base. A história é fundamental. Eu costumo dizer que o ensino do português e da matemática vai me servir para um concurso público, vai me servir para outras coisas, mas a história vai resgatar o meu futuro, vai trazer o meu passado pro presente e futuro. Gosto muito de história e acho que a história me reeduca, através da história que você renasce de novo. Então acho importantíssima a história, eu gosto, eu me baseio muito porque eu acho que a história vai ser como eu já disse aqui, é... Como uma criança que começa a andar, quando você ingressa nela você entra nela e é a base, é a base do conhecimento, é a base do que você viveu no passado vai trazer pro futuro, pro presente... Pro presente e pro futuro (Joana, entrevista em 17/04/2018).

A realidade é histórica e, portanto, é modificada pela ação humana. Para que alguém possa agir é preciso perspectivar o futuro, é necessário um superávit de intencionalidade. É preciso conhecer o passado, agir no presente e projetar ações futuras. Ensinar História exige cada vez mais a aproximação das vivências do educando, para que ele possa lhe atribuir significado dos fatos na sua vida cotidiana e lhe atribuir sentido conforme assinala Joana, quando afirma que “a história vai resgatar o meu futuro, vai trazer o meu passado pro presente e futuro”.

Assim, em meio às incertezas e às transformações do atual contexto contemporâneo, em diversos âmbitos como o político, econômico, social, cultural, são exigidos o desenvolvimento de competências interpretativas do tempo histórico. O ensino de História pode contribuir de modo decisivo na transformação da consciência histórica dos estudantes para que estes atuem na sociedade como pessoas críticas e autônomas, face aos desafios impostos cotidianamente, e produzam sentido histórico para suas experiências.

Essa produção de sentidos pode ser observada nas narrativas que serão apresentadas na seção a seguir, à luz dos conceitos de gênero e raça.

4.3 Superando a opressão de raça e gênero: narrativas de mulheres negras „subversivas” da EJA

Esta seção se debruça sobre as narrativas de quatro mulheres negras discentes da EJA no CIEPS, em Porto Seguro. A partir dessas narrativas orais, refletiremos a respeito dos questionamentos que mobilizaram esta pesquisa. Como ocorreu o processo de escolarização dessas

mulheres? De que forma as interseccionalidades de gênero, raça atravessaram suas trajetórias em família, na escola e no mundo do trabalho? Em que contextos essas mulheres se deram conta das discriminações sofridas? Qual o papel da escola e do ensino de História na construção da consciência histórica de gênero e raça dessas mulheres?

Iniciarei a análise dessas narrativas focando a questão do acesso à educação que, ao longo da história do Brasil, esteve circunscrita às camadas privilegiadas enquanto a população negra escrava era impedida de exercer esse direito (SILVA; ARAUJO, 2005, p.68). Mesmo após a abolição, diversos entraves legais impediam o livre acesso de pessoas negras às escolas. Nas duas últimas décadas, ocorreram avanços no aumento da escolaridade dos negros. Mas estes não se revelaram suficientes para sanar esse histórico desfavorável.

Ao traçar um panorama da educação de adultos no Brasil e, especificamente da população negra, a pesquisa do IPEA⁹, intitulada Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil, que abrangeu o período de 1995-2015, aponta que

Se examinarmos a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Apesar dos avanços nos últimos anos, comais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos se perpetuam. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca (IPEA, 2015, p. 02).

Esses dados traduzem o retrato da escolarização de adultos no Brasil e apresenta números que nos mostram, de forma significativa, a disparidade existente no quesito escolaridade entre a população negra e branca. Para os negros, o acesso à escola se revelou um caminho acidentado, seja pela distância geográfica, pela dificuldade de acesso, principalmente nas áreas rurais, fator esse que desestimula a continuidade nos estudos, principalmente em escolas com estrutura deficitária. No que tange ao acesso à escola, Iraci¹⁰ relembra que

⁹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas, impressas, e eventos.

¹⁰ Nesse texto dissertativo foram retiradas pela pesquisadora expressões coloquiais repetidas da fala das entrevistadas a fim de proporcionar maior compreensão e clareza das suas narrativas. Os nomes das participantes foram modificados para assegurar privacidade.

Morava na roça, meus pais me estimulavam a estudar, mas às vezes a preguiça batia forte né, a professora era morena, os alunos eram um pouco branco, senão preto ou um pouco claro, e era muita criança na época, porque era uma escola, só tinha uma escola só, várias crianças estudando, era uma mistura e ali nós ia todo mundo junto [...] mas nós ia estudar assim mesmo debaixo de sol e chuva, meu pai acordava cedo todo mundo para ir para a escola e ali nós ia de manhã e chegava meio dia, uma hora da tarde chegando em casa tinha que fazer as coisas e ajudar mãe em casa[...] (Iraci, entrevista realizada em 14/04/2018).

A narrativa de Iraci deixa visível a valorização da escola pelos seus pais. Eles a estimulavam a estudar mesmo em condições mais adversas. Isso porque moravam no campo, onde existia uma escola apenas para atender à demanda daquela localidade. No que concerne à questão racial na escola, sua fala nos permite perceber a dificuldade em estabelecer os critérios do que era ser negro e branco naquele contexto. Isso evidencia a ausência do debate de questões étnico/raciais naquele período, ou seja, a escola refutava a possibilidade de se colocar como centro do debate a valorização da identidade e cidadania negra. A ausência dessa discussão impacta a forma como meninas e meninos constroem ao longo da vida escolar a sua identidade étnico/racial, visto que

[...] a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profunda na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola o quando se depara com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade (GOMES, 2002, p.43).

Em comum com Iraci, o depoimento de Ivaneide nos evidencia as dificuldades de escolarização das pessoas moradoras das áreas rurais. Como decorrência, tem-se a defasagem idade-série recorrente e, que muitas vezes, atua como um fator de desestímulo ao prosseguimento dos estudos.

No início eu estudava na roça né, porque eu nasci e me criei na roça praticamente então estudei até a segunda série, na roça, e nessa época tinha uns doze anos, doze treze anos. Depois que eu vim pra rua, como dizia assim que nós falava que a gente ia pra rua, foi que eu fui estudar na terceira série, já tinha catorze anos e fui até quinta série, depois desisti da escola infelizmente. (Ivaneide, entrevista realizada em 28/04/2018).

Para Maria, outra depoente, a experiência na escola foi bastante positiva. Dessa época inicial ela lembra que “O meu período de infância na escola foi muito bom, estudei junto com

minha irmã mais nova sempre no mesmo horário que ela e aprendi muitas coisas boas” (Maria, entrevista realizada em 08/05/2018).

Se constituindo como uma exceção às outras narrativas, as afirmações de Maria denotam a importância do aprendizado na escola, visto que esse era considerado um passo importante no rompimento do ciclo de exclusão vivenciado pela sua família e uma oportunidade de mobilidade social. A fala de Maria se aproxima da ideia de escola apresentada por Freire explícita na poesia A escola¹¹

[...] o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.

Esta visão otimista da escola percebida na fala de Maria e no poema de Freire era também a que eu guardava da época de infância. Um espaço agradável, no qual não havia diferenças entre as pessoas que lá estudavam. Com o amadurecimento, percebi que para além dessas características positivas, existem diferenças, discriminações que podem impactar no aprendizado e no desenvolvimento integral das/os alunas/os.

Já para Joana, a experiência inicial na escola foi mais difícil por conta da dificuldade em conseguir meios para estudar durante sua infância. Sobre esse fato, ela diz que:

Não tive muita oportunidade na vida pra estudar, passado assim o tempo a gente sente a necessidade de voltar à escola. Tive uma infância muito difícil onde o acesso à escola também não era tão fácil como hoje em dia (Joana, entrevista realizada em 17/04/2018).

A narrativas de Joana, traz outro aspecto no processo de escolarização, que evidenciam as dificuldades que se colocaram na caminhada dessas mulheres, dificultando sua presença na escola e ocasionando ainda na infância e adolescência a evasão. A distância da escola, para aquelas que moravam na roça, serviu como um grande fator de desestímulo. Além disso, devido às necessidades materiais, comumente as famílias eram impelidas a abreviar o tempo das

¹¹ Esta poesia é de autoria de Paulo Freire e encontra-se disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org)

meninas na escola para que as mesmas pudessem ajudar nos afazeres domésticos e ou incrementar a renda da família.

Quando inquiridas a respeito dos motivos que fizeram com que se afastassem de vez da escola, ainda na juventude, os depoimentos são bem elucidativos e nos fazem ponderar em diversas questões que atravessam a vida das mulheres negras na nossa sociedade. Vejamos quais foram os estopins para a evasão escolar dessas mulheres em questão

Eu parei de estudar em 1996 fiz a quarta série em 96, em 2007; fiz a EJA, parei por preguiça e falta de incentivo, fui trabalhar também, estudava e trabalhava, nisso eu parei em 96 aí voltei em 2007. Fiz EJA quinta e sexta série aí parei de novo, na escola fiz na escola do Cambolo aqui em Porto Seguro mesmo aí eu parei em 2007, voltei em 2012, parei por que tinha que trabalhar né? Cuidar da minha criança eu tinha separado do meu esposo e tal aí parei e voltei em 2012, fiz EJA aqui em Porto Seguro EJA no Vila Jardim, fiz a sétima e a oitava, aí 2012 passei pro primeiro ano e fiquei, aí parei de estudar né? Preguiça também, uma grande dificuldade, a mente cansada, eu tenho muita dificuldade nas matérias, por isso que eu parei e falei: não vou mais estudar. Às vezes as mulheres de quinze, dezesseis anos engravida aí tem que parar de estudar devido a gravidez, aí vem a criança, aí tem cuidar às vezes não acha ninguém para cuidar da criança, aí tem que trabalhar, cuidar dessa criança, e o tempo passa e às vezes você olha pra trás assim tem que voltar a estudar aí tem que voltar pra Eja. Às vezes que não deu tempo de voltar com dezoito anos. E às vezes a maioria dos homens termina com dezoito anos, com dezenove, vinte e as mulheres ficam mais pra trás né? Que às vezes aí tem filho tá casada cuidar de casa, muito novas tem filho também, aí não dá tempo terminar a escola. No aspecto assim do casal de namorados tem filho cedo, aí a mulher tem que parar de estudar né o homem tem que às vezes segue o caminho dele estudando e trabalhando né, a mulher tem que parar pra cuidar da gravidez do filho que vai nascer ajeitar as coisas e o homem tem que aí vai em frente, termina e a mulher fica em casa parada no tempo cuidando do filho (Iraci, entrevista realizada em 14/04/2018).

Iraci traz em sua fala, algumas dimensões de sua vida que podem ser aqui problematizadas à luz das categorias discutidas nesse trabalho. Devido à necessidade de garantir o sustento para sua sobrevivência, a sua frequência à escola ficava comprometida. Esse fato representava um significativo aspecto da opressão vivido por ela, e por tantas mulheres negras que são forçadas a optar pelo trabalho em detrimento dos estudos. De acordo com o IPEA, as famílias chefiadas por mulheres negras possuem maior risco de vulnerabilidade social. Isso decorre do fato de sozinhas, terem que arcar com as despesas de sua sobrevivência e de seus filhos e receberem baixos salários (IPEA 2015, p.3). A responsabilidade pela manutenção do lar tende a pesar principalmente sobre elas (IPEA, 2015, p.4). Outra dimensão em destaque na sua narrativa é a questão de gênero, evidenciado no fato de que, por ser mulher e tornar-se mãe, recaía sobre si, os cuidados com a filha. Esse fato revela a perpetuação da desigualdade

de gênero na sociedade, pois atribui de modo quase exclusivo à mulher, as tarefas concernentes à maternidade.

A respeito da condição de classe como fator impeditivo da permanência de pessoas negras na escola, o depoimento de Ivaneide é muito esclarecedor e põe em evidência as mazelas resultantes de fatores interseccionais:

Eu lembro que uma vez em Itabuna eu fui me matricular, eu mesma fui me matricular, nessa época eu ia fazer a quinta série e daí eu me matriculei e fui pra escola uma semana. Na outra semana a diretora passou na sala dizendo que quem não fosse de uniforme, que nem teve aqui né? Aí eu cheguei pra mainha e falei com ela, falei: Mainha a diretora da escola falou que se não tiver a blusa da escola eu não vou poder mais continuar estudando. Aí ela falou assim eu lembro essas palavras assim: eu não posso fazer nada! Porque Ailton não tem dinheiro, Ailton é meu padraсто né, não tem dinheiro pra comprar a blusa da escola. Aí fui pra escola assim mesmo, e nossa foi muito triste, eu queria tanto ter estudado e quando eu cheguei na porta da escola o vigia mandou eu voltar, porque eu não tava com o uniforme, aí eu voltei e não voltei mais a estudar e fiquei nesse tempo eu fiquei fora da escola e por até os meus uns cinco ou seis anos eu fiquei fora. E não estudei mesmo por falta disso, por dizer é família, apoio que eu não tive, não trabalhava e minha família muito humilde (Ivaneide, entrevista realizada em 28/04/2018).

Quando Ivaneide evoca as lembranças de sua primeira interdição ao mundo letrado, traz à tona uma dura realidade vivenciada pela população negra: a situação de pobreza em que historicamente foram situados. Devido a inexistência de programas na época de apoio material às crianças oriundas de famílias negras empobrecidas, milhares de pessoas negras viveram as interdições causadas por necessidades de ordem material. Essa realidade é expressa em números preocupantes. A pesquisa realizada pelo IBGE sobre Estatísticas de Gênero, aponta que “o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas” (IBGE, 2018, p.6). Esse fato evidencia a distorção histórica no acesso a oportunidades diferenciadas para mulheres brancas e negras.

As narrativas a seguir, apresentam como as relações de gênero desiguais se constituem fator impeditivo ao prosseguimento de estudos para mulheres negras e as faz reduzirem suas perspectivas de prosseguimento nos estudos.

Tinha uns 17 anos quando parei de estudar e aí tive uma filha que chama-se Beatriz, mas depois ainda estudei um ano, depois que tive ela, aí não prossegui porque fui para Belo Horizonte lá foi muito difícil e tal acabei parando e agora retornei de novo esse ano 2018 estudar (Maria, entrevista realizada em 08/05/2018).

Eu me tornei mãe muito cedo e isso impediu que eu continuasse estudando porque ou eu estudava ou tinha que trabalhar para sustentar a casa. Então isso me impediu que eu continuasse os estudos. Tinha que trabalhar para me sustentar e sustentar meu filho (Joana, entrevista realizada em 17/04/2018).

Os trechos destacados nos permitem refletir sobre as motivações da saída dessas mulheres da escola e inferir que essa evasão esteve diretamente ligada a questões de gênero e classe. Pode-se perceber que as desigualdades de gênero, no que diz respeito às atribuições da maternidade, ficam expressas na sobrecarga que recaiu sobre os ombros de pelo menos três das mulheres entrevistadas, com a ocorrência da gestação. A partir do momento em que engravidaram se viram forçadas a alterar seus projetos de vida, o que incluiu a saída da escola. Este fato contribui para perpetuação do ciclo de exclusão e pobreza, visto que o maior percentual de adolescentes grávidas precocemente é da raça negra (IBGE, 2012)

Pode ser constatada em todo esse processo, a ausência da figura masculina, que se omitiu na partilha dos cuidados com a/o filha/o. O reflexo disso foi a perpetuação do ciclo de vulnerabilidade, desigualdades e exclusão que perpassou suas vidas impedindo-as de acessar plenamente seus direitos.

Essas narrativas demonstram que a gravidez, na adolescência, é uma dura realidade que aflige principalmente as mulheres negras. Sem dúvida, uma consequência da vulnerabilidade social e econômica às quais estão expostas.

Ainda sobre as experiências na escola, cada uma vivenciou as relações étnico raciais e o racismo de forma diferente. Mas encontramos pontos de semelhança em suas narrativas:

Na minha escola tinha muita menina também né? Mas negócio de preconceito naquela época não existia. Nós vivíamos brincando todo mundo unido. Ali, brincava e estudava na volta ia todo mundo pra casa, se divertindo, mas preconceito não, né, nós íamos, todo mundo em união, naquela época não exista esse negócio de preconceito, essas coisas de discriminação, na roça assim não tinha muito não, mas devido ao tempo, devido as coisas acontecendo... Até hoje não sofri preconceito ainda não, em termos de escola, essas coisas não (Iraci, entrevista realizada em 14/04/2018).

Essa fala de Iraci nos faz perceber o quanto é recente a discussão racial na escola e quanto ainda há que se avançar nessa direção. É possível observar nas escolas, uma reprodução de currículos oficiais, que ainda apresenta uma hierarquização de culturas e que mantêm o negro na invisibilidade (FELIZARDO, 2009, p. 32). Situações envolvendo racismo e discriminações no contexto escolar, de fato, existem desde longa data. No entanto, apenas recentemente a atenção às relações étnico-raciais tem recebido atenção no sentido de promover a discussão e o seu enfrentamento. Ademais, conforme nos informa Kabengele Munanga, ao

longo da história do Brasil, a questão racial esteve envolta na “fábula da democracia racial” (MUNANGA, 2005, p. 17). Como reconhecer aquilo que, para todo efeito, não existe? Dessa forma, o racismo que ocorre cotidianamente no Brasil que tem como uma de suas marcas, a sutileza, se reproduz no contexto escolar e atinge cotidianamente, um elevado número de vítimas.

Na história recente do Brasil, mesmo com adoção de políticas afirmativas onde se insere a Lei 10.639/2003¹², o racismo persiste, mas, no entanto, é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade (GOMES, 2005, p. 148) e a escola reflete essa ambiguidade.

Além da discriminação racial, que vitimiza as mulheres negras, existem outras opressões que podem afetá-las como a discriminação em função da sexualidade. Por conta do padrão heteronormativo, pessoas que não se enquadram naquilo que é sexualmente aceito pela sociedade como sendo a sexualidade normativa. Por exemplo, as mulheres negras que são lésbicas, como Ivaneide que, quando indagada sobre o preconceito em relação à sua orientação sexual, nos informa

Ah sim, sim constantemente, assim na escola o que eu posso observar depois de tanto tempo que eu fiquei fora da escola, hoje eu percebo que eu sou mais aceita na escola hoje, mas eu lembro que há uns seis anos atrás quando eu estudei era bem difícil assim sabe, as pessoas com discriminação... apesar que eu sofro isso, dentro da minha casa hoje em dia, é terrível e eu sinto que às vezes isso até tá me afetando um pouco mais no meu desenvolvimento aqui na escola. Mas é um trabalho que eu tenho que trabalhar aqui dentro da minha casa, não é na escola. Pelo menos aqui hoje na escola eu me sinto mais protegida em relação a isso do que em casa. Impressionante isso! (Ivaneide, entrevista realizada em 02/05/2018).

Novos olhares têm sido lançados sobre a questão da sexualidade no contexto contemporâneo. Essas transformações se revelam de suma importância, pois, a sociedade brasileira foi assentada histórica e culturalmente em valores impostos pelo cristianismo (LOURO, 2000, p. 10).

A narrativa de Ivaneide evidencia o acolhimento que recebe de sua turma, e esse fato poderia ser situação comum, no entanto, as pessoas de outras orientações sexuais, como as mulheres lésbicas ainda são alvos de uma educação heteronormativa que suprime e discrimina outras sexualidades e outros gêneros e reproduz os preconceitos tecidos socialmente. Segundo

¹² A Lei 10639/03 altera a LDB e estabelece a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de todas as etapas e níveis da educação básica, sendo prioritário nas disciplinas de Artes, Geografia e História. A criação dessa Lei é tributária das lutas empreendidas pelo movimento negro e sociedade civil que reivindicaram a presença da história do povo negro nos conteúdos ensinados nas escolas brasileiras.

Foucault,(1988,p.146), a sexualidade é um dispositivo histórico e, portanto, uma invenção criada e ressignificada em sociedade. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000, p.6).

Assim, na sociedade brasileira, ainda persiste o preconceito contra os indivíduos que manifestam orientações sexuais distintas da heteronormatividade culturalmente imposta como padrão. Este fato pode ser constatado através da intolerância cotidiana explícita ou camuflada em relação à orientação sexual de gays e lésbicas.

O respeito demonstrado pela turma de Ivaneide com a sua orientação sexual, reflete uma incipiente mudança que tem se sucedido no interior da escola. Porém é necessário levar em consideração que muito há que se avançar nessa questão, pois as discriminações e preconceitos ainda persistem e produzem efeitos devastadores. A respeito disso, Luís Mott observa que

[...] De todas as chamadas “minorias sociais”, no Brasil, e na maior parte do mundo, os homossexuais continuam a ser as principais vítimas do preconceito e da discriminação [...] no Brasil, um gay, travesti ou lésbica é barbaramente assassinado a cada dois dias, vítima da homofobia (MOTT, 2006, p. 511).

Os dados apresentados por Luiz Mott nos ilustram a necessidade mudanças no que diz respeito à diversidade sexual existente na sociedade e que repercutem na escola. apesar de que as preocupações em torno da sexualidade, da homossexualidade e das identidades e expressões de gênero também não são novas no espaço escolar (BRASIL, 2007, p.12). No entanto, essas discussões só começaram a ser intensificadas a partir da década de 80, e estão longe de ser ponto pacífico, prova disso é a preocupante violência direcionada a gays, lésbicas e travestis no Brasil que se diz democrático e cordial. Apesar da experiência positiva de Ivaneide, as escolas brasileiras ainda se furtam ao debate de gênero e sexualidade, pois “o não se falar a respeito [...] aparece como garantia das normas” (LOURO, 1997, p. 67), essa postura omissa por sua vez, favorece a proliferação de atitudes que irradiam intolerância e violência como a prática da homofobia.

Outra dimensão importante para pensar a condição da mulher negra na sociedade são as relações do mundo do trabalho da qual ela participa. Isso porque desde o período colonial até à contemporaneidade, a mulher negra foi figura constante nos diversos espaços produtivos. O reconhecimento dessa presença foi e ainda é carregado de tensões e conflitos que ocor-

rem cotidianamente, como a precarização da mão de obra, os baixos salários e as discriminações de gênero e raça.

As narrativas presentes neste estudo fornecerão aporte para visualizarmos, com mais clareza, esses embates. Eles fazem parte da realidade dessas mulheres que socializam aqui suas memórias:

Eu comecei a trabalhar com dezesseis anos, logo de cara fui tomar conta de uma idosa, aí eu fiquei... Morava lá praticamente dormia lá né? Na época não estudava só ficava lá mais ela, aí fiquei dois anos, nessa casa tomando conta dessa senhora lá na minha cidade, aí depois disso saí e fui trabalhar em outra casa tomar conta de uma criança de um ano e pouco, ali eles me tratavam normal né? Tomava conta da criança deles, eles trabalhava fora, chegava a criança tava de boa, tomado banho pá, mas ali no decorrer do tempo eu fui vendo que eles só queria que eu tomasse conta da criança e na hora do almoço aí fazia a comida separada ,aí eu olhava assim aí eu olhava assim e falei: é não vai dar mais pra mim porque a gente se esforça tanto pra cuidar da criança da pessoa e às vezes você chega meio dia pra almoçar, às vezes almoçava uma, duas horas da tarde, e às vezes até ultrapassava da hora de almoçar né? Fiquei mais ou menos um ano e pouco e saí desse lugar na minha terra mesmo, mas aí depois eles perguntaram pra mim porque eu saí, aí eu falei, não arranjei outra coisa melhor e porque eu viajei, eu ia viajar, aí depois eles acho que se tocou né? Pelo fato que a cor não diz nada né? O sangue é tudo uma cor só, só a cor da pele que é diferente, mas a pessoa é a mesma né? (Iraci, entrevista realizada em 14/04/2018).

O relato de Iraci nos fornece elementos importantes para tecer algumas considerações a respeito do lugar da trabalhadora negra na nossa sociedade. Por meio da análise do mercado de trabalho, é possível verificar a produção das desigualdades. Isso porque o ingresso a ocupações menos formais está fortemente mediado por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça (LIMA et al, 2013, p. 55).

Podemos inferir dessa narrativa que, na sua experiência como babá, ela vivenciou a discriminação racial explícita, que ocorria na hora da refeição, em que comia separada dos demais membros da família. Mas não escapou da sua percepção, além da superexploração da sua mão de obra, onde só conseguia alimentar-se bem depois do horário regular de almoço. Essa manifestação de racismo vivenciada por Iraci é uma realidade perversa e recorrente na vida das trabalhadoras domésticas negras. Nesse sentido, Crenshaw (2004, p. 10) destaca que “são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos”.

Nessas duas situações, é possível perceber um fato recorrente às trabalhadoras domésticas negras: as condições de trabalho guardam semelhanças com o período escravista, onde as escravas domésticas eram forçadas a se submeter à pesada carga de trabalho e aos cuidados

com os filhos das senhoras (PEREIRA, 2011). No pós-abolição, essa realidade pouco mudou, pois as trabalhadoras negras continuaram ocupando uma posição marginalizada no mercado de trabalho.

Torna-se evidente que essa marginalização se deve ao racismo verificado em situações de flagrante discriminação que se perpetua cotidianamente como as que ocorreram com Iraci e, infelizmente, não representam uma exceção. Percebe-se em sua trajetória que, desde a adolescência, a convivência com o racismo no trabalho foi uma realidade a qual ela se deparou precocemente. No entanto, sua consciência étnico/racial a faz constatar sabiamente que “sangue é tudo uma coisa só, só a cor da pele é diferente”.

Na atualidade,, no trabalho doméstico, embora não seja exercido exclusivamente pelas mulheres negras, a negação dos direitos trabalhistas as atinge mais do que às trabalhadoras brancas. Segundo dados apresentados pelo IPEA, ainda ocorre uma desvantagem das negras em relação às brancas, apesar de constituírem o maior grupo entre as domésticas: 29,3% das trabalhadoras negras tinham carteira assinada em 2015, comparadas a 32,5% das brancas (BRASIL, 2017, p.). Esses dados nos mostram que, mesmo entre as mulheres pobres, as mulheres brancas são mais beneficiadas. Sabemos, no entanto, que esse fato expressa uma relação histórica de privilégios.

Ivaneide, por sua vez, nos apresenta uma situação em que vivenciou o preconceito de gênero bem afluído no mundo do trabalho. Ela diz que

Por necessidade eu trabalhei de ajudante de pedreiro né? Foi bem legal, mas foi um amigo meu que me colocou lá que ele conhece meu trabalho que eu sei desenvolver o trabalho bem legal porque eu aprendi, com meus tios e quando eu tava com esse amigo meu que tava de frente dormia de frente e eu tava acompanhando ele lá, mas ele teve que se ausentar e a pessoa que substituiu ele me tirou né, por eu ser mulher né, achando assim, não vamos colocar um homem porque vai dar conta enfim, fez o mesmo trabalho que eu acho que até pior. Mas eu já sofri esse tipo de preconceito sim. Graças a Deus que só foi esse daí que eu tive que arrumar outra coisa pra fazer. Mas já sofri sim esse tipo de preconceito em relação ao trabalho (Ivaneide, entrevista realizada em 02/05/2018).

Desde que as mulheres passaram a ocupar as ruas exercendo variadas funções no mercado de trabalho, a sociedade delimitava o que era ocupação de homem e o que era de mulher. As mulheres negras, tanto escravizadas quanto libertas, se ocupavam de diversas funções. As mulheres libertas vivenciavam situações de ganho diferentes das escravizadas. No entanto, “desempenhavam a mesma função social [...] circulando a vender produtos alimentícios e outros” (SOARES, 1994, p. 26). Os homens negros por sua vez, executavam serviços que

invariavelmente requisitavam a força física, inclusive, valorizava-se mais o trabalho masculino em até duas vezes o valor estabelecido para os ofícios femininos (Soares, 1994).

Essa divisão sexual do trabalho se estendeu aos dias atuais e seus resquícios ainda se fazem sentir. Como bem ilustrou a situação vivida por Ivaneide, o que estava em questão não era se ela possuía atributos profissionais para realizar aquela tarefa, mas sim o fato de que era uma mulher se arvorando a executar uma tarefa percebida como de homem, ou seja, cultural, social e historicamente exercida pelos homens.

Louro nos fornece subsídios para pensarmos as relações de gênero estabelecidas na nossa sociedade, como a naturalização e perpetuação dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres. Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes - e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder (LOURO, 1995, p.106). Circunscrever a presença feminina a alguns espaços denota uma relação de poder desigual, que perpassa diversos eixos da vida humana e principalmente no mundo do trabalho.

No tocante à função específica de pedreiro, a inserção da mulher nessa ocupação vem crescendo a cada ano no Brasil. Isso, a despeito da forte resistência que ainda enfrentam por parte das empresas que preferem contratar homens. Também dos próprios colegas de trabalho, que se sentem muitas vezes desconfortáveis e/ou sentem preconceito em trabalhar nessa função ao lado de mulheres. Nesse ofício, e em outros considerados de “homem”, a mulher, infelizmente, ainda é preterida por considerarem-na despreparada. O discurso de Joana corrobora essa afirmação quando reflete a esse respeito

Mas o homem se torna mais fácil porque se chegar um homem pedreiro e uma mulher pedreira, a pessoa vai dar a prioridade para o homem porque acha que ele tem mais força, e se chegar um homem motorista e uma mulher o preconceito da sociedade ainda acha que a mulher tem que pilotar o fogão e não carro, então eu acho que ele leva vantagem por ser homem. Então em todas as partes o homem sai ganhando da mulher porque ainda tem gente que vê que a mulher tem que ficar dentro de casa pilotando o fogão e não trabalhando. O povo já pensa isso, vê uma mulher no volante e aí, ó tinha que ser mulher, o homem faz todos os erros no trânsito mas quando uma mulher faz aí tinha que ser mulher! Aí o preconceito já vem desde aí da sociedade porque eles acham que a mulher tinha que tá dentro de casa, tem que tá no pé do fogão, não na rua trabalhando ou fazendo, construindo ou dirigindo ou eles não aceitam essa ideia da gente tá ocupando o espaço deles. Eles acham que ainda é tirando vaga de um homem (Joana, entrevista realizada em 17/04/2108).

Como expressão das relações assimétricas de gênero, que estão postas na nossa sociedade, percebemos no depoimento de Joana que o ambiente privado ainda é tido como o espaço da mulher. As conquistas femininas que abarcam o mercado formal de trabalho, o direito de dirigir ainda incomoda. No entanto, vale ressaltar que no mundo do trabalho, os homens ainda levam vantagens e ocupam os postos melhor remunerados por questões relacionadas ao gênero.

Em áreas tão dominadas ainda pela presença masculina, a exemplo da construção civil, a diferença salarial entre homens e mulheres é até reivindicada por eles como forma de demarcar a sua preponderância em relação à mão de obra feminina nesse setor (ROMCY, 2013, p.141). Recai ainda sobre a mulher a noção de que lugar de mulher é no fogão e nas atividades domésticas, principalmente sobre a mulher negra a quem historicamente impuseram essas atividades. Apesar disso, a mulher negra foi às ruas exigir mudanças as quais estão ocorrendo de forma gradativa, mas cujos efeitos já podem ser sentidos.

Dessa forma, a despeito da existência de posturas machistas, que ainda imperam no mundo do trabalho e da desigualdade salarial que ainda é uma incômoda realidade, reconhecemos que ocorreram mudanças significativas. Isso porque “[...] a crítica feminista sobre as desigualdades no mercado de trabalho teve papel importante na intensa diversificação, em termos ocupacionais, experimentada pelas mulheres nas últimas três décadas” (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Prosseguindo em nossas discussões, temos a fala de Maria, que atribui as dificuldades enfrentadas pela mulher negra, muitas vezes à falta de esforço e comodismo em enfrentar as dificuldades e conseguir se sobressair. Ela expressa, em sua visão, a ideia incutida de modo recorrente na sociedade brasileira a respeito da meritocracia. Quem se esforça mais, consegue prosperar. Essa visão fica implícita na fala de Maria que diz:

O lugar que a pessoa às vezes tem dificuldade, você não pode porque você não tem aquele grau, aquele conhecimento daquela área e aí você perde isso, então a mulher negra tem essa dificuldade, e às vezes também não ter, busca de informação não procurar saber né? Como é que é, como é que pode ser, aonde, com quem, que às vezes a pessoa simplesmente cruza os braços e fica ali parada, ah eu sou negra, eu não tenho escolaridade completa, eu vou ficar nisso (Maria, entrevista realizada em 08/05/2018).

Sabe-se, no entanto, que o sistema funciona de forma a perpetuar os privilégios para uma minoria branca. Enquanto os grupos subalternos, representados em sua maioria por mulheres negras, permanecem à margem da plena cidadania e do acesso aos bens e serviços. Is-

so ocorre não por mera ineficiência ou comodismo desses sujeitos, mas por uma construção social que os manteve muitas vezes alienados de suas possibilidades de ascensão social e financeira. Importa, às elites, vigiar os insolentes desejos de inserção social e punir aqueles que tentam subverter a lógica de dominação historicamente instituída.

Desse modo, através dos relatos apresentados, buscou-se evidenciar as diversas estratégias criadas e ressignificadas pelas mulheres negras aqui investigadas que evidenciam o seu protagonismo na luta contra os diversos marcadores que historicamente as oprimem. Nesse sentido foi possível perceber o protagonismo e a atuação de combate às desigualdades de toda ordem que lhes afeta.

4.4 Situando os sujeitos participantes das sequências didáticas: turma EJA VI A

Para compreender o universo onde se localiza a pesquisa, é necessário situar os sujeitos que dela fazem parte e compreender o seu universo cultural, econômico e social, bem como suas demandas e desafios. Entre os discentes que frequentam a EJA no CIEPS em Porto Seguro, cerca de 90% são compostos por pessoas negras; e cerca de 80% desse contingente é de mulheres, de acordo com os dados obtidos junto à secretaria da escola. São moradores de diversas áreas centrais e principalmente, periféricas da cidade.

Essas pessoas residem em bairros que sofrem altas taxas de criminalidade, violência e desemprego. Esses bairros fazem parte do chamado Complexo Frei Calixto ou como é popularmente conhecido, Complexo do Baianão, formado pela população negra e empobrecida. É um bairro estigmatizado e atingido pelos efeitos da violência que assola o lugar, devido à omissão do poder público e à crescente atuação de grupos criminosos. Além dessas questões já citadas, as mulheres estudantes negras que lá residem têm suas vidas atravessadas por outras dificuldades como violência doméstica, desemprego e abandono, que muitas vezes afetam sua autoestima.

As famílias dos discentes possuem baixa escolaridade e são numerosas. Os pais, que estudaram, não concluíram o ensino fundamental. Um fato que desperta atenção é que, com pouquíssimas exceções, as demais famílias não são nativas de Porto Seguro. São naturais de outras cidades baianas localizadas no sul e principalmente extremo sul da Bahia. Essas famílias migraram para Porto Seguro em busca de melhores condições de vida, principalmente devido à intensa atividade turística¹³ desenvolvida na cidade.

¹³ De acordo com um levantamento preliminar realizado pela pesquisadora, a maior parte das/os discentes da EJA, trabalham em atividades ligadas ao turismo e esse fato se reflete na evasão que ocorre a partir do mês de

Em relação ao acesso digital, metade da turma EJA VI A possui acesso à internet usando um smartphone. A maioria não possui computador em casa. Quando se faz necessário realizar pesquisas utilizam o serviço de *lan house* ou usam o laboratório da escola, quando este está funcionando e disponível devido à demanda. O principal meio de comunicação é o celular e o meio de informação que mais acessam é a televisão. Essa turma em questão, até pelas discussões que aqueceram o cenário político recentemente, demonstraram uma clareza no discernimento das informações que absorvem dos meios de comunicação.

No que diz respeito a questões como religião, as orientações religiosas são diversificadas, mas há uma nítida predominância de evangélicos, de diferentes denominações. Até é perceptível que algumas opiniões mais conservadoras estão pautadas na leitura e interpretação que fazem da bíblia. Apenas uma aluna se declara simpatizante de culto afro e defende que no candomblé se sente mais acolhida.

Em relação ao mercado de trabalho, veem a escola como um passaporte para a ascensão a cargos melhor remunerados e à valorização profissional que afirmam não ser possível conseguir sem a devida escolarização ou “diploma”.

No/ próximo tópico, serão apresentadas as etapas e os procedimentos realizados para a aplicação das sequências didáticas na turma acima apresentada.

4.5 A sequência didática

Este trabalho teve como principal proposição a construção e aplicação de três sequências didáticas que abordaram as relações de gênero tendo como enfoque a mulher negra em dois períodos distintos da história do Brasil, que foram o final do período imperial, no momento anterior à abolição no século XIX e o século XXI. O objetivo foi desnaturalizar os papéis de gênero tecidos historicamente pela sociedade para as mulheres negras e assim contribuir para que os docentes de história adquiram mais uma ferramenta para auxiliar suas discussões de gênero e relações étnico-raciais, e os/as discentes construam uma imagem positivada das mulheres negras na construção da sociedade brasileira.

A organização da sequência didática foi estruturada com vistas a assegurar a máxima eficiência na realização da coleta de dados promovendo assim, a aprendizagem na perspectiva

Julho na escola, pois quando inicia a alta temporada na cidade, as/os alunas/os trabalhadores/as evadem por conta da necessidade de trabalhar nesse período de maior movimento turístico.

de gênero e étnico racial usando como fonte principal, as narrativas de quatro mulheres negras da EJA. A partir das aplicações e análises, serão problematizados e discutidos os resultados obtidos à luz das teorias que embasam esta pesquisa.

Na próxima sessão, serão apresentadas a aplicação e posteriormente as análises das três sequências didáticas que compuseram a presente proposição didática que foi construída junto à turma da EJA VI A.

4.6 Sequência didática 1: Eixo família

A primeira sequência didática aborda as famílias negras no final do período imperial e no século XXI. Cada sequência foi organizada em módulos de quatro aulas. As aulas foram realizadas sempre, que possível, em uma sala com multimeios para que fosse possível lançar mão dos diversos recursos necessários ao êxito da nossa proposta.

As atividades foram dispostas de modo que os três processos essenciais para o ensino de história estivessem presentes nos planos de aula. São eles: a questão da pesquisa, o uso de fontes e a produção de resultados (ALBERTI, 2012, p. 63), por meio dos quais se dá a aprendizagem de história. Além desses processos, buscamos também nortear as aulas em seis conceitos que “não estão ligados a nenhum conteúdo histórico específico, mas são identificados como o cerne da disciplina: cronologia, diversidade, mudança e continuidade, causa e consequência, relevância e interpretação” (*ibidem*, p. 64).

A partir de narrativas de mulheres negras estudantes da EJA, textos escritos e vídeos, busquei compreender aspectos das relações de gênero e das questões étnico-raciais no Brasil. O foco de análise foi a família negra. A sala foi inicialmente organizada em círculo para a realização da roda de conversa. Depois foram formadas duplas, por conta da oscilação no número de alunos na EJA que se apresenta inconstante. A cada semana oscila o número de pessoas, o que compromete a formação de grupos. Além da rejeição de alguns alunos na realização de trabalhos em grupo, principalmente os alunos com mais idade.

No primeiro momento, apresentei o tema a partir de uma roda de conversa para descobrir em quais tipos de configurações familiares os alunos cresceram. Após ouvir cada um prosseguimos investigando a visão de cada aluna/o a respeito do que entendiam ser a função da família na vida dos sujeitos.

Com o auxílio de slides, foram apresentados alguns conceitos importantes como raça, etnia, racismo e gênero. As discussões desses conceitos demandou um tempo mais longo por causa das ideias que as/os estudantes já possuíam, como por exemplo, a ideia de que “os brancos

eram mais civilizados e superiores”, ou ainda, “que o domínio de homens sobre as mulheres era algo natural” e não construído socialmente, entre outras e alguns ofereceram certa dificuldade para abrir mão de noções e (pré) conceitos que já traziam consolidados em seu processo formativo.

Nesta discussão, chamou a atenção a frase proferida por um dos membros de uma dupla: “Eu acredito que existem três raças, a raça branca, a negra e a indígena. E a raça branca é mais evoluída. É isso mesmo? Pelo menos é o que aprendi desde pequeno” (Aluno A). Essa visão aponta para a permanência de ideias eivadas de preconceito sobre a população negra brasileira, calcadas na ideia de hierarquização social dos grupos humanos. Um fato significativo é que, o racismo opera de modo que o próprio negro não se reconheça como tal e não se sinta pertencente a esta etnia. Vê-se de modo muito forte, o discurso de valorização do branco em detrimento dos indígenas e negros. Observa-se ainda, a permanência de hierarquizações, oriundas de critérios embasados em teorias raciais que há muito, não se sustentam do ponto de vista científico. Como explica Guimarães,

[..] É impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico (GUIMARÃES, 2008, p.65).

Para contextualizar o tema, foi usada uma pintura que retratava uma família negra no período escravista e uma fotografia recente de uma família de pessoas negras no séc. XXI, para a realização da leitura iconográfica e posterior discussão sobre as imagens. Além das imagens, foi apresentado aos discentes um panorama da sociedade escravista e do lugar que o negro ocupava nessa sociedade, mesmo com a proximidade do fim da escravidão. Também falei das estratégias de preservação de suas famílias que eles comumente realizavam.

No segundo momento, foi discutido o texto de apoio a respeito da família negra escravizada, relacionando-o aos trechos das entrevistas que selecionei. Assim foi possível aos alunos perceber as rupturas, as mudanças e as continuidades que se operaram no desenho das famílias negras no passado e no presente bem como a relevância em proceder a essas análises. Vale salientar que, durante toda a execução da atividade, buscamos trazer para o centro das discussões as questões de gênero e raça implícitas na estrutura e na organização familiar. Abordamos as novas configurações familiares além do crescimento de famílias chefiadas por mulheres negras. A discussão se tornou mais acalorada, quando uma aluna abordou as novas famílias compostas por casais de gays e lésbicas. Problematicamos e buscamos desnaturalizar

o fato de que grande parte das famílias pobres são negras. Essa etapa, demoramos um pouco além do previsto, mas a discussão foi rica e bastante produtiva.

Destacamos, ainda, a importância da família na consolidação dos laços afetivos, da solidariedade e do pertencimento, que podiam ser entendidos como uma forma de resistência à escravidão. Problematicamos com a turma as mazelas que atingiam as famílias negras no período imperial e ainda atingem milhões de famílias negras na atualidade.

No terceiro momento, ocorreu a sistematização das ideias onde foi solicitado que os participantes elencassem em um quadro as semelhanças e diferenças entre as famílias do período imperial e família contemporânea. Durante a realização dessa etapa da atividade, foi possível perceber uma boa aceitação da proposta e os debates que ocorriam entre as duplas participantes por conta de divergências em alguns aspectos do tema em destaque.

4.7 Sequência didática 2: Eixo escola

A segunda sequência didática, que abordou o eixo, foi dividida em dois blocos de duas aulas. Merece destaque o fato de que uma das preocupações centrais do tempo utilizado na realização das sequências foi otimizar o máximo possível o tempo das aulas. Isso para se conseguir realizar as etapas necessárias, mas levando em consideração a realidade dos alunos enquanto trabalhadores, que chegam à escola extenuados. Buscamos, então, trazer textos mais dinâmicos e atividades que realmente desafiassem, mas, sobretudo, que contribuíssem na ampliação dos saberes desses participantes.

Foi proposta, nesta sequência, a análise da trajetória escolar das mulheres negras no período imperial e pós-abolição, relacionando com a vivência das mulheres negras da EJA nos dias atuais. No primeiro momento, a pedido de alguns alunos foram retomados de modo breve os conceitos de gênero, raça e etnia. Por conta do recesso escolar, e de alterações no quadro de horários, essa sequência teve um intervalo de duas semanas em relação à primeira. Por conta disso, os alunos solicitaram a retomada dos conceitos mencionados acima.

Para desenvolver a segunda parte da atividade, a sala foi dividida em duplas e foi feita a seguinte provocação aos alunos: Historicamente, a escola acolhia ou interditava pessoas negras? A partir daí, oralmente cada dupla foi apresentando sua percepção usando argumentos sobre essa questão. No terceiro momento, procedemos a realização da leitura e posterior discussão do texto de apoio, abordando o processo de escolarização das meninas e dos meninos no Brasil império. As discussões foram extremamente acaloradas, principalmente quando

algumas alunas recuperaram trechos do texto que explicitava as atividades ensinadas às meninas, a exemplo das prendas domésticas.

Outro momento em que algumas mulheres se exaltaram foi quando uma das alunas afirmou que concordava com aquele tipo de educação e que seu sonho era ser apenas dona de casa e não ter de trabalhar “fora”. Verificamos, na visão dessa aluna, a permanência da naturalização dos papéis socialmente atribuída às mulheres. Sempre respeitando o posicionamento da aluna, buscamos desconstruir esse lugar da mulher na sociedade expresso nas alcunhas de dona de casa, rainha do lar, entre outras.

No quarto momento as duplas realizaram a leitura das narrativas das alunas da EJA sobre o processo de escolarização que vivenciaram. Com base nessas narrativas, as duplas puderam estabelecer comparações entre a escolarização no Brasil império e o processo vivenciado pelas mulheres na atualidade. Foi realizado um debate abordando as questões trazidas pelo texto e a relação com as entrevistas das alunas. Para verificar o nível de aprendizagem e entendimento, acerca das discussões realizadas, foi solicitado às duplas que preenchessem um quadro comparando os aspectos que, ao longo do tempo foram modificados na escolarização das mulheres negras, e a permanência de fatores que ainda restringem o seu acesso à escola.

4.8 Sequência 3: Eixo Trabalho

Essa sequência didática se propôs a refletir acerca da mulher negra no mundo do trabalho, tendo utilizado como recorte temporal o final do século XIX e atualidade. A proposta foi viabilizada pelo uso de fontes diversificadas, como textos escritos imagéticos, fotografias antigas retratando trabalhadoras negras no período imperial e atualmente e charges. A despeito do planejamento previamente realizado, e do tempo estimado em todas as etapas, essa sequência foi de longe a que mais demorou em função dos imprevistos que ocorreram na própria escola como paralisação e liberação da turma para preparação da feira de ciências. Dessa forma, readaptamos e fizemos três encontros nessa sequência, assim como dividimos as avaliações propostas em duas partes.

No primeiro encontro, propomos que as duplas elencassem em um quadro, profissões que eram socialmente atribuídas aos homens e às mulheres. Estabeleci o tempo em que eles deveriam discutir entre si para chegar à escolha das profissões que destacariam e, em seguida, os resultados foram socializados por cada dupla. Cada dupla apresentou as profissões que escolheu e apresentou suas justificativas. Nesse momento, apresentei a definição de trabalho problematizando o próprio significado da palavra que era atribuído a sofrimento, suplício.

Uma aluna observou que algumas profissões são mais ocupadas por pessoas negras e pobres. Essas profissões exigem bastante trabalho braçal que é desvalorizado na sociedade. Indaguei se eles percebiam o preconceito embutido nesse fato. De modo maciço, a turma respondeu que sim e era porque no período colonial imperial, os trabalhos manuais/braçais eram considerados humilhantes para as pessoas brancas e cabia aos escravos realizá-los. Outro aspecto levantado pela turma foi a questão de gênero nas profissões elencadas. Uma das que demonstram a desnaturalização dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres quando uma aluna afirmou que todas as profissões que são consideradas masculinas podem ser realizadas por mulheres. Podem, até realizar um trabalho bem melhor, mais detalhista que o homem. Por isso, ela escolheu elencar profissões mais braçais para as mulheres em seu quadro.

Após essa atividade, apresentei inicialmente as fotografias de mulheres negras trabalhando em diversas ocupações no período imperial. Também realizamos a análise iconográfica, aos alunos que identificaram as diversas funções exercidas por elas na sociedade. Discutimos acerca das condições de trabalho notadamente precárias que elas tinham de enfrentar e problematizei o fato de que algumas profissões na atualidade ainda são identificadas como profissões de mulheres. Entre essas, algumas são circunscritas às mulheres negras como, por exemplo, a de empregada doméstica. Após esse momento foi apresentada à turma fotografias recentes de mulheres negras ocupando funções de destaque em diferentes áreas. A questão do acesso à educação foi abordada como o principal fator na diversificação de funções melhor remuneradas e que são cada vez mais ocupadas por mulheres negras na atualidade.

Expliquei que o mercado de trabalho tem se transformado e já é possível identificar mulheres trabalhando em diversas funções consideradas de prestígio. Mas essa realidade está longe de ser a ideal, pois as mulheres negras ainda ocupam poucos postos de chefia e recebem salários menores que os homens (brancos e negros) e as mulheres brancas. Esse fato ocorre graças ao preconceito racial e de gênero, que historicamente atravessa sua trajetória e que a conquista de direitos trabalhista hoje é fruto do esforço de mulheres que se mobilizaram no passado e que esbarrava no interesse dos patrões. Para ilustrar esse fato, apresentei uma charge sobre a reação das patroas à aprovação da Proposta de Emenda à Constituição, apelidada de PEC das domésticas. Os alunos realizaram a análise da charge e dos elementos que explicitavam a revolta da patroa branca e autoritária diante da conquista de direitos trabalhistas da empregada doméstica, que era tratada de modo semelhante a uma mulher negra escravizada.

Na última etapa dessa sequência, foi distribuído um texto de apoio de autoria da historiadora baiana Cecília Soares. Esse texto aborda o cotidiano de mulheres negras na cidade de Salvador no século XIX. São investigadas as diversas profissões exercidas pelas mulheres

libertas e como elas transitavam por diferentes ocupações fazendo variados arranjos para burlar as interdições feitas pelas autoridades, principalmente direcionadas àquelas mulheres que se dedicavam às atividades comerciais.

Além desse texto, disponibilizei para as duplas, os fragmentos extraídos das narrativas das alunas negras a respeito de suas experiências no mundo do trabalho. Essas narrativas encontraram eco em algumas alunas da sala que vivenciaram situações semelhantes de racismo e preconceito de gênero. Por fim, após a discussão e depois de boa parte das duplas emitir seu entendimento a respeito dos textos lidos, solicitei que preenchessem a ficha a partir do entendimento a respeito dos dois textos.

Nessa etapa final, para além da avaliação escrita, fiz uma reflexão acerca do entendimento da proposta das sequências didáticas e da sua validade como recurso usado no ensino de História. Isso, para a compreensão das relações de gênero e a desnaturalização desses papéis historicamente construídos. Foi importante o retorno dado pelos discentes a respeito da metodologia utilizada. Nas falas dos participantes, ficou expresso que o uso de diferentes linguagens para trabalhar os eixos foi fundamental para auxiliar na compreensão do tema exposto. Outro fato que, na visão deles aproximou, foi o uso de depoimentos de pessoas próximas de sua realidade, que socializaram experiências que não eram exclusivas deles, mas indicavam a permanência de situações que perpassam as trajetórias de grupos marginalizados onde eles estão inseridos.

Percebi por meio da aplicação desse produto educacional, desenvolvido na forma de sequências didáticas, a possibilidade de se constituir como uma ferramenta para os professores usarem em suas aulas. Principalmente como um aporte para dinamizar o ensino dos conteúdos de forma mais dinâmica e significativa. Isso por causa da escassez de materiais didáticos nas escolas de educação básica, que tragam à tona discussões sobre gênero desnaturalizando os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Nessa proposta aqui apresentada, buscou-se evidenciar, dentro das relações de gênero, a mulher negra que foi sistematicamente subsumida da História oficial nas produções didáticas acessadas pelos professores para o ensino da História do Brasil em diferentes períodos.

Em uma sociedade onde o preconceito racial e de gênero permanecem tão arraigados na cultura, e ainda se manifesta em inúmeras situações cotidianas, é necessário e urgente que o ensino de História visibilize as mulheres negras e cada vez mais evidencie a relevância da sua atuação na construção da sociedade brasileira. Para os discentes, pretende-se contribuir na educação voltada para o respeito às mulheres negras e assim desconstruir representações estereotipadas vinculadas secularmente à sua imagem, bem como evidenciar a sua importância

histórico-cultural. Para as estudantes negras busca-se com essas discussões, trazidas nesse produto educacional, contribuir na formação da sua consciência histórica de gênero e raça.

5. ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A análise das produções realizadas pelos alunos permitirá interpretá-las à luz das categorias utilizadas nesse trabalho, que são gênero, raça e consciência histórica. O objetivo foi identificar as percepções dos alunos e o processo de formação da consciência histórica de gênero e raça a partir das atividades propostas nas sequências didáticas. As atividades foram organizadas em torno dos eixos família, escola e trabalho, porque se apresentam como três dimensões fundamentais na vida dos indivíduos.

5.1 Análise do eixo família

Foram selecionados dois textos de apoio que constam no anexo 2, pág. 117, no final do trabalho. O primeiro construído a partir das ideias de dois autores: Isabel Cristina e Robert Slenes que abordam a família negra no contexto escravista. Desconstrói algumas ideias equivocadas, defendidas por diversos autores a respeito da impossibilidade de existirem famílias coesas entre os escravizados por conta da dinâmica própria da escravidão que promovia a separação dessas famílias. O texto revela a existência dessas famílias ao longo de todo o período em que vigorou a escravidão. Também ressalta o fato de a sua existência estar atrelada à solidificação dos laços afetivos, da ideia de resistência aos dissabores cotidianos e reafirmação de identidade cultural em um contexto adverso.

Esses agrupamentos se mostraram cruciais até mesmo para que os escravizados desenvolvessem a resiliência necessária para não desistir da luta pela liberdade e suportar as dificuldades cotidianas que lhe eram impostas. Além disso, para os escravizadores terem em suas terras famílias negras, muitas vezes impedia a proliferação de motins e fugas. O segundo texto que encontra-se no anexo 2 são fragmentos das entrevistas de discentes negras que revelam em suas falas a estrutura familiar em que cresceram e fornecem elementos para análise de continuidades e mudanças na família negra no período atual da história.

Para avaliar o processo de aprendizagem acerca os estudantes conseguiram identificar as formas de organização da família negra no passado e no presente, foi solicitado que discorressem sobre duas questões: 1) Identificar a organização das famílias negras do período imperial e atual; e, 2) Apresentar a composição das famílias negras na atualidade.

O objetivo da atividade era identificar a constituição das famílias negras nas temporalidades passado e presente e compreender as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Essa análise foi viabilizada pela disponibilização de fragmentos das narrativas das mulheres negras que registraram suas memórias a respeito do papel da família em sua trajetória. As duplas se debruçaram sobre a análise dessas narrativas, que eram a fonte principal e também utilizaram o texto de apoio que discutia a família negra na Brasil Imperial (Anexo 2). As respostas das duplas foram registradas na tabela abaixo:

Quadro 3 Respostas das duplas acerca da organização das famílias negras no período imperial e na atualidade

G1	“Joana viveu dias de sua vida sem a presença dos pais sofrendo preconceito sem o apoio da família”.
	“Iraci, mesmo com muita dificuldade, os pais se esforçavam para lhe dar (escola) e uma boa educação”.
	Ivaneide mesmo sendo criada por um padrasto se sentiu segura tendo boa criação”.
G2	Maria casou nova, viveu seu casamento longe de sua família, bem casada, mãe de quatro filhos, se dedica aos seus filhos. (Respostas da 1ª dupla)
	“A família no período imperial se organiza entre a preservação da família e a solidariedade entre parentes. Na área rural o padrão de vida escravo foi mais estável “.
	“Na atualidade, Joana não teve a presença de pais e foi criada com os tios. Iraci sempre foi incentivada a estudar, Ivaneide boas lembranças, época que tinha irmãos, casada e tem mãe e pai já falecidos, quatro irmãos e irmãs.” (Respostas da 2ª dupla)
G3	“Família negra no período imperial: preservação da família, solidários com os parentes, trabalhavam juntos”.
	Período atual: precarização das condições atuais de existência, forçados a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho mais rápido”.
	(Respostas da 3ª dupla)
G4	“Período imperial: A família negra era escravizada, humilhada e tratada como animais, era mantido em cativeiro eles se reuniam na <i>senzala</i> , os senhores tinham relação com as negras quando engravidavam eles nem assumiam”.
	(Respostas da 4ª dupla)
	“Período imperial: As famílias se organizavam em atividades produtivas familiares, cultivando roças independentes, sem prejuízo da produção, uma vez que os escravos só poderiam trabalhar em suas roças nas horas de folga”.
G5	“Período atual: A família hoje tem mais oportunidade de estudar e trabalhar mais o preconceito com as famílias negras é grande e vivenciam diversos problemas.”
	(Respostas da 5ª dupla)

- G6 “Período imperial: Todos, mãe, pai e filhos viviam em uma casa pequena quando seus senhores os beneficiavam com uma pequena área e nas horas de folga faziam plantações para melhorar a qualidade de vida”.
- “Período atual: A maioria não vive com os pais biológicos, com situações difíceis para terem acesso à escola, mais uns não *consegue* por ter filho cedo e ter que trabalhar para sustentar”.
- (Respostas da 6ª dupla)**
- G7 “Período imperial: Eles eram obrigados a trabalhar cedo para garantir o sustento (pra viver) pois não tinham oportunidade de estudo e não eram felizes, não existia felicidade entre eles pois por causa do preconceito”.
- “No período atual: Ainda existe muita dificuldade *mais*, independente de tudo a família é unida e existe muito amor atualmente”.
- (Respostas da 8ª dupla)**
- G8 “No período imperial: As famílias negras se organizavam de forma escrava e aceitavam, porque não tinha para onde ir, e os pais ensinavam os filhos a aceitarem tudo aquilo e eles eram infelizes com isso. Já período atual, as famílias podem se separar ou não tem muito mais consciência de que eles não estão sendo escravizados e com isso a família se torna mais feliz, por mais que difícil fosse ser deixado por alguém de sua família”.
- (Respostas da 9ª dupla)**
- G9 “No período imperial as famílias se organizavam precariamente nas senzalas onde não havia o livre arbítrio, hoje as famílias se organizam de acordo com as classe sociais, culturais”.
- (Respostas da 10ª dupla)**

Fonte: AUTORA (2018)

O objetivo da atividade foi verificar a percepção da existência de valores como solidariedade e fraternidade, tendo como pano de fundo a análise das relações de gênero e raça amparados no conceito de consciência histórica. Os valores escolhidos para a análise foram solidariedade e fraternidade porque eram elementos fundamentais que promoviam o amparo e o conforto em meio às dificuldades enfrentadas por cativos/as que viviam sob ameaça de desagregação familiar e de ex-cativos/as que vivenciavam as opressões de uma sociedade racista que não os reconhecia como cidadãos de direitos. Procura-se visualizar usando quadros teóricos referentes à consciência histórica, como os discentes estabelecem a relação entre passado e presente e a compreensão de como esses acontecimentos ocorridos interferem no tempo atual. Para isso, logrou-se perceber o desenvolvimento da competência narrativa e a apropriação de habilidades que mobilizam a memória da experiência temporal, conferindo uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática. Vale salientar que o foco de análise foi o conceito de família amparado na concepção de Isabel Cristina Reis, que identificou na família formada por laços simbólicos de parentesco um elemento fundamental para a vivência cotidiana dos escravizados, principalmente na constituição de laços de solidariedade e fraternidade

(REIS, 1998, p.20). A família não se resumia a pai, mãe e filhos, visto que as redes de apoio formadas dentro das comunidades negras geravam parentescos simbólicos e rituais necessários à sobrevivência preservação da identidade dos diferentes grupos étnicos. Discute-se ainda, as diversas configurações familiares de negra/os existentes no período imperial existem atualmente.

Para auxiliar no entendimento da importância dos laços afetivos para a sobrevivência diante das condições do cativeiro, nos embasamos em Isabel Cristina Reis, que analisa os tipos de convivência familiar e afetiva possíveis nas famílias negras no contexto da escravidão (REIS, 1998, p. 25).

Nas respostas obtidas, é possível notar que a primeira dupla o G1, restringiu sua análise à atualidade, abordando a vivência das depoentes e o relacionamento que mantinham com suas famílias. Não foi possível verificar a sua compreensão acerca da família no período imperial. O G2 e G3 demonstram uma percepção clara a respeito da importância dos laços de solidariedade na família negra no período imperial. O G4, por sua vez, nos chama a atenção pela manutenção da visão de que a família escrava era submissa, humilhada e desumanizada pelos escravizadores. Essa visão demonstra uma visão generalista e cristalizada acerca das relações familiares entre os escravizados. Esta dupla não demonstrou nessa atividade, a relação estabelecida entre presente e passado, visto que não compreendeu as mudanças ocorridas na família atual. Faltou na análise dessa dupla, a percepção de que a história se configura como um elo significativo entre o passado, o presente e o futuro – não simplesmente uma perspectiva do que foi (RUSEN, 2001, p.58).

Segundo a teoria da consciência histórica e suas tipologias(RUSEN,1992,p.12), essa visão da dupla G4 demonstra uma consciência histórica tradicional, que possui uma forma menos dinâmica de apreensão do passado. A família é retratada como passiva, alvo de humilhações e desumanização. gerando a ideia de que não ofereceram resistências nem formaram arranjos familiares em meio a esse contexto adverso. No que concerne às relações de gênero, o foco se volta para a violência sexual praticada pelos escravizadores contra as mulheres escravizadas e a ocorrência de gravidez que deixava essa mulher desamparada.

O G5 e G6 apresentam uma competência narrativa mais desenvolvida, isto é, conseguem constituir sentido histórico às experiências dessas famílias articulando passado e presente. É possível observar em suas narrativas, a percepção de mudanças em relação ao passado, mas também da existência de fatos ainda relacionados à escravidão. Por exemplo, a manutenção de preconceitos contra essas famílias negras e as dificuldades de acesso ao mercado de

trabalho. Estas duplas demonstraram habilidade em obter a compreensão da experiência do passado atrelada a interpretação dos fatos que se sucedem na atualidade.

A partir das discussões das ideias propostas pelas sequências, foi possível verificar que ocorreram transformações na percepção das/dos discentes a respeito da constituição da família negra, esse entendimento, no entanto, não ocorreu de modo uniforme. Percebe-se que essas discussões precisam ser aprofundadas e se tornar cada vez mais intrínsecas ao ensino de história. Assim buscou-se nesse trabalho o potencial do ensino de história para a mudança e transformação das ideias históricas das/dos alunas/os sobre fatos que ocorreram com a família negra e cujos efeitos ainda são sentidos atualmente.

As narrativas do G7, G8 e G9 apresentam aproximações quando identificam as famílias escravizadas como infelizes. Para eles, a felicidade estava atrelada à liberdade e acesso a bens materiais, principalmente. Dessa forma, a condição de cativo em que se encontravam, aliados às duras condições financeiras que lhes eram impostas, inviabilizava a possibilidade das/os escravizadas/os serem felizes. De acordo com as respostas das duplas, o cativo era sinônimo de infelicidade. Isto porque, considerados como mercadoria, vítimas de toda sorte de preconceito e humilhações restava resignar-se, desistindo da luta pela liberdade. Para o G7, a infelicidade residia no preconceito racial; já para o G8, além de aceitar passivamente a escravidão também transmitiam essa aceitação aos filhos, gerando com isso infelicidade. O G7 e o G8 comungam da ideia de que a família negra atual é feliz a despeito das adversidades que enfrentam. O G9 identifica a ausência de livre arbítrio na família negra do passado, embora não demonstre clareza em relação à situação dessa família na atualidade.

Através das narrativas realizadas pelo G7, G8, G9, é possível perceber a permanência de generalizações que persistem acerca da condição de pessoas negras no período escravista. A ideia de sofrimento, dor, passividade e resignação diante das adversidades, são visíveis nas narrativas realizadas. A despeito das discussões feitas sobre as resistências ao cativo e as diversas estratégias de enfrentamento à escravidão do povo negro, ainda vigorou nas narrativas a noção do escravo sofredor, que não lutou, nem ofereceu resistência à escravidão. Sabe-se que a crueldade do cativo provocou grande sofrimento entre os escravizados mas estes souberam resistir traçando diversas estratégias de sobrevivência.

É possível perceber na fala dessas duplas, que elas/eles não se veem refletidos nessas histórias, não conseguem se identificar com essas pessoas e em suas falas reproduzem os estereótipos ainda existentes no imaginário coletivo da sociedade brasileira. Não percebem, por exemplo, que a liberdade para quem vivia na condição de cativo poderia ser sinônimo de felicidade. As respostas desses grupos denotam a permanência de uma consciência histórica

tradicional (RUSEN, 1992, p. 12), onde fazem generalizações sobre as condições de sobrevivência da população negra e percebem as regras da vida social como gerais, se um negro, a visão do protagonismo e resistência negra é desconsiderada diante da ideia evidenciada pelos grupos de que de t todas/todos que viveram o flagelo da escravidão se conformaram diante daquele contexto adverso.

Levando-se em conta que a identidade se constrói gradualmente, as narrativas do G7,G8,G9 demonstram os desafios que se colocam cotidianamente na construção de uma identidade pois, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negras” conforme afirma Gomes (GOMES, 2005, p. 43).

A proposta da segunda atividade por sua vez, buscava verificar a percepção a respeito da família negra na atualidade e impactos da escravidão em sua formação do ponto de vista econômico, onde a maior parte das famílias negras ocupam posições subalternas e sobrevivem com rendas baixas, que se revelam insuficientes para atender às suas necessidades básicas para a sobrevivência, no aspecto educacional onde, por muito tempo, perdurou nas produções didáticas as discriminações em relação à imagem da/o negra/o apenas como mão de obra e desconsiderando o seu papel de sujeito ativo, construtor e transformador da sua realidade. As respostas a essas questões foram organizadas na tabela abaixo.

Quadro 4 Apresentar as características das famílias negras na atualidade

G1	<p>“A família negra nos dias de hoje são recebidas (mesmo com preconceito) na sociedade, tendo de direito de exercer qualquer profissão independente do título”.</p> <p>(Respostas da 1ª dupla)</p>
G2	<p>“As famílias de hoje não são mais unidas, a maioria das famílias são sem pais, a mãe faz a maior parte na vida dos filhos, e por isso a dificuldade é maior. Eu mesma sou mãe solteira tenho quatro filhos em casa e a situação não é fácil[...] para educar essas crianças”.</p> <p>(Respostas da 2ª dupla)</p>
G3	<p>“Discriminação racial, pobreza, falta de transporte para chegar à escola, família dividida”.</p> <p>(Respostas da 3ª dupla)</p>
G4	<p>“A característica era morar na roça, pois ele era unido plantando, colhendo, vivendo todo mundo e vivendo todos junto até hoje com tudo feito pelos próprios moradores”.</p> <p>(Respostas da 4ª dupla)</p>

- G5 “A luta pela preservação da família, muitos moram na roça, não tem condição de estudar, as dificuldades na renda financeira continua grande na atualidade”.
(Respostas da 5ª dupla)
- G6 “Família separada, dificuldade de ir à escola, cabelos, crespos, pouca renda financeira, sem oportunidade de estudar”.
(Respostas da 6ª dupla)
- G7 “Joana não foi criada pelos pais, e a tia não compreendia o fato dela ser negra e querer defender a raça, achava tudo isso uma bobagem”. Iraci estudava na roça e seus pais a estimulavam a estudar, os pais tinha muitas crianças e ela ela tinha que ajudar a mãe, mas independente da dificuldade eles eram felizes”.
(Respostas da 7ª dupla)
- G8 Na narrativa de Joana e Iraci, as características são semelhantes, as famílias sem condições de criar os filhos e com isso aconteceu esses acasos na vida das entrevistadas, anti-gamente era o que as pessoas pobres e negras faziam.
(Respostas da 8ª dupla)
- G9 Hoje são mulheres negras que conquistaram sua independência financeira, conseguiram construir suas famílias e modificar seu espaço familiar.
(Respostas da 9ª dupla)

FONTE: AUTORA (2018)

Nas respostas acima elencadas, verificou-se a manutenção de problemas que afetam as famílias negras como dificuldades financeiras, preconceito racial, fragmentação familiar, dificuldade de acessar serviços básicos como educação e transporte e esses fatores se colocam como impeditivos da melhoria na qualidade de vida. A questão de classe é percebida em todas as narrativas. A pobreza é vista como um dos maiores entraves ao desenvolvimento da população negra, visto que, conforme Antônio Sérgio Guimarães, a pobreza, acomete com maior incidência, a população negra (GUIMARÃES, 2001, p.130).

O G1 aponta a perpetuação do racismo contra as famílias negras a despeito do fato de que, o mercado de trabalho está mais acessível se comparado ao passado, essa resposta demonstra sentido de orientação no tempo, quando distingue a permanência do racismo e as mudanças no acesso ao mercado de trabalho.

É possível perceber que as duplas se enxergam nessas realidades apresentadas nas respostas. Chama a atenção, inclusive, na resposta do G2, que uma das integrantes evidencia as dificuldades enfrentadas para criar os filhos sozinha, sem suporte afetivo e financeiro de um companheiro. Esse fato indica a permanência de vulnerabilidades que atravessam a trajetória de mulheres negras. Assim como no passado, as ex-escravizadas muitas vezes tinham que

lidar sozinhas com a criação dos filhos sem nenhum tipo de amparo , na atualidade esse fato ainda é recorrente e aparece.

De acordo com as narrativas de cada grupo, elaborei o quadro quantificando as características encontradas nas famílias negras atuais baseadas nas categorias raça classe e gênero. Estes conceitos são discutidos ao longo dessa pesquisa e se constituem como importantes lentes para pensar a realidade da população negra e especificamente a condição das mulheres negras na sociedade. Diante disso, elaborou-se a tabela abaixo com a finalidade de verificar a aprendizagem histórica dessas categorias conceituais junto à turma investigada.

Quadro 5 Categorias e aspectos analisados

Aspectos observados na análise	Grupos que abordaram o tema
Preconceito racial	G1, G3, G7
Condição financeira precária	G2, G3, G6, G7, G8
Relações de gênero	G2, G6, G7, G8, G9
Fragmentação familiar	G1, G2, G3

FONTE: AUTORA (2018)

Das categorias mencionadas pelos grupos, se destacam com mais ênfase: classe e gênero. Embora alguns grupos se detenham na análise do preconceito racial como uma das manifestações do racismo, ficam evidenciadas em suas narrativas os cruzamentos ou interseccionalidades que atravessam a vida das mulheres em situação de pobreza. Isso fica expresso na fala de uma das participantes do G2, que afirma cuidar sozinha dos filhos. Por ser “mãe solteira”, esse fato acarreta uma pesada carga por conta do abandono emocional e financeiro. É uma realidade vivenciada cotidianamente por mulheres negras brasileiras que, até, ainda são estigmatizadas pelo fato de ter filhos e não possuírem companheiro. Este é um fenômeno histórico que remonta à época escravista. A esse respeito, Sueli Carneiro (2003, p.48) nos informa que, a mulher negra, devido às opressões da escravidão, era lançada à própria sorte, tinha e que contar consigo mesmo para cuidar de si e dos seus filhos.

A resposta do G9, por sua vez, põe em relevo o protagonismo das mulheres negras que têm alcançado independência financeira, constituindo família e adquirindo papel de destaque

na estrutura familiar. Com a narrativa do G9, percebe-se mudanças no papel desempenhado pelas mulheres na sociedade e na família e especialmente as mulheres negras. Esse fato denota as transformações que vem ocorrendo nas relações de gênero e contribuindo para rever antigas formulações e tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados, conforme nos indica Louro (LOURO, 1995, p.109).

Na análise das narrativas produzidas pelos grupos é visível que as discussões, acerca da representatividade da mulher dentro da família negra no passado e no presente, necessitam ser visibilizadas e analisadas sob a ótica dos estudos de gênero. Porque, conforme assinala Pedro (2005), entrar para história tem sido um valor disputado uma vez que na história positivista o destaque era dado aos homens brancos e seus feitos. Assim, desconstruir noções que sub-representam a mulher, é fornecer subsídios fundamentais para desnaturalizar as relações de gênero, baseadas no predomínio masculino sobre a mulher, seja esse homem branco ou negro. Ademais é necessário partir do entendimento de que “as mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência” (HOOKS, 2015, p.203).

No próximo tópico, serão apresentados os resultados da sequência sobre o processo de escolarização da mulher negra. Serão comparados dois períodos da história do Brasil com intuito de evidenciar os processos que contribuíram para as mudanças ocorridas ao longo do tempo. A partir daí serão quantificadas e analisadas as respostas obtidas.

5.2 Análise da sequência: Eixo escola

A segunda sequência didática abordou o processo de escolarização das mulheres negras estabelecendo comparação entre o período imperial e o séc. XXI. Essa sequência contou com uma atividade composta por três questões. As respostas obtidas das duplas foram elencadas e organizadas nos quadros abaixo.

Quadro 6 Que mudanças ocorreram no processo educativo das mulheres?

G1	<p>“Apesar das mulheres negras já ter acesso à educação, muitas tinham certas dificuldades para estudar [...] não tinham tempo ou estímulo para o estudo, na maioria das vezes o deslocamento também era precário”.</p> <p>(Respostas da 1ª dupla)</p>
----	---

- G2 “Nem os negros nem os adultos não podiam estudar, hoje em dia, as pessoas tem oportunidade mas não pode, porque ou estuda ou trabalha”.
- (Respostas da 2ª dupla)**
- G3 Era impedida de estudar[...] não podia entrar em certos lugares, hoje em dia não é mais impedida, através de projetos sociais e o total direito de ir e vir.
- (Respostas da 3ª dupla)**
- G4 “De primeiro era menino com menino e menina com menina e estudavam em salas separadas e agora todos estudam juntos na mesma sala”.
- (Respostas da 4ª dupla)**
- G5 “Antes as mulheres com descendência africana não podia ter acesso nenhum a educação, hoje pode ter acesso com igualdade de ensino a todos os gêneros”.
- (Respostas da 5ª dupla)**
- G6 “A facilidade dos estudos com o passar do tempo, as oportunidades e acesso perto, o desenvolvimento da escola, a necessidade de voltar a escola”.
- (Respostas da 6ª dupla)**
- G7 “Afrodescendentes buscando seu lugar no interior da escola [...]hoje em dia é tudo liberado e gratuito”.
- (Respostas da 7ª dupla)**
- G8 “Hoje as escolas junto, a escola oferece muitas oportunidades aos jovens adolescentes e adultos: transportes, localidades, opções, merenda, e outros meios de incentivos aos que querem estudar”.**(Respostas da 8ª dupla)**
- G9 Na época da escravidão o que mais dificultava o estudo da mulher negra era o preconceito, o machismo, mas hoje em dia melhorou bastante, hoje o preconceito diminuiu, mas é certo que tem que haver melhoras”.
- (Respostas da 9ª dupla)**
- G10 Hoje em dia todas as mulheres negras tem o direito de se formar, ter a profissão que desejar, porque antes não tinha direitos e não podia estudar.
- (Respostas da 10ª dupla)**
- G11 “[...] Antigamente elas só tinham direito a cozinhar, passar, costurar e cuidar das crias, hoje em dia ela pode estudar, se formar e escolher a profissão que quiser”.
- (Respostas da 11ª dupla)**

FONTE: AUTORA (2018)

As respostas de boa parte dos estudantes evidenciam a compreensão acerca das dificuldades no processo de escolarização vivenciado historicamente pela mulher negra. No entanto, algumas duplas não conseguiram identificar as mudanças que ocorreram em relação ao passado e outras, por sua vez, compreenderam as dificuldades como sendo comum aos homens e mulheres. Esse fato não se sustenta se for analisado à luz da categoria gênero na pers-

pectiva interseccional, porque a interdição escolar às pessoas negras foi um dos traços característicos do Brasil em todas as fases do escravismo. Sobre a mulher negra os impedimentos eram ainda maiores, até ratificados juridicamente a exemplo da Lei de outubro de 1827, que permitiu o ingresso de mulheres brancas nas escolas, mas não contemplou as mulheres negras, ainda proibidas de frequentar a escola. Segundo Carneiro, essa Lei de 1827¹⁴, expressava os paradoxos da trajetória desse grupo na sociedade brasileira, enquanto portadoras de uma cidadania incompleta e subordinada (CARNEIRO, 2016, p.128).

Durante todo o período colonial e também no período imperial, diversos foram os entraves jurídicos criados para interditar o acesso das mulheres negras à educação formal. A visão que orientava essa prática era aquela que ratificava as ideias de subalternidade dos negros e negras capazes somente de trabalhos braçais, ignorantes, com limitadas qualidades humanas (*ibidem*, p.128). Para essas pessoas, portanto, o ensino escolar se tornava distante e praticamente inacessível. Isso porque a sociedade brasileira pôs em prática, durante longo tempo, ideias e teorias racistas. Estas tiveram o intuito de sedimentar a dominação e a exploração de mulheres negras, restringindo seu direito natural à educação que é uma das mais importantes vias de ascensão social.

Trazer à tona as narrativas de mulheres negras sobre seu percurso escolar, foi importante para que as/os alunas/os compreendessem que as lutas diárias que a população negra trava pelo direito precípua à educação, tem ramificações no passado escravista brasileiro, não é um problema recente e de fácil solução. Portanto, se reveste de importância a percepção histórica acerca dos avanços e recuos da desigualdade racial e de gênero na sociedade brasileira. Nessa questão, as respostas obtidas demonstraram o desenvolvimento da aprendizagem histórica e a apropriação da competência narrativa, que por sua vez, são dimensões visíveis do desenvolvimento da consciência histórica (SCHMIDT; ALBAN, 2016, p. 34).

Vale destacar que nas respostas à questão 1, a proibição de frequentar a escola foi um dos aspectos mais destacados nas análises feitas pelas duplas. Na tabela abaixo quantificaremos as respostas dadas a essa questão.

Quadro 7 Quantificação das respostas às categorias analisadas

Aspectos observados	Equipes que identificaram
Interdição à escola devido ao Gênero	G1, G3, G5, G9, G10 e G11

¹⁴ Esta Lei ratificava a exclusão das mulheres negra estabelecida pela Constituição de 1824, que estabelecia que só poderia frequentar as escolas brasileira a população livre e vacinada, portanto negros e negras não interditados nesses espaços.

Interdição devido à raça/etnia	G1, G5, G9 e G10
Transformações positivas no acesso à escolarização	G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10 e G11

FONTE: AUTORA (2018)

Algumas narrativas expressam visões ainda romantizadas a respeito da inserção igualitária dos gêneros na escola, ou seja, apresentam uma certa dificuldade em perceber questões que perpassam o cotidiano nas escolas como a subinclusão de mulheres negras nos materiais didáticos além das dificuldades enfrentadas pelas mulheres, principalmente as que são mães, em permanecer na escola. Essa visão demonstra uma ausência de competência para a experiência histórica, qual seja, a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. Os outros grupos se posicionam de forma mais crítica. Podemos verificar então o desenvolvimento da competência narrativa que pode ser entendida como “a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RUSEN, 2006, p. 14).

Na questão 2, as respostas obtidas não apresentaram discrepâncias como veremos na tabela a seguir:

Quadro 8 Localize no texto de apoio um trecho onde fica explícita a desigualdade de gênero na educação

G1	“Meu processo foi muito lento não tive muita oportunidade na vida”. (Respostas da 1ª dupla)
G2	“Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil. As meninas tinham aulas de leitura, cálculo, escrita e prenda doméstica”. (Respostas da 2ª dupla)
G3	“Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita cálculos e prenda doméstica”. (Respostas da 3ª dupla)
G4	“Historicamente ocorreram diversos impedimentos de acesso de pessoas de origem africana à educação no Brasil. Muitos anos homens e mulheres tiveram dificuldade de ir à escola”. (Respostas da 4ª dupla)
G5	“Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita cálculos elementares e prenda doméstica”. (Respostas da 5ª dupla)
G6	“Os meninos tinham aulas diferenciadas das meninas como, por exemplo, era aplicado princípio de moral e doutrina religiosa, já para as meninas cálculos elementares e prendas domésticas”. (Respostas da 6ª dupla)

- G7 “Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita cálculos elementares e prenda doméstica”.
(Respostas da 7ª dupla)
- G8 “As escolas primárias eram diferentes por gênero: os meninos tinham aula de leitura. Já para as meninas... cálculos elementares e prendas domésticas”.
(Respostas da 8ª dupla)
- G9 “Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita cálculos elementares e prenda doméstica”.
(Respostas da 9ª dupla)
- G10 “Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita cálculos elementares e prendas domésticas”.
(Respostas da 10ª dupla)
- G11 “Os meninos tinham aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita cálculos elementares e prendas domésticas”.
(Respostas da 11ª dupla)

FONTE: AUTORA (2018)

Infere-se a partir das narrativas que, com exceção do G1, que se refere à experiência de um dos seus integrantes e ressalta a pouca oportunidade de estudo que vivenciou, provocando lentidão no seu percurso escolar, os demais grupos localizaram no texto o trecho em que são destacadas as matérias ensinadas aos meninos. Ali fica claro o “aprofundamento” e maior abrangência nos estudos que, de forma reduzida e simplificada, é ensinada para as meninas. Vale salientar que a matéria relacionada às prendas domésticas consta exclusivamente do currículo das meninas, numa clara definição dos papéis de gênero dentro da escola. Isso, por sua vez, reproduz o que a sociedade considera como conhecimento “típico” do universo feminino e masculino.

O objetivo da atividade foi alcançado, pois as duplas conseguiram identificar a desigualdade de gênero que ocorria no ensino ministrado nas escolas brasileiras para meninos e meninas, desde o período imperial. Durante o debate, algumas alunas inclusive, lembraram que aprenderam na escola prendas domésticas na disciplina de Educação para o Lar e que era na lembrança delas “uma chatice, parecia que a gente só tinha que aprender a cuidar de casa, filho e marido”.

Importa destacar que a visão da mulher, atrelada às responsabilidades para com o marido e filhos, não se limitou ao período imperial. Ao contrário, perpassou diferentes períodos

da história do Brasil, a exemplo da disciplina Educação Para o Lar, ministrada nas escolas públicas brasileiras na década de 1970 e 80. Essa matéria tinha a função de preparar as mulheres para ser um esteio moral e suporte adequado para o êxito profissional do marido e o crescimento dos filhos (REIS; BRITO, 2012, p. 68). A oferta dessa disciplina ratificava as relações hierarquizadas de gênero que atrelava a existência da mulher ao seu papel de mãe, esposa e rainha do lar.

A questão 3 dessa sequência se detém na análise de fragmentos de falas das mulheres entrevistadas. Elas relatam suas vivências durante o processo de escolarização. As respostas das duplas sobre essa questão foram elencadas na tabela que organizamos abaixo:

Quadro 9 A partir das entrevistas, identifique os três fatores que dificultaram a permanência das estudantes na escola

G1	“A falta de recursos para frequentar a escola, incentivo, pessoal ou da família, dificuldade de deslocamento ou necessidade de ajudar a família”.
G2	“Trabalho, filhos e a falta de interesse nos estudos”.
G3	“Maternidade, maior demanda do que a oferta, trabalho infantil, mudança de cidade”.
G4	“Tinha que trabalhar para sustentar a casa. Então isso me impediu que eu continuasse os estudos. Deixei de estudar porque me casei”.
G5	“A distância, os nascimentos dos filhos e a dificuldade financeira”
G6	“Pouca oportunidade, o acesso a escola era difícil, a falta de escola”.
G7	“Filhos e família, trabalhar para sustentar, mudanças de cidade e falta de incentivo.
G8	“Joana: difícil acesso, Iraci: preguiça, Ivaneide: farda escolar”.
G9	“Muitos dos fatores foi que tiveram filhos muito cedo, outras por custo financeiro e outras por dificuldade”.
G10	“Umas tiveram muita dificuldade na vida e foi mãe cedo, a outra teve dificuldade por não ter moradia certa, a terceira, os pais não tinham condição nem para comprar uniforme e a escola exigia, quando ela voltou não tinha paciência e não entendia nada”.
G11	“Joana: ela não teve muita oportunidade de estudar, se tornou mãe cedo, e por isso tinha outra obrigação e teve que deixar o estudo de lado. Iraci: Porque morava na roça e tinha muita dificuldade. Maria: Porque não tinha uma moradia certa e ficava morando de cidade em cidade e isso a impedia de estudar”.

FONTE: AUTORA (2018)

O quadro retratou as percepções acerca dos fatores que teriam dificultado a permanência das mulheres na escola. As questões relacionadas a gênero se destacam nas narrativas dos alunos, pois entre os motivos que dificultaram a permanência das mulheres nas escolas se encontram as questões ligadas à maternidade e aos cuidados com os filhos. Em uma sociedade machista como a que ocorre no Brasil, essa função é atribuída única e exclusivamente à mulher. Conforme pondera Sueli Carneiro, isso gera uma sobrecarga que produz efeitos negativos no seu desenvolvimento pessoal e profissional (CARNEIRO, 1989, p. 12).

Durante a discussão dos fragmentos das entrevistas, foi possível perceber que as/os demais alunas/os se identificavam com as narrativas. Uma aluna inclusive afirmou que através daqueles depoimentos “estava voltando ao passado, parecia um filme”. Pouquíssimos foram as/os que não se identificaram de alguma forma com as narrativas. Chamou nossa atenção o comentário feito por outra aluna que afirmou que aquelas histórias eram suas também, porque, em cada trecho das narrativas, ela “via uma parte de sua vida”.

Ao identificar a maternidade como fator de impedimento no processo de escolarização das mulheres, sob a ótica de Rusen, os estudantes demonstraram atribuição de sentido às experiências no tempo (RUSEN, 2001, p. 7). Problematicar, portanto, o cuidado com a prole como função atribuída unicamente à mulher é tarefa que urge e necessita ser posta em questão nas escolas, que permanece delimitando o lugar desigual, de meninos e meninas no seu interior (LOURO, 1997, p. 17). Dessa forma, faz-se necessário uma cuidadosa reflexão no uso da categoria gênero, refletindo a partir da história das mulheres e percebendo a história dos homens em contraponto (PIRES, 2016, p. 114). Isso para proceder a uma mudança substantiva nas relações de gênero desiguais que estão postas na sociedade em que vivemos.

Verificou-se que o trabalho desenvolvido a partir de narrativas de mulheres negras estudantes foi relevante, pois ocorreu um grande envolvimento durante a realização das atividades, principalmente porque as histórias que as alunas compartilharam permitiram que outras pessoas também se identificassem e reconhecessem suas experiências como frutos de um contexto histórico. As mulheres entrevistadas, mesmo tendo seus nomes reais ocultados para garantir o sigilo, fizeram questão de se revelar à medida que os textos iam sendo lidos e discutidos com a turma. As mulheres entrevistadas se sentiram prestigiadas e protagonistas durante a aplicação das sequências. Falas como “estou me sentindo muito importante”, “a melhor parte de contar minha experiência de vida é saber que elas vão ser usadas para discutir a situação das pessoas negras”, “nunca pensei que o que eu vivi pudesse ser usado como assunto em sala

de aula”, ilustram bem a forma como elas perceberam a importância de suas narrativas como fonte para a história.

Os alunos por sua vez, conseguiram se perceber nas narrativas das mulheres e estabelecer uma aproximação com suas próprias realidades. Destacamos um dos comentários do aluno B que pondera “eu como negro já passei por tanta coisa que na hora eu não percebia como discriminação, agora eu vejo que era preconceito mesmo por eu ser negro. Mas se para a gente homem já é difícil, estou percebendo que para as mulheres negras é mais pesado ainda”.

5.3 Análise da sequência: Eixo trabalho

A sequência didática, que se ocupou da dimensão trabalho, buscou compreender de que forma as relações étnico-raciais e de gênero impactaram no passado e ainda impactam a vida de pessoas negras na atualidade. Também compreender a atuação da mulher negra no mundo do trabalho e as transformações que podem ser verificadas nessa área.

Nessa sequência foram realizados três encontros de duas aulas cada. Assim como as demais sequências, esta suscitou debates acalorados, pois o público participante era composto de trabalhadores e trabalhadoras. Estes vivenciam cotidianamente situações que foram discutidas ao longo do desenvolvimento das atividades. Isto fez com que a dimensão do trabalho se transformasse em uma das que mais despertaram o interesse e a vontade da turma em discutir e colocar suas visões e percepções. Isto foi feito a partir do diálogo com as fontes e com os autores que referendam essa pesquisa.

A primeira atividade foi composta por três questões e usou como subsídio as discussões realizadas a partir da análise iconográfica das fotografias exibidas sobre o trabalho de mulheres negras no século XIX e no século XXI. A primeira questão da atividade solicitava que fossem identificados os períodos em que foram produzidas as fotografias. A esse respeito, com exceção do G9, que chamou a atenção para o séc. XIX sobre a indumentária diferente das mulheres trabalhadoras; e no século XXI para a diferença na importância e no trabalho desenvolvido pela mulher negra na atualidade. Os demais grupos se limitaram apenas a identificar os períodos abordados nas fotografias como sendo o século XIX e o XXI. Os outros dois itens da atividade serão transcritos nas tabelas que elaboramos abaixo.

Quadro 10 De que forma o trabalho da mulher negra é retratado na imagem?

G1	<p>“No século XIX era escrava, era ama de leite e trabalhava vendendo o que produzia. Hoje no século XXI temos mulheres ministra, presidente, conquistando com muitas lutas”.</p> <p>(Respostas da 1ª dupla)</p>
G2	<p>“Mudança entre raça, cor, liberdade, preconceitos, profissão educação e títulos”.</p> <p>(Respostas da 2ª dupla)</p>
G3	<p>“Hoje em dia melhorou bastante, só que tem que melhorar algumas coisas, mas hoje no século XXI com muito esforço dessas mulheres, ela teve o seu valor, ela é médica, professora universitária, ministra etc”.</p> <p>(Respostas da 3ª dupla)</p>
G4	<p>“Serviço braçal de sol a sol, sem hora para descansar como escravos de seus senhores, sem vez de escolha de trabalho. Na atualidade[...] ela trabalha fora, cuida da casa, dos filhos, estuda, muitos são independentes”.</p> <p>(Respostas da 4ª dupla)</p>
G5	<p>“O trabalho da mulher negra era sofrer no sol quente e vendendo alimentos, elas descalça, e as escravas eram babás [...]Hoje em dia elas podem ter um emprego de que sonhou, elas tem a oportunidade de estudar e ter uma vida boa em família”.</p> <p>(Respostas da 5ª dupla)</p>
G6	<p>“Período imperial as mulheres trabalhavam a troco de nada, no séc. XXI o trabalho mudou muito pois agora todos tem oportunidades para trabalhar.”</p> <p>(Respostas da 6ª dupla)</p>
G7	<p>“No império eram trabalhadoras áduos, que ficavam expostos ao sol sobre ordens dos senhores. Já nos dias atuais elas trabalham com muito esforço de estudo e menos braçais”</p> <p>(Respostas da 7ª dupla)</p>
G8	<p>“Com desigualdade racial em ambas imagens. Não muda nada, apenas a posição no mercado de trabalho”</p> <p>(Respostas da 8ª dupla)</p>
G9	<p>No séc. XIX: As mulheres trabalham com vendas de artesanatos, outras são <i>serviças</i>, são empregadas. No séc. XXI, tem imagem de mulheres negras sendo médicas, advogadas, superiores, a funções de antes”.</p> <p>(Respostas da 9ª dupla)</p>
G10	<p>“Sofrido e sem dignidade alguma”.</p> <p>“Digno, feliz e merecido mas há preconceito, ainda mais de pouco a pouco elas estão tomando seu lugar porque naquela época elas só podiam trabalhar[...]não tinha felicidade alguma”.</p> <p>(Respostas da 10ª dupla)</p>
G11	<p>“No período imperial, trabalho visto como sem importância, para a sociedade”.</p> <p>“Período atual: cargos de alta importância para sociedade” .</p> <p>(Respostas da 11ª dupla)</p>

Fonte: AUTORA, 2018

Pode-se identificar, em algumas narrativas, o olhar que ainda é direcionado aos trabalhos braçais que, na atualidade, ainda são desvalorizados pois remete ao passado escravista brasileiro. Nessa época as tarefas pesadas eram realizadas por negros escravizados. Essa visão

encontra respaldo na atualidade, onde os trabalhos que exigem esforço físico são percebidos como menos importante. Portanto, recebem menor remuneração. A proposta da atividade era perceber as transformações que ocorreram no mercado de trabalho. Com isso, buscamos verificar, por meio das narrativas, se os alunos perceberam as mudanças processadas no mercado de trabalho para as mulheres negras. Verificou-se que, confrontadas com as evidências do passado, a atualidade apresenta um novo e promissor panorama. Nele, o acesso à educação é ressaltado como um passaporte para uma vida mais digna e feliz.

Destaca-se, a análise feita pelo G11. Ele destoou significativamente dos demais, quando percebeu a “desigualdade racial em ambas imagens. Não muda nada, apenas a posição no mercado de trabalho”, defendendo que a desigualdade racial continua. Nesse quesito, vimos que a consciência histórica que se sobressai é a tradicional, cujas orientações “apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo” (RUSEN, 1992, p. 12).

Não perceber nenhuma forma de transformação para a mulher negra no mercado de trabalho é negar suas conquistas até então. Isso indica traços de uma consciência histórica tradicional. A questão racial é ainda uma questão na sociedade brasileira? Sabemos que sim, porém é necessário reconhecer que ocorreram avanços como fruto das lutas históricas de grupos negros, principalmente das mulheres que lutaram e ainda lutam por mudanças. Percebe-se, no entanto que há um longo caminho na busca por uma realidade mais favorável para as mulheres negras, onde o acesso a condições mais justas de existência seja de fato concretizadas. Veremos a seguir, as interpretações da segunda questão a qual segue transcrita com as respostas dos alunos:

Quadro 11 Que mudanças são percebidas na comparação das funções exercidas pelas mulheres negras no passado e no presente?

G1	<p>“No séc. XIX as mulheres negras era escravas e não tinha oportunidade de entrar na escola e escolher uma profissão como hoje no séc. XXI”.</p> <p>(Respostas da 1ª dupla)</p>
G2	<p>“No passado a mulher negra era escrava sem o direito liberdade. Hoje a mulher negra é livre com o livre arbítrio”.</p> <p>(Respostas da 2ª dupla)</p>
G3	<p>“As mudanças foram bastante. Antes ela não tinha muito o que escolher elas era obrigada a vender frutas etc. Mas hoje com muita força de vontade seu valor elas teve o seu verdadeiro valor. Sendo médico, ministra, professora, universitária etc.</p> <p>(Respostas da 3ª dupla)</p>

- G4 “No passado a mulher negra era escrava sem o direito de liberdade. Hoje a mulher negra é livre com o livre arbítrio de escolha e respeito.”
(Respostas da 4ª dupla)
- G5 “No presente as *mulher* tem mais oportunidade de estudar tem mais oportunidade de estudar, trabalhar, e ter uma vida digna com sua família é antigamente as mulheres era escravizada não tinha tempo pra nada. Não podia ter uma vida digna, não podia estudar.”
(Respostas da 5ª dupla)
- G6 “As mudanças são que elas não tinham oportunidade de trabalho desde antes do século XIX e agora elas tem estudo e oportunidade de emprego”.
(Respostas da 6ª dupla)
- G7 “No período imperial não podia trabalhar em qualquer área e, hoje pode ir exercer em qualquer profissão que deseja e quiser.”
(Respostas da 7ª dupla)
- G8 “No século XIX elas ganhavam a liberdade em troca de trabalhos exercidos na agricultura”.
(Respostas da 8ª dupla)
- G9 “No passado dava para observar que os trabalhos eram inferiores, já na atualidade as mulheres tem funções superior e cargos importantes”.
(Respostas da 9ª dupla)
- G10 “Porque hoje elas podem estudar e trabalhar onde se sente feliz”.
(Respostas da 10ª dupla)
- G11 “Eram escravas exploradas pelos seus senhores, hoje são livres e estudaram, se capacitaram, exercem funções melhores e de outros valores econômicos”.
(Respostas da 11ª dupla)

Fonte: AUTORA, 2018.

Todas as respostas das duplas acima transcritas, demonstram a compreensão das mudanças positivas nas funções destinadas às mulheres e na transformação dos papéis os quais lhe foram impostos e, segundo Scott, são criações inteiramente sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995, p. 86). Na atualidade, cada vez mais, as fronteiras que delimitavam as funções a serem exercidas pelas mulheres estão sendo diluídas. Isto pode ser percebido em frases como “No período imperial não podia trabalhar em qualquer área e, hoje pode ir exercer em qualquer profissão que deseja e quiser.” (G7) ou ainda reconhecer que: “No passado dava para observar que os trabalhos eram inferiores, já na atualidade as mulheres tem funções superior e cargos importantes” (G9).

Pode-se observar que as narrativas expressam uma orientação no tempo em relação às atividades desenvolvidas pelas mulheres no passado e na atualidade. Segundo os relatos dos estudantes, no tempo atual elas podem acessar “melhores cargos”, “funções melhores”, trabalhar onde se “sente feliz”. Essas expressões demonstram a compreensão da mudança nas rela-

ções de trabalho e a manifestação da consciência histórica genética, a qual parte da concepção de que, “no centro dos procedimentos para dar sentido ao passado encontra-se em si mesmo a mudança. Nessa estrutura, os argumentos seguem no sentido de que “os tempos mudam” (RUSEN, 1992, p.18). Isso implica no reconhecimento de que a mudança dá sentido à história. Importa destacar ainda que, a percepção das mudanças no papel e nas funções atribuídas historicamente às mulheres negras, pode contribuir na identidade étnico –racial dessas discentes, isto porque, a partir da constatação de que a condição de subalternidade não é um dado inerente à mulher negra mas, fruto de contextos históricos marcados pela combinação de opressões que recaem sobre si (CRENSAHW, 2002, p. 10).

As respostas aferidas das duplas evidenciam a percepção de que é possível emergir para um lugar social mais favorável. Uma fala que reforça essa ideia foi proferida pela aluna Deise¹⁵ que comentou: “hoje em dia, com estudo, a gente pode ser o que quiser, ninguém é obrigada a ficar cuidando de casa dos outros e receber uma mixaria¹⁶ não”! A despeito da fala da aluna, verifica-se que o mercado de trabalho brasileiro ainda é excludente, no qual pessoas negras são preteridas em vagas de trabalho por causa de critérios raciais, fator que amplia as desigualdades.

Nessa atividade o objetivo foi alcançado, pois, as duplas perceberam as mudanças ocorridas nas funções exercidas pelas mulheres nas duas temporalidades. De acordo com a tipologia da consciência histórica elaborada por Husen, as narrativas das duplas deixam visíveis desenvolvimento de uma consciência histórica genética onde “aceitamos a história, mas a localizamos em uma estrutura de interpretação [...] Aqui a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido (HUSEN, 2006, p.18).

A próxima atividade se refere à compreensão dos fragmentos das narrativas de mulheres e do texto de apoio, os quais foram organizados em blocos de três questões que serão transcritas a seguir. Vale salientar que quatro duplas se ausentaram nesse dia e realizamos as análises a partir das oito duplas que estavam presentes.

Quadro 12 Em quais narrativas é possível perceber o preconceito racial?

G1

“A primeira narrativa eles fazia a comida separada e ainda p assava do horário de almoço por ser cuidadora dos filhos da patroa, almoçava uma ou duas horas depois”.
(Respostas da 1ª dupla)

¹⁵ O nome foi modificado para garantir a privacidade da aluna.

¹⁶ Expressão popular que se refere à quantia irrisória de dinheiro.

- G2 “Indicado por um amigo pra trabalhar de ajudante de pedreiro sempre ela acompanhava ele quando ele teve que se ausentar a pessoa que o substituiu ele tirou ela por conta de ser mulher”.
(Respostas da 2ª dupla)
- G3 “Para instalar-se no pequeno comércio era necessário pedir licença municipal e pagar uma taxa de matrícula”.
(Respostas da 3ª dupla)
- G4 “[...] Como na África e seus filhos e assim elas lutavam pela sua sobrevivência”.
(Respostas da 4ª dupla)
- G5 “A primeira entrevista a mulher negra fala que tomava conta da criança muito bem mas os pais da criança fazia a comida separada porque ela era negra e além disso ela ia comer já tarde não tinha nem mais graça, aí ela não quis mais não”.
(Respostas da 5ª dupla)
- G6 “O preconceito que ela não podia sentar lá com eles e tinha que comer separado deles [...]”.
(Respostas da 6ª dupla)
- G7 “Eu comecei a trabalhar com dezesseis anos, tomar conta de uma criança de um ano e ali eles me trataram normal né? Eles trabalhavam fora, chegava a criança tava de boa e na hora do almoço eu fazia a comida separada”.
(Respostas da 7ª dupla)
- G8 “O comércio varejista permaneceu exclusivamente para as mulheres brancas por meio de uma legislação”.
(Respostas da 8ª dupla)

Fonte: AUTORA, 2018.

A análise das entrevistas feitas com mulheres negras trabalhadoras possibilitou diversas reflexões na turma. Isto porque a realidade de discriminações raciais, de gênero e de classe dizem respeito não só às depoentes, mas ilustram a realidade de mulheres negras que enfrentam diariamente os desafios de viver com as marcas da diferença na pele. Essas marcas repercutem de diversas formas em suas vidas e contribuiram para delimitar o lugar que ocuparam durante muitos séculos na sociedade, conforme assegura Davis (DAVIS, 2016). Nessa esteira, bell hooks também afirma que

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classe (HOOKS, 2015, p.207).

Por meio das memórias dessas mulheres, foi possível perceber as permanências de estereótipos de raça, gênero e classe que estão muito vividas na sociedade, a despeito das mudanças verificadas. Algumas singularidades contidas nos depoimentos trazem à luz alguns ângulos que só podem ser entendidos por quem sentiu na pele os efeitos da opressão cotidiana. Desse lugar é que as/os participantes falam, uma vez que como negros, suas vidas são atravessadas cotidianamente por diversos eixos de opressão.

Um aspecto despertou a atenção quando foram analisadas as respostas das duplas 2 e 4. Foi possível verificar que elas não estabeleceram a relação entre o comando da questão e a leitura dos fragmentos das entrevistas, onde as mulheres compartilhavam experiências de preconceito racial sofridos por elas. A dupla 2 abordou o preconceito de gênero e a dupla 4 focou na luta pela sobrevivência no continente africano. As duplas 3 e 8, também não estabeleceram a relação entre as narrativas e o que era solicitado na atividade. As demais duplas conseguiram estabelecer a relação solicitada e demonstraram em suas respostas a compreensão de que determinados fatos que ocorreram na vida das entrevistas foram decorrentes do preconceito racial cujos efeitos se fazem sentir cotidianamente no mundo do trabalho. A questão dois identifica a percepção a respeito das relações de gênero como fica demonstrado na tabela abaixo:

Quadro 13 Em que situações o preconceito de gênero se manifestou de modo mais visível?

G1	“No trecho da entrevista quando a mulher que trabalha de pedreiro foi tirada e colocado o homem no lugar dela por ela ser mulher”.
	(Respostas da 1ª dupla)
G2	“Em todas as partes o homem sai ganhando a mulher tem que ficar dentro de casa pilotando o fogão e não trabalhando. Aí o preconceito vem desde na sociedade porque eles acham que a mulher tinha que tá dentro de casa”.
	(Respostas da 2ª dupla)
G3	“Joana: piloto de fogão”.
G4	“O preconceito com a mulher negra é muito forte, porque por ser negra acham que não se deve ter oportunidade no mercado de trabalho. Assim, dificultam a entrada no trabalho hoje em dia”.
	(Respostas da 3ª dupla)
G5	“Essas mulheres negras sofreram muito pelo fato de que elas são negras, trabalhadoras. A primeira entrevistada tinha que comer separado, a segunda trabalhadora foi mandada embora do trabalho de pedreira por ser mulher, a terceira desconfiava porque o patrão desconfiava dela roubar”.
	(Respostas da 4ª dupla)
G6	“Com criação de leis que procuravam dificultar o valor dos africanos libertos considerados indesejáveis”.
	(Respostas da 5ª dupla)

- G7 “Trabalhei de ajudante de pedreiro [...] um amigo meu que me colocou e ele teve que se ausentar e a pessoa que substituiu ele me tirou por ser mulher [...]”.
- (Respostas da 7ª dupla)**
- G8 “Se chegar um homem e uma mulher pedreira a pessoa vai dar prioridade ao homem porque acha que ele tem mais força e se chegar um homem motorista e uma mulher o preconceito da sociedade ainda acha que a mulher tem que pilotar fogão”.
- (Respostas da 8ª dupla)**

Fonte: AUTORA (2018)

A última atividade, busca investigar a percepção presente nas narrativas sobre a manifestação do preconceito de gênero vivido pelas mulheres em situações corriqueiras. São pontos de partida para reflexões profundas sobre o mundo do trabalho onde estão inseridas. As ideias extraídas das narrativas dão conta de que houve a percepção acerca das situações em que a mulher é preterida em algumas funções no mercado de trabalho pelo fato de ser mulher.

No relato de cada dupla, emerge a percepção das dificuldades que a mulher enfrenta no mundo do trabalho. É possível perceber na fala das duplas 1 e 5 a compreensão do preconceito de gênero ainda persistente na sociedade quando afirmam que “a mulher que trabalha de pedreiro foi tirada e colocado o homem no lugar dela por ela ser mulher”. Esses depoimentos ilustram o fato de que, a despeito de todos os avanços na discussão de gênero que perpassam a sociedade atual, ainda, é recorrente a prática de alocar as mulheres em atividades laborais ditas femininas, dificultando sua iniciativa na execução de funções consideradas “masculinas” (LOURO, 1997, p. 31).

Como observa a dupla 2, que “em todas as partes o homem sai ganhando, a mulher tem que ficar dentro de casa pilotando o fogão e não trabalhando”. A dupla 4 consegue evidenciar sua competência narrativa ao reconhecer que o “preconceito com a mulher negra é muito forte, porque por ser negra acham que não se deve ter oportunidade no mercado de trabalho. Assim, dificultam a entrada no trabalho hoje em dia”. É perceptível nessa resposta o desenvolvimento da “consciência histórica, uma vez que ela evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente” (HUSEN, 1992, p.7).

Este aspecto apontado nessa narrativa mostra a permanência de opressões vivenciadas pelas mulheres negras. Nesse sentido, Guacira Louro, lembra que “a maneira como se entrelaçam as diferentes formas de opressão não é, pois, uma equação que possa ser resolvida facilmente” (LOURO, 1997, p.54).

Pesquisas realizadas na última década apontam para permanências de alguns padrões no perfil do trabalho no Brasil. O trabalho no emprego doméstico, por exemplo, é atribuído às

mulheres, principalmente às mulheres negras como um dos resquícios dos tempos de escravidão. Isso porque se trata de um trabalho manual, mal remunerado e, até recentemente, sem proteção legal. De acordo com o PNAD, a categoria de empregados domésticos é majoritariamente feminina, com cerca de 7% de homens (PNAD, 2009, p. 72). Entre as mulheres, a proporção de negras (21,6%) é bem maior que a de brancas (13,5%). As mulheres negras continuam chegando mais cedo que as mulheres brancas no mercado de trabalho (PNAD, 2009, p.73). No entanto, são as que têm o menor retorno financeiro nas funções que desempenha.

O G8 observa a permanência nos papéis de gênero, quando reflete acerca de situações em que o homem é escolhido em detrimento da mulher. Apenas por possuir força física para a realização de algumas tarefas e identifica o lugar comumente associado à mulher que é “no fogão”. A desnaturalização desses papéis já está em curso, mas é necessário ainda um longo caminho para que as mulheres sintam seus efeitos de forma cabal no mercado de trabalho.

A última questão que compunha a terceira atividade investigou a compreensão dos alunos a respeito das mudanças que ocorreram no mercado de trabalho. A partir daí buscamos verificar se os alunos compreendiam as mudanças verificadas para a mulher negra trabalhadora e as dificuldades que ainda enfrentam.

Elaboramos a tabela abaixo com as respostas formuladas para essa questão, em seguida realizaremos as análises das respostas.

Quadro 14 Identifique dois avanços que ocorreram e duas dificuldades que ainda persistem para a mulher negra trabalhadora nos dias atuais

G1	“Hoje é possível à mulher negra como advogada, modelo e até cargos na presidência. As dificuldades, o salário, o preconceito”. (Respostas da 1ª dupla)
G2	“Hoje as mulheres <i>pode</i> exercer qualquer profissão. O preconceito como o negro em geral, discriminação e constante assédio pelos patrões.” (Respostas da 2ª dupla)
G3	“Mesmo com todas as dificuldades impostos a elas, essas mulheres trabalhadoras negras encontram diversas formas de resistir a opressão e criar suas estratégias de sobrevivência no mundo do trabalho” (Respostas da 3ª dupla)
G4	“Hoje em dia, as mulheres trabalham em muitos trabalhos de homens e ganham mais até que os homens e dificuldades de arrumar trabalho quando não se tem um estudo completo, e às vezes as aparências das pessoas hoje em dia” (Respostas da 4ª dupla)
G5	“O primeiro avanço ocorre se o negro for fazer um comercial vira uma polêmica e o outro é que se um negro entra em um comércio, shopping é discriminado porque acha que vai roubar”. (Respostas da 5ª dupla)

- G6 “A dificuldade de hoje é que elas não têm estudo para entrar no mercado de trabalho. Avanço foi que elas entraram para faculdade e conseguiram um diploma para exercer uma profissão”.
(Respostas da 6ª dupla)
- G7 “Avanços: trabalhando de advogada e no comércio variado, Dificuldades: As mulheres negras ainda têm muitas dificuldades no comércio”.
(Respostas da 7ª dupla)
- G8 “Hoje a mulher pode exercer qualquer profissão, leis iguais para todos. O preconceito do negro em geral, a discriminação é constante. A maioria sofre assédio sexual pelos patrões.”.
(Respostas da 8ª dupla)

Fonte: AUTORA (2018).

Verifica-se que os alunos percebem avanços no mercado de trabalho para a mulher negra, assim como enxergam as dificuldades que precisam ser superadas. Entre as mudanças apontadas como benefício está o acesso a diversas profissões que no passado eram destinadas aos filhos das elites, portanto bem distante da realidade das classes mais baixas. Hoje as mulheres negras podem ser “advogadas, modelos e até na presidência” como reconhece o G1. O G2 verifica que “as mulheres podem exercer qualquer profissão”.

O preconceito ,discriminação e constante assédio pelos patrões” ao evidenciarem este fato, demonstram a presença da competência narrativa e o desenvolvimento da consciência histórica genética ao perceberem a mudança nas profissões exercidas pelas mulheres negras, como também identificam problemas ainda enfrentados por elas. Outro aspecto pontual nas análises dos alunos foi a possibilidade da mulher negra atualmente exercer “qualquer profissão”, conforme observou o G4. O fato das mulheres hoje trabalharem em atividades antes vistas como “tipicamente” masculinas e ganharem mais que os homens é um avanço sem precedentes, embora deva-se reconhecer que na média geral os homens continuam recebendo mais que as mulheres, sejam elas brancas ou principalmente negras.

Na identificação das dificuldades que cerceiam as mulheres no mercado de trabalho, o G8 trouxe uma importante observação no que se refere à existência do assédio sexual. Isso se constitui, historicamente, em um flagelo enfrentado pelas mulheres negras. Esse fato nos remete a uma situação, cujas raízes se originam no período colonial com o assédio rotineiro realizado pelos escravizadores contra as negras escravizadas. Assim, a permanência do assédio no mercado de trabalho reflete uma realidade que necessita ser combatida fortemente para que as relações de gênero sejam igualitárias, preservando a integridade da mulher e, de fato, sejam equânimes. A percepção acerca do assédio no mundo do trabalho demonstra que o desafio está posto e cabe a toda sociedade enfrentá-lo. Para além da questão do assédio sexu-

al, foram reconhecidas outras dificuldades que se interpõem no universo feminino negro como o preconceito racial e os entraves no acesso a escolarização.

No entanto, a despeito disso, pudemos observar ao longo das sequências aplicadas que ocorreu uma interlocução orgânica entre a ciência da história e a vida prática como nos lembra Schmidt [...]. É também à vida prática que o conhecimento histórico retorna para cumprir sua função de orientação temporal (SCHMIDT, 2016, p.32). O reconhecimento de mudanças na condição social da mulher negra demonstra uma orientação no tempo e uma compreensão do passado para agir no presente e perspectivar o futuro (RUSEN, 2006), que é a principal função da consciência histórica.

O fator crucial nessa pesquisa é a comprovação de que é possível realizar de forma exitosa o trabalho com sequências didáticas no ensino de História. Nesse sentido, optamos por refletir acerca da condição da mulher subalternizada no passado, estabelecendo correlações com a situação em que vivem as discentes negras da EJA. Assim, verificamos que as sequências se constituem em poderoso instrumento para contribuir na construção da identidade positivada de gênero e raça de mulheres negras. Dessa forma, pode auxiliar docentes na desafiadora tarefa de discutir as questões étnico-raciais no ensino de História de forma contextualizada e isenta de preconceitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa se pautou na constatação da necessidade de discutir as relações étnico-raciais e de gênero no ensino de história na educação básica. A escola se constitui em locus privilegiado para a quebra de paradigmas e o redimensionamento de valores que permeiam a sociedade. Portanto, essa discussão deve ser pauta permanente em todo o percurso formativo dos estudantes.

As motivações que me conduziram a escolha da EJA como cenário para esta investigação, e posterior aplicação do produto educacional, residem no fato de que essa modalidade atende a um público composto majoritariamente por pessoas negras, principalmente mulheres, as quais, em diferentes contextos, viveram a experiência de terem sido afetadas em sua identidade étnico racial e de gênero, mas que a despeito disso, articularam diversas formas de resistência. No cotidiano da prática docente, porém, verificamos a escassez de materiais didáticos que permitam viabilizar a discussão sobre gênero e a questão racial nas aulas de História.

A partir dessa constatação, propus a elaboração e aplicação de três sequências didáticas que foram construídas com os relatos de alunas negras da EJA, estudantes do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro, onde as sequências também foram realizadas. Vale salientar que as alunas depoentes se sentiram prestigiadas com a importância atribuídas às suas narrativas e é importante ressaltar que mesmo tendo o sigilo garantido para evitar qualquer tipo de constrangimento, durante as discussões algumas delas se identificaram publicamente durante o desenvolvimento das atividades.

Com a aplicação das atividades, respaldadas na teoria da consciência histórica, percebi que foi possível proporcionar as/os alunos a percepção de que as limitações e dificuldades enfrentadas por eles/elas no campo econômico, político e social, são produzidas a partir de fatores diversos estabelecidos historicamente pelos poderes dominantes na sociedade. Foi possível, em certa medida a esses sujeitos alcançar a compreensão dessas relações de poder as quais influenciam direta ou indiretamente suas vidas, é possível então, ampliar as possibilidades de mudança, baseadas no entendimento de que, da mesma forma como foram tecidas, estas relações podem também ser transformadas. A partir de suas falas, demonstraram a percepção de que as relações nas quais estão circunscritas/os, não são obra do acaso, mas, fruto de construções histórico-culturais.

Diante dessa perspectiva, a consciência histórica contribuiu para a realização dessa pesquisa à medida que forneceu subsídios para situar as/os alunas/os no tempo histórico e

alargou o entendimento acerca das trajetórias da população negra, especialmente das mulheres negras, constituindo sentidos às suas experiências através do desenvolvimento de um pensamento histórico-crítico.

Nota-se ainda que, as discussões sobre as relações de gênero, é uma realidade que precisa ser disseminada no espaço escolar, apesar do avanço do debate verificado na academia nas últimas décadas. O ensino de História, por sua vez, não pode prescindir dessa análise nos materiais que são disponibilizados aos profissionais da educação. Principalmente na EJA, que possui um currículo mais flexível e, portanto, tem todas as possibilidades de inserção de temas fundamentais em sua proposta pedagógica. Além do fato de que as mulheres negras compõem a quase totalidade do corpo discente dessa modalidade. No entanto, suas resistências cotidianas contra as opressões e todas as suas conquistas não são postas em relevo no ensino que é ministrado nas aulas de História.

Quanto aos aspectos que se referem às relações étnico-raciais discutidas nesse trabalho, constatou-se, a partir do entendimento expresso nas repostas obtidas com a realização das sequências didáticas, que as/os discentes ampliaram o entendimento acerca do papel da população negra na formação da sociedade e das circunstâncias histórico culturais que delimitaram as condições materiais em que vivem atualmente. Verificou-se ainda que as/os alunas/os passaram a perceber a participação das mulheres negras de forma positiva. Para as alunas, isso se constitui em fator importante na construção e consolidação da identidade étnico racial e de gênero.

Buscou-se, em todas as atividades propostas, historicizar as ações e o protagonismo de mulheres negras que foram invisibilizadas no passado e assim, pôr em relevo sua contribuição em diferentes aspectos da sociedade brasileira. Trazê-las para o centro de discussão nas aulas de História é, em grande medida, contribuir para a construção de uma identidade positiva de gênero e raça.

Vale salientar que a concepção desta pesquisa partiu das minhas angústias como docente da educação básica, pois inquieta diante da escassez de materiais disponíveis que dessem conta de contemplar temas de relevância no ensino de história como os que são abordados nesse estudo, e são muito caros à mim na condição de historiadora, mulher, negra e professora atuante na educação básica. Tive a oportunidade de realizar a pesquisa e elaborar o material didático, autoral que foi produzido conjuntamente com as/ aos discentes da EJA as/os quais participaram de todas as etapas do estudo e da realização das sequências didáticas que podem ser utilizadas pelas/pelos colegas professores nos diversos níveis e modalidades do ensino básico, visto que todas as etapas percorridas na realização desse estu-

do podem ser adaptadas à realidade de cada docente nos diversos espaços educativos existentes no território brasileiro.

Foi gratificante verificar que em pleno século XXI, e com todos os aportes tecnológicos existentes, foi possível utilizar recursos contemporâneos como charges e vídeos, aliados a recursos mais tradicionais como textos, os quais sem abrir mãos do rigor acadêmico, se revelaram compreensíveis para as/os discentes participantes da pesquisa. Esse fato mostra que é possível produzir conhecimentos no “chão da sala” e revela, sobretudo que a sala de aula é um rico e vasto laboratório de onde podem ser produzidas epistemologias comprometidas com a uma educação propositiva e socialmente comprometida.

Diante disso, foi possível perceber que o ensino de história pode ser efetivado através de diversas fontes e, nesse bojo, as histórias de vida se constituem em importante instrumentos para tecer novas abordagens que potencializam o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que essa consciência possibilita que os sujeitos atribuam sentido às suas experiências e compreendam sua própria historicidade, colocando-se como produtores da sua história.

Assim, através da desnaturalização dos papéis impostos às mulheres negras, foi possível estabelecer uma relação entre as diversas temporalidades da sua existência e alcançar a compreensão de que as estruturas de opressão historicamente engendradas as quais limitaram suas vidas podem ser neutralizadas, através de ações de resistência realizadas por elas, quando desenvolvem a consciência histórica de gênero e raça a partir da mediação do ensino de história. O ensino então cumpre uma importante função, qual seja, contribuir na aprendizagem crítica, emancipacionista e, sobretudo, libertadora.

Ao empreender uma análise acerca da importância das discussões das relações de gênero na escola, foi possível verificar, a necessidade de mudanças. A partir desse entendimento, buscou-se investigar de que forma o ensino de história tem incorporado tais discussões que se revelam fundamentais no atual contexto. O recrudescimento de movimentos conservadores em nível mundial e também nacional exige do ensino uma postura combativa e vigilante.

Um objetivo alcançado na pesquisa foi a verificação de que as discussões travadas no ensino de história podem fornecer subsídios teóricos para a desconstrução das relações hierárquicas de gênero que vitimizam principalmente, as mulheres negras. Haja vista que, suas vidas são historicamente atravessadas por eixos de opressões, os quais atuam de forma interseccional e delimitam seu lugar nos setores marginalizados da sociedade.

A partir do entendimento de que a sala de aula é um espaço importante de produção de saberes, o ensino de história tem importante função social. Foi possível elaborar uma proposta de ensino, usando sequências didáticas com vistas a ampliar as discussões sobre gênero no ensino de história na educação básica. Buscou-se contribuir, dessa forma, para a aprendizagem histórica, e usou-se como fio condutor, os pressupostos da consciência histórica. A aplicação das sequências didáticas em uma turma de EJA, sinalizou para a importância de se discutir em todas as etapas do ensino, as relações hierárquicas de gênero que estão postas, com vistas à desnaturalizar as desigualdades que delas se originam.

Portanto, esta pesquisa investigou a invisibilidade social imposta historicamente pela sociedade às mulheres negras, e o reflexo dessa questão nas produções didáticas que servem como recurso para professores e alunos, nas quais estas mulheres ainda não são consideradas, de fato, como sujeitos da História e produtoras de conhecimento. Dessa forma na pretensão de responder ao problema que ensejou esta pesquisa, realizou-se a investigação acerca da contribuição que o ensino de história oferece na construção da consciência histórica de gênero e raça de mulheres negras, ao desnaturalizar as relações hierarquizadas de gênero tecidas historicamente. Nesse sentido, procurou-se responder como a história ensinada permite que as mulheres da EJA, em especial as negras, tenham conhecimento sobre o passado de lutas de movimento de mulheres negras contra o racismo e sexismo. Assim conclui-se que o ensino de história pode contribuir para redimensionar os olhares direcionados a esses sujeitos como constatou-se nas aplicações das sequências didáticas. Sendo assim, observou-se que as/os participantes demonstraram uma ampliação no entendimento acerca das relações de gênero tecidas historicamente e a compreensão dessas relações é um passo importante na construção de uma identidade étnico racial e de gênero positivada.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais**. *Revista História Hoje*, [s.l.], v. 1, n. 1, p.61-88, 3 ago. 2012. *Revista História Hoje*. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.19>.

_____. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARAÚJO, Cristina Pereira de. Um Porto Seguro para os próximos 500 anos. **BAHIA Análise & Dados Salvador**, v. 15, n. 2-3, p. 323-332, set/dez. 2005.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

BAHIA. **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador, 2009

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BARBOSA, Aline do Carmo Costa. **Didática da História e EJA**: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 37, n. 3, p.991-1008, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2175-62362012000300015>.

BITTENCOUT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

BRASIL, Cadernos SECADI, **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

BRASI. IBGE. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2018. Disponível em www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. **Educação de pessoas jovens ou adultas**. X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro, 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1859-0.pdf>. Acesso em: 06/04/2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira. In: CARREIRA, Denise (Org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 121-186.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 17, n. 49, p.117-133, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142003000300008>.

_____. Estrelas com luz própria, **Revista História Viva**, n. 3, São Paulo: Duetto Editorial, 2006 [Edição Especial Temática Temas Brasileiros].

_____. SANTOS, Thera. **Mulher Negra**. São Paulo: Nobre, Conselho Estadual da condição Feminina, 1987.

_____. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: Racismos contemporâneos. Org., Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003. p.49-58.

_____. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 17, n. 49, p.117-133, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142003000300008>.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010 Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>> Acesso em 18/02/2018.

_____. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.11-30, 31 out. 2017. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p11>.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590>.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p. 07-16.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: mito e realidade. Brasília:UNB/INEP.1982.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI PIERRO, MARIA CLARA DI; JOIA, ORLANDO and RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. p. 17-30. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília:UNESCO, MEC, RAAAB, 2006, 362p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FELIZARDO, Marina do Nascimento Neves. **Negras Marias**: Memórias e Identidades de Professoras de História. Dissertação (Dissertação em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, fls.. 143, 2009.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Educativa**, [s.l.], v. 19, n. 3, p.1043-1065, 21 fev. 2017. Pontifícia Universidade Católica de Goiás -PUC Goiás. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i3.5465>.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

_____. História, tempo presente e história oral. **Topoi (Rio de Janeiro)**, [s.l.], v. 3, n. 5, p.314-332, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101x003006013>.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade, V.1: A vontade de saber. Graal ed. Riode Janeiro: 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GAGO, Marília. Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 5, n. 9, p.159-170, 22 jul. 2016. Revista História Hoje. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.245>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Cadernos pagu**, n. 6-7, 1996, p.67-82. Disponível em <www.cadernospagu.com.br>. Acesso em <20/03/2018>.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 21, p.40-51, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000300004>.

GOMES, Nilma Lino. “**Educação e Diversidade Étnico-cultural**” In: RAMOS, ADÃO,BARROS (coordenadores). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003

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

_____.**Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira (uma abordagem político-econômica). In: MADEL, T. Luz (org.). **O Lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 87-107.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade, **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

_____. HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

_____. Por um feminismo Afro-latino-Americano. In: **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n.1, São Paulo, 1988, p.12-19.

_____. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001..

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raça e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

HOOKE, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s.l.], n. 16, p.193-210, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese dos Indicadores de 2012. Brasília: IBGE; 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_synthese_2009.pdf>. Acesso em: 19/02/2018.

_____. IBGE, Estatísticas de Gênero e Indicadores sociais das mulheres no Brasil, Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n.3,2018. Disponível em <www.ibge.com.br> Acesso em 20/04/2017.

IPEA, Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

_____. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015. IPEA: Brasília/DF, 2017. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf . Acesso em 18/03/2017.

IRELAND, Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (orgs.): **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tânia Regina. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol.3, nº 6, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994, p. 423-483.

LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIMA, Marcia RIOS, Flavia, FRANÇA, Danilo. In: *Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ...* [et al.].- Brasília : Ipea, 2013. 160 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Núbia Regina. **Feminismo negro brasileiro: igualdade, diferença e representação**. In: 31º ANPOCS. MG, 2007.

_____. Representação e identidade no feminismo negro brasileiro. In: Fazendo Gênero. UFSC, 2006. pp.1.7. Acesso em 10/11/2017.

_____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

MOTT, Luis. Homo-afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 14, n. 2, p.509-521, set. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2006000200011>.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, pp.20-32, dez.2015.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

PASSOS, Joana Célia. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In: AUTOR/AUTORA. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362 p.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.77-98, 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-90742005000100004>.

PEREIRA, B. P. De escravas a empregadas domésticas - A dimensão social e o "lugar" das mulheres negras no pós- abolição. . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC – SP. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308183602_ARQUIVO_Ar. Acesso em: 19/04 /2018.

PEREIRA, Amilcar. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 23, p.13-30, 27 abr. 2017. Revista Contemporânea de Educação. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>.

- PIERRO, MARIA CLARA DI; JOIA, ORLANDO and RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>
- PIRES, Elaine Prochnow. **Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil**: estudo de caso. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Profissional em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX. Dissertação em História, UFBA, p.130,1998.
- REIS, Liana Maria; BRITO, Marina Gomes de. Curso de “Artes Práticas: Educação para o Lar” da Universidade Católica de Minas Gerais: rupturas e permanências na relação mulher, família e ensino na década de 1970, **Cadernos de História, Belo Horizonte**, v.13, n. 18, 1º sem. 2012.
- REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, Ano 3, Número 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás.
- ROMCY, DANIELA. As mulheres na construção civil: algumas notas a partir de um trabalho de campo. Dossiê Gênero e Trabalho: desigualdades reconfiguradas. n. 36, 2.º sem./2015 –UFPR.
- RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico**. Uma hipótese ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. 1992. [Tradução. Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke]
- _____. Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- _____. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão in Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.
- SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.61-80, 14 abr. 2010. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2010v16n1p61>.
- SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil Osis , Catalão- GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.
- SANTOS, Carina Santiago dos. **A educação das relações étnico - raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Profissional em Ensino de História (Pro-História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Leide. Mobral: A Representação Ideológica do Regime Militar nas Entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**, [s.l.], v. 5, n. 10, p.304-317, 2014. Universidade Federal de Alogas. <http://dx.doi.org/10.28998/rchv15n10.2014.0016>.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática - DOI. **Cadernos de História**, [s.l.], v. 12, n. 17, p.59-92, 6 jun. 2012. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.2237-8871.2011v12n17p59>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 5, n. 9, p.31-48, 22 jul. 2016. Revista História Hoje. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.232>.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 27 nov. 2017.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. **Aprendizagem e formação da consciência histórica**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n.2, jul./dez., p.71-99, 1995.

SILVA, Geraldo; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.278.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Cecília C. Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Eduneb: Salvador:2017

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em 20/01/2018.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres**. Dourados-MS : UFGD, 2014. 63 p.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 108 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) ISBN 85-249-0029-6.

TRIPP, David. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Confitea VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 DOCUMENTOS COMITÊ DE ÉTICA**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE**

Autorizo o (a) pesquisador/a Eline de Oliveira Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Porto Seguro, 07 de Fevereiro de 2018.

Assinatura manuscrita em azul do responsável institucional, Caetano C. do Sacramento.

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Caetano C. do Sacramento
AUT. N.º 27 0064/16
DIRETOR



Universidade do Estado da Bahia Comitê de ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, vinculado à instituição UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 19 de Janeiro de 2018

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Eline de Oliveira Santos	EO Santos



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA** cujos dados serão coletados através de entrevistas gravadas em áudio e vídeo no **COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE PORTO SEGURO**, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC** da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a **ELINE DE OLIVEIRA SANTOS**. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 19 de Janeiro de 2018

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Eline de Oliveira Santos	E.O. Santos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS


1. Projeto de Pesquisa: A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 3			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELINE DE OLIVEIRA SANTOS			
6. CPF: 005.560.025-55		7. Endereço (Rua, n.º): rua general freitas Centro 114 PORTO SEGURO BAHIA 45810000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 73988487819	10. Outro Telefone:
		11. Email: elinehistoria@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 16 / 01 / 18		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado da Bahia		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Departamento de Educação, Campus I
15. Telefone: (71) 3117-2200		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: ADELAIDE ROCHA BABARÓ		CPF: 22741887500	
Cargo/Função: DIRETORA TEMPORÁRIA			
Data: 17 / 01 / 18		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Profa. Adelaide Rocha Babaró
Diretora Temporária - DEDU/UNEB
Porto Seguro, 18/01/2018 - Doc. 15/07/2016
Matr.: 74001170-3



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 3			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELINE DE OLIVEIRA SANTOS			
6. CPF: 005.560.025-55		7. Endereço (Rua, n.º): rua general freitas Centro 114 PORTO SEGURO BAHIA 45810000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 73988487819	10. Outro Telefone:	11. Email: elinehistoria@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 16, 01, 18		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado da Bahia		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Departamento de Educação, Campus I
15. Telefone: (71) 3117-2200		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura _____	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			




**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) ELINE DE OLIVEIRA SANTOS a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 17 de janeiro de 2018


Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Adelaide Rocha Badaró
Diretora Temporária - DEEC LUN-3
Port.: 1941/2016 - D.O.E. 19/07/2016
Mat.: 74001110-3



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO DE PROFHISTORIA_**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____)_____/_____/_____/_____/_____/_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**
 A MULHER NEGRANA EJA: REFLEXÕES SOBRE
 ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA
 HISTÓRICA
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**
ELINE DE OLIVEIRA SANTOS
Cargo/Função: MESTRANDA P R O F H I S T O R I A

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: _____ **A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**____, de responsabilidade da pesquisadora ... **ELINE DE OLIVEIRA SANTOS** discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **Analisar a contribuição do ensino de história na construção da consciência histórica de gênero e raça das mulheres negras no ensino médio da EJA no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro/Ba.** A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios **A partir das narrativas colhidas na entrevistas, será elaborada um produto educacional na forma de sequência didática que tem como objetivo trabalhar gênero na EJA visando ampliar o conhecimento dos/das discentes sobre essa temática.** Caso aceite o Senhor(a) será.... **entrevistado/a e esta entrevista será gravado em vídeo e áudio** pela aluna ..**ELINE DE OLIVEIRA..SANTOS** do curso de **Mestrado Profissional em Ensino de História- PROFHISTORIA.** Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá sentir-se **INCOMO-**

DADO/A DEVIDO AO FATO DE SOCIALIZAR NA ENTREVISTA DETERMINADOS ACONTECIMENTOS QUE OCORRERAM EM SUA VIDA E PODEM PROVOCAR RECORDAÇÕES DOLOROSAS.

Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr./Sra caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ELINE DE OLIVEIRA SANTOS

Endereço: ...Rua General Freitas 114 Centro Porto Seguro/BA. **Telefone:** .(73.)988487819

E-mail:..elinehistoria@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS- ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
vel (orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE RESPONSABILIDADE ÉTICA DA PESQUISA

Eu, Eline de Oliveira Santos juntamente
com o meu professor orientador Cláudia Pons Cardoso

declaramos estar cientes das normas e resoluções que norteiam as pesquisas envolvendo seres humanos e que o trabalho de conclusão de curso, sob o título:

A mulher negra na ESA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica

de nossa responsabilidade, foi desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade, garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, declaramos não ter atendido ao disposto Resolução do Comitê de Ética nº 510/2016, sobre a obrigatoriedade da apresentação do parecer de aprovação o Comitê de Ética da UNEB, não tendo concluído os procedimentos institucionais exigidos para submissão do trabalho, assim, assumimos a responsabilidade por qualquer desdobramento da pesquisa e dos seus resultados junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, à Universidade do Estado da Bahia e aos órgãos e instâncias cabíveis.

Salvador, 12 de Novembro de 2018

Eline de Oliveira Santos

Mestrando (a)

Cláudia Pons Cardoso

Professor(a) Orientador(a)

APÊNDICE - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EIXO FAMÍLIA

TEMA: Organização das famílias negras no séc. XIX e XXI

APRESENTAÇÃO: A família é a primeira organização social da qual os indivíduos fazem parte. É no seu interior que os laços identitários são forjados e consolidados ao longo do tempo. O processo diaspórico vivido pelos negros africanos teve como uma de suas marcas mais impactantes a tentativa de fragmentação das famílias que, muitas vezes, eram intencionalmente desarticuladas com o objetivo de inibir possíveis mobilizações e levantes contra os senhores.

A despeito disso, verificou-se que em diversas regiões brasileiras, onde predominou a escravidão, existiram famílias nucleares entre os escravos, compostas por marido, mulher e filhos. Essas famílias até praticavam atividades econômicas, entre as quais agricultura, pesca, criação de animais, que lhe conferiam possibilidades reais de compra da liberdade. (SLENES, 1999). Esses fatos contrariam a afirmação de viajantes estrangeiros que insistiam na inexistência de laços afetivos e agrupamentos familiares entre os escravizados.

Essas famílias se revelaram importantes elementos na formação dos laços de parentesco e na preservação de características da cultura africana, que pode ser entendida como forma de resistência ao cativeiro (SLENES, 1999).

Diante desse cenário inconstante e instável, tornou-se necessário que as famílias negras desenvolvessem diversas estratégias para manter a coesão familiar num contexto extremamente adverso. Nesses arranjos familiares, a luta pela sobrevivência era o pano de fundo para a existência dessas novas configurações. A afetividade foi um importante fator na preservação da coesão dessas famílias e serviu como aporte para a sua manutenção mesmo em situações críticas.

Propomos então nessa sequência didática, analisar o importante papel desempenhado pela família no final do segundo império (séc. XIX), estabelecendo um paralelo com a família negra na contemporaneidade.

OBJETIVO GERAL: Compreender a importância da família na construção e consolidação dos laços afetivos e de solidariedade.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Discutir os arranjos construídos pelas famílias negras no período imperial e na atualidade.
- Verificar as estratégias das famílias negras para preservar os laços identitários e afetivos.

RECURSOS: Texto, papel madeira, data show, pincel.

METODOLOGIA:

1º passo: Apresentar o tema a partir de uma roda de conversa para descobrir em quais tipos de configurações familiares os alunos cresceram. Em seguida indagar a respeito da função da família.

2º passo: Discutir o texto de apoio a respeito da família negra escravizada e relacionar aos trechos das entrevistas fazendo paralelo com a família negra na atualidade.

3º passo: Sistematização das ideias – elencar em um quadro as semelhanças e diferenças entre as famílias do período imperial e família contemporânea.

Avaliação: Socialização oral das ideias construídas a respeito da discussão sobre a família negra.

Referências

SLENES, Robert. Na senzala uma flor. Esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil. Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX. Dissertação em História, UFBA, p.130,1998.

Texto de apoio: A família negra: da escravidão à atualidade

A família escrava surge como um elemento estrutural de adaptação ao escravismo. Evidenciamos que nem sempre o parentesco escravo favoreceu à pacificação dos conflitos no interior das relações escravistas. Estes podiam aflorar sempre que as relações de parentesco fossem ameaçadas pelo poder senhorial.

A luta pela preservação da família e a solidariedade entre parentes, na verdade, constituíram mais uma forma de resistência escrava, de resistência à desumanização (REIS,1998). Existiram diversos arranjos familiares entre os cativos, mas era expressivo o número de famílias compostas por pai, mãe e filhos, todos vivendo na mesma casa e exercendo atividades econômicas que os ajudariam até na compra da liberdade (SLENES,1999). Diversos viajantes estrangeiros de forma preconceituosa afirmaram que era impossível ao escravo construir família por causa da sua situação precária de existência. Porém isso não retrata a realidade, visto que essas famílias se constituíram em todo o período escravista.

Os estudos sobre a família apontam que na área rural o padrão de vida escravo foi mais estável. A mobilidade geográfica escrava era menor e a convivência entre os cativos mais próxima e contínua no tempo. O senhor se beneficiava com uma maior acomodação de seus escravos, que se organizavam em unidades produtivas familiares, cultivando roças independentes, sem prejuízo da produção, uma vez que os escravos só poderiam trabalhar em suas roças nas horas de folga(SLENES,1999). Assim, o escravo e sua família desfrutavam de autonomia e melhor qualidade de vida. A família foi uma instituição importante, principalmente para preservar os laços de afetividade entre os escravos.

No pós-abolição e na atualidade, as famílias negras vivenciam diversos problemas decorrentes da escravização secular que lhes foi imposta. Prova disso é a precarização das condições materiais de existência onde, muitas vezes, para garantir o sustento, mulheres e homens são forçados a abandonar a escola para ingressar de forma mais rápida no mercado de trabalho. Nele, lhe são oferecidos subempregos com baixa remuneração. Também ficam expostos cotidianamente aos diversos preconceitos de classe de raça e de gênero. Apesar disso, é necessário salientar que a afetividade foi e é um importante elemento que norteou e continua norteando as famílias negras no Brasil. Isso, apesar das tentativas de desumanização sofridas no período escravista e das diversas vulnerabilidades que atravessam a realidade dessas famílias no dias atuais.

Referências

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX. Dissertação em História ,UFBA,p.130,1998.

SLENES, Robert W. Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 288.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EIXO ESCOLA

TEMA: Entraves e conquistas no processo de escolarização da mulher negra no país

PÚBLICO – ALVO: Alunos do ensino médio da EJA

TEMPO PREVISTO: 4 aulas

APRESENTAÇÃO: No cenário político e social contemporâneo a educação é entendida como um processo amplo da cultura, sendo a escola um lugar privilegiado de apropriação do saber. Nesse sentido, de acordo com a Lei 9 394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Art.37) a EJA representa a possibilidade de acesso para as mulheres e especialmente as mulheres negras que, ao longo de sua trajetória, tiveram o direito à educação interrompido e/ou negado e, agora, retornam à escola em busca de instrumentalização para o acesso à cidadania plena.

Essa sequência didática traz como base a narrativa de mulheres negras estudantes da EJA, que relatam suas experiências de vida. A partir dessas experiências será analisado o papel da escola na sua trajetória. Além das entrevistas, será utilizado ainda um texto de apoio que permitirá compreender como se dava o processo de escolarização de homens e mulheres. Também compreender as interdições que eram feitas à escolarização dos escravizados. Nessas discussões, será problematizada a escolarização da mulher negra nas décadas finais do período imperial e no século XXI à luz dos conceitos de gênero, raça e consciência histórica.

A partir dos aspectos trabalhados nessa sequência, buscaremos verificar o processo de construção da consciência histórica de gênero e raça dos estudantes.

OBJETIVO GERAL: Analisar a trajetória escolar das mulheres negras no período imperial e pós-abolição, relacionando-a com a vivência das mulheres negras da EJA nos dias atuais

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir os entraves e as conquistas envolvidas no acesso à escolarização das mulheres negras no final do período imperial (pós-abolição) e no século XXI.
- Identificar as mudanças e permanências dos problemas enfrentados pelas mulheres negras no acesso e permanência na escola.
- Evidenciar as conquistas dessas mulheres no contexto atual.

RECURSOS: Quadro branco, pincel, textos, câmera digital, folha sulfite, lápis, caneta.

METODOLOGIA:

1ª etapa

No primeiro momento foi realizada uma sondagem oral a respeito do conhecimento da turma sobre gênero, raça e etnia.

Após a sondagem, foi ministrada uma aula expositiva e dialogada com o uso do data show a respeito dos conceitos de gênero e raça/etnia .

2ª etapa

No segundo momento, realização da leitura e discussão do texto de apoio que aborda o processo de escolarização dos egressos da escravidão.

3ª etapa

No terceiro momento, realização da leitura das narrativas das alunas da EJA sobre o processo de escolarização que vivenciaram.

4ª etapa

Em seguida será realizado um debate abordando as questões trazidas pelo texto e a relação com as entrevistas das alunas.

AValiação

Aplicação de um quadro comparando as mudanças e permanências que ocorreram entre o período imperial e a atualidade no percurso escolar da mulher negra no país.

REFERÊNCIAS:

CARNEIRO, Sueli. SANTOS, Thera. Mulher Negra. São Paulo: Nobre, Conselho Estadual condição Feminina, 1985.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na história para a didática da história. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (6-7) 1996: pp.67-82.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 37.

MIRANDA, Edilson Marques. Educação, gênero e etnia: Uma análise na perspectiva de gênero das políticas educacionais com o recorte étnico no Brasil. In: Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2001.

PRIORE, Mary del. Histórias e conversas de mulher. São Paulo: Planeta 2013, 312 p.

Texto de Apoio: PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Historicamente, ocorreram diversos impedimentos ao acesso de pessoas do sexo feminino de descendência africana à educação no Brasil. Desde há muitos anos, mulheres e homens afrodescendentes têm buscado o seu lugar no interior da escola. No início da colonização portuguesa no Brasil, a educação já apresentava uma gestão e organização educacional discriminatória. A educação jesuítica, em 1549, era dedicada a instruir as populações indígenas com o viés da submissão até 1759, quando foram expulsos do país (ARAÚJO, SILVA, IN ROMÃO, 2005, p.67).

A educação no sistema escravocrata substituiu o modo de cursos seriados implantado pelos jesuítas. As aulas passaram a ser ministradas de forma avulsa e com docentes improvisados. Em 1808, a Coroa Portuguesa se instala no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos “menores” e “maiores”: primário, secundário e superior. As escolas primárias eram diferenciadas por gênero. Os meninos tinham aulas de leitura, de escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa. Já para as meninas eram lecionadas aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas (ARAÚJO, SILVA, IN ROMÃO, 2005, p.68). Em 1837, foi sancionada a lei que regulamentava os direitos à instrução primária no Brasil. O artigo 3 versava sobre a quem era proibido frequentar escolas públicas. O parágrafo segundo era explícito, em vetar o direito à educação aos escravos e pretos africanos, ainda que estes estivessem na condição de livres ou libertos (CUNHA, 1999, p.87).

Em 1854, houve uma reordenação na gestão do sistema educacional no Brasil. A reforma de Couto Ferraz, estabelecido pelo decreto 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854, instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. No entanto, por essa lei, não seriam admitidos nas escolas públicas crianças escravas e não havia previsão de instrução para adultos (ARAÚJO, SILVA, IN ROMÃO, 2005, p.68).

As reformas educacionais dos séculos XIX e XX negaram sistematicamente a presença de homens e mulheres negras na escola. A universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma aparente democratização da educação. Na realidade negaram condições objetivas e materiais que facultassem a negras e negros, recém egressos do cativeiro, e seus descendentes um projeto educacional, universal ou específico (ARAÚJO, SILVA, IN ROMÃO, 2005, p.70-71).

“que fizeram os governos imperial, provincial e municipal por esses pobres pretos e pardos? Nada, infelizmente não abriram escola e nem oficinas onde eles aprendessem a ler e a trabalhar. E os senhores dos pais deles? Menos ainda. As meninas e mocinhas iam para as cozinhas; ou então “bater roupa” nos fundos dos quintais; (...) outras com gamela ou tabuleiro na cabeça, percorriam as ruas vendendo peixe, sururu, frutas. As mais jeitosas tiravam bilhete grande: iam trabalhar como copeiras; outras aprendiam a costurar e a bordar, servindo diretamente às sinhás-moças, como mucamas. (...) (LIMA JUNIOR, 1975, 09).

Na sociedade escravocrata, portanto, era muito difícil para essa população, formada por um grande contingente de escravizados e entre eles destacam-se as mulheres negras,

adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura (ARAÚJO, SILVA, IN ROMÃO, 2005).

REFERÊNCIAS:

MIRANDA, Edilson Marques. Educação, gênero e etnia: Uma análise na perspectiva de gênero das políticas educacionais com o recorte étnico no Brasil. In: Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2001.

PRYORE, Mary del. Histórias e conversas de mulher. São Paulo: Planeta 2013, 312 p.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: EIXO TRABALHO

TEMA: A mulher negra e o mundo do trabalho: mudanças e permanências.

PÚBLICO ALVO: Alunos do ensino médio da EJA.

APRESENTAÇÃO: O trabalho tem se constituído historicamente como uma das mais significativas dimensões na sociedade. Essa sequência aborda a mulher negra no mundo do trabalho e as contradições vivenciadas por elas. O cruzamento de patriarcalismo, escravidão e racismo determinou trajetórias diferenciadas para mulheres brancas e negras no Brasil. O primeiro demarcador dessas diferenças foi a relação das mulheres com o mundo do trabalho (CARNEIRO, 2006, p.49).

Nota-se que no período imperial, mesmo as mulheres brancas empobrecidas, realizavam tarefas consideradas mais brandas. As negras, por outro lado, exerciam atividades manuais consideradas degradantes, que visavam desumanizá-la para neutralizar o seu poder de resistência à exploração da qual era vítima. No entanto, apesar desse cenário desfavorável, a mulher negra conseguiu se articular e conceber diversas estratégias para resistir à exploração da sua força de trabalho.

Como um forte vestígio do tempo da escravidão, eram muito comuns as cenas de mulheres negras vendendo quitutes nas ruas, trabalhando como lavadeiras ou prestando serviços domésticos de toda sorte — “no pós-abolição, delas se esperava a presença nos espaços públicos e a prestação de serviços, porém a elas eram oferecidas as oportunidades de menor prestígio, menor remuneração e que não contavam com nenhum tipo de garantias ou direitos”. (CRESPO, 2016).

Esse cenário, no entanto, vem se modificando e é possível perceber que na atualidade as mulheres negras têm obtido conquistas significativas no acesso a cargos e funções. Estes considerados de maior prestígio, embora ainda não usufruam uma relação de equidade em relação aos ganhos recebido pelos homens no mercado de trabalho

Assim, a finalidade dessa sequência é discutir as mudanças e permanência nas relações de trabalho vivenciadas pelas mulheres negras. A análise ocorrerá em dois períodos distintos da história do Brasil que são os anos finais do período imperial e o século XXI e usará como aporte textos, entrevistas e charges.

OBJETIVO GERAL: Analisar as transformações nas relações de trabalho vivenciadas pela mulher negra no final período imperial e na atualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Reconhecer o protagonismo das trabalhadoras negras.

Comparar as funções exercidas pelas mulheres no período imperial relacionando-as com a ascensão no mercado de trabalho atual.

Incentivar o debate acerca das relações de gênero e raça no mundo trabalho

RECURSOS: Fotografias, data-show, entrevistas, texto de apoio, folha sulfite

METODOLOGIA:

Etapa 1: Levantamento de conhecimento prévio por meio de conversas informais sobre o mundo do trabalho. Solicitar que a turma enumere profissões ocupadas por mulheres negras na atualidade.

Etapa 2: Após a divisão da sala em grupo, realizar a discussão a respeito das relações de trabalho no Brasil império para contextualizar a mão de obra da mulher negra nesse contexto.

Etapa 3: Leitura iconográfica usando fotografias que apresentem mulheres negras nas mais diversas funções no Brasil império e na atualidade, análise de charge sobre PEC das domésticas.

Etapa 4: Leitura e discussão de texto de apoio e das entrevistas das alunas da EJA e suas vivências no mundo do trabalho na condição de mulher e negra.

AVALIAÇÃO: A partir da análise dos textos e das fontes, preencher duas fichas identificando as transformações ocorridas na participação da mulher negra no mercado de trabalho.

REFERÊNCIA:

CARNEIRO, Sueli. Estrelas com luz própria. IN: História Viva Temas Brasileiros, nº 3 - Presença Negra. São Paulo: Ediouro e Segmento-Duetto, 2006, pp. 46-51.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. Estudos feministas, 1995, n. 2, 479-488.

Texto de apoio: A MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO: RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS

As mulheres negras estavam presentes em todos os tipos de trabalho existentes desde o período colonial. No comércio, na manufatura, na mineração e no comércio. Foram diversas as funções ocupadas pelas mulheres negras no século XIX. Doméstica, ganhadeira, quitandeira, mercandea, costureira, lavadeira, cozinheira, alugada, mendiga, pedreira, peixeira, roceira... essas ocupações realizadas por essas mulheres revelam a importância do seu papel na produção de bens e serviços na sociedade brasileira. Além de circular com tabuleiros, gamelas e cestas habilmente equilibradas sobre as cabeças, as ganhadeiras ocupavam ruas e praças da cidade destinadas ao mercado público e feiras livres, onde vendiam de quase tudo.

As vendedoras vestiam trajes de fazendas de variadas cores, colorindo o cenário urbano. Algumas traziam, como na África, seus filhos atados às costas com "pano da Costa" ou soltos entre tabuleiros, em meio a frutas e aves. A presença dos filhos ali perto parecia indicar que essas mulheres labutavam sozinhas pela sobrevivência. Algumas provavelmente deixavam os filhos em casa, o que nem sempre era seguro. No período colonial uma legislação portuguesa concedia a exclusividade do comércio varejista às mulheres brancas. O comércio varejista permaneceu, por muito tempo, a única atividade aberta às mulheres livres na sociedade escravista. Mais tarde esse privilégio foi estendido, por força do uso, a mulheres das mais variadas condições sociais, incluindo as negras. Essas mulheres, ambulantes ou trabalhando em pequenas quitandas, realizavam importante função de "harmonizar as duras condições da maioria escrava e dos desclassificados sociais", compradores assíduos dos seus produtos. As vendedoras de comida nas ruas tinham ao lado fogareiros sempre acesos para cozinhar e assar as gulodices que vendiam a seus compatriotas. Estes eram seus principais fregueses. Podiam também improvisar cozinhas, onde colocavam pratos prontos e quentes, preparados à base de farinha de mandioca, feijão, carne seca, aluá, frutas, verduras, alimentos feitos com miúdos de boi, cujo processamento doméstico se baseava em técnicas da culinária indígena e africana. Não era incomum encontrar, junto às barracas de comidas, negros sentados, fazendo suas refeições em meio a muita conversa e goles de cachaça. O hábito de beber cachaça era bastante comum entre os negros. Segundo o relato de viajantes da época, era provavelmente para esquecer as dificuldades e aflições do cativo.

As atividades realizadas pelas ganhadeiras, apesar de importante para a distribuição de bens essenciais à vida urbana, preocupavam as autoridades. No século XIX, as leis deixariam de proibir a participação negra no varejo, mas continuariam a tentar um controle seguro.

Constantemente, essas negras se defrontavam com as autoridades municipais, especialmente fiscais que exigiam o cumprimento de posturas. Estas continham medidas relativas à economia do abastecimento, disciplinando a distribuição, preço e qualidade de determinados produtos, além de estabelecer as regras de pesos e medidas.

Para se instalar no pequeno comércio era necessário pedir licença municipal e pagar uma taxa de matrícula. Nas leis de orçamento provincial encontramos a evolução das taxas pagas por "licença a africanos livres ou libertos de ambos os sexos para poderem mercadejar": a taxa de réis é estabelecida em 1848, aumentando para 20 mil em 1850. Observe-se que a lei só menciona que os africanos pagariam essa taxa, em especial as africanas, porque elas controlavam esse setor do comércio. Pelo texto da lei, os nascidos no Brasil, crioulas por exemplo, estariam isentos. Trata-se, portanto, de uma legislação discriminatória. Eram leis que procuravam dificultar a vida dos africanos libertos, considerados indesejáveis, buscando forçá-los a retornar à África.

As vendedoras eram obrigadas a manter seus instrumentos de trabalho, particularmente pesos e medidas, de acordo com a regulamentação municipal. Quando os fiscais da Câmara constataavam irregularidades, as infratoras eram punidas com multa ou cadeia. É possível perceber as restrições feitas pela lei às mulheres negras mesmo que o trabalho desenvolvido por elas fosse fundamental para a sociedade. Como afirma o pesquisador Luiz Mott, "sem as negras vendadeiras das ruas, seria praticamente impossível viver no Rio de Janeiro, Salvador e Recife, durante os séculos XVIII e XIX". Mesmo com todas essas dificuldades impostas a essas mulheres, as trabalhadoras negras encontraram diversas formas de resistir à opressão e criar suas estratégias de sobrevivência e adaptação no mundo do trabalho.

REFERÊNCIA:

SOARES, Cecília Moreira. *Mulher no século XIX*. Salvador: FFCHUFBA, 1994.

ENTREVISTA: EIXO FAMÍLIA

JOANA: Eu também fui criada sem meus pais, meu pai me deu com nove meses de idade. Eu fui criada em Itabuna por uma tia e não tinha esse espaço com ela não. Ela achava que era bobagem (preconceito racial) que ninguém fazia isso não, era bobagem.

IRACI: Morava na roça, meus pais me estimulavam a estudar mas às vezes a preguiça batia forte, né?...[...]Meu pai trabalhava na roça e era muito difícil criar tanta criança, mas nós ia estudar assim mesmo debaixo de sol e chuva, meu pai acordava cedo todo mundo para ir para a escola e ali nós ia de manhã e chegava meio-dia, uma hora da tarde chegando em casa tinha que fazer as coisas e ajudar mãe em casa pq tinha muita criança mas para “nóis” ali era muito bom, era divertido.

IVANEIDE: Muito boas lembranças, era uma época em que eu tinha minha família unida, tinha meu padrasto, uma pessoa que respeito muito, gosto muito, ah... era uma época também que eu tinha meu irmão, enfim tinha minha família reunida, era uma época legal, próspera muito frutífera, era uma época bem interessante, feliz.

MARIA: Fui criada em Itamaraju, fiquei lá desde os oito anos, depois casei. Fui morar em Belo Horizonte aí fiquei lá uns oito anos depois que eu vim para Porto Seguro. Tenho uma filha que nasceu lá também e as outras duas daqui e uma de Itamaraju. Sou casada, vai fazer 24 anos que sou casada e no momento só tenho minha mãe, meu pai é falecido, tenho 4 irmãs, tudo mulheres.

TRECHOS DE ENTREVISTAS DAS ESTUDANTES DA EJA QUE SERÃO USADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO NA VIDA DAS MULHERES NEGRAS

1-COMO OCORREU O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO?

Joana: “Meu processo foi muito lento, não tive muita oportunidade na vida pra estudar, passado assim o tempo a gente sente a necessidade de volta a escola. Tive uma infância muito difícil onde o acesso a escola também não era tão fácil como hoje em dia. Me tornei mãe muito cedo e tive que trabalhar, com dezessete anos me tornei mãe e tive que trabalhar pra sustentar a família, mãe solteira”.

Iraci: “Morava na roça, meus pais me estimulavam a estudar mas às vezes a preguiça batia forte né, a professora era morena, os alunos eram um pouco branco, senão preto ou um pouco claro, e era muita criança na época, porque era uma escola, só tinha uma escola só, várias crianças estudando, era uma mistura e ali nós ia todo mundo junto. Meu pai trabalhava na roça e era muito difícil criar tanta criança, mas nós ia estudar assim mesmo debaixo de sol e chuva, meu pai acordava cedo todo mundo para ir para a escola e ali nós ia de manhã e chegava meio dia, uma hora da tarde chegando em casa tinha que fazer as coisas e ajudar mãe em casa pq tinha muita criança mas para “nóis” ali era muito bom, era divertido”.

Ivaneide: “No início eu estudava... na roça né? Porque eu nasci e me criei na roça praticamente então estudei até a segunda série, na roça, e nessa época tinha uns doze anos, doze treze anos. Depois que eu vim pra rua, como dizia assim que nós falava que a gente ia pra rua, foi que eu fui estudar na terceira série, já tinha catorze anos e... fui até quinta série, depois desisti..da escola...infelizmente”.

Maria: “O meu período de infância na escola foi muito boa, estudei junto com minha irmã mais nova sempre no mesmo horário que ela e aprendi muitas coisas boas. Com o tempo deixei de estudar, casei e aí com a aproximação aparecendo os filhos eu acabei parando de estudar. Ah! Tinha uns 17 anos quando parei de estudar e aí tive uma filha que chama Beatriz, mas depois ainda estudei um ano, depois que tive ela, aí não prossegui porque fui para Belo Horizonte lá foi muito difícil e tal acabei parando e agora retornei de novo esse ano 2018 estudar”.

2- O QUE DIFICULTOU A PERMANÊNCIA NA ESCOLA?

Jona: Ah, o fator foi que eu me tornei mãe muito cedo e isso impediu que eu continuasse estudando porque ou eu estudava ou tinha que trabalhar para sustentar a casa. Então isso me impediu que e eu continuasse os estudos. Tinha que trabalhar para me sustentar e sustentar meu filho”.

Iraci: “Eu parei de estudar em 1996 fiz a quarta série em 96, em 2007 fiz a EJA parei por preguiça e falta de incentivo, fui trabalhar também, estudava e trabalhava nisso eu parei em 96 aí voltei em 2007, fiz EJA quinta e sexta série aí parei de novo, na escola fiz na escola do Cambolo aqui em Porto Seguro mesmo aí eu parei em 2007, voltei em 2012, parei por que tinha que trabalhar né? Cuidar da minha criança eu tinha separado do meu esposo e tal aí parei e voltei em 2012, fiz EJA aqui em Porto Seguro EJA no Vila Jardim, fiz a sétima e a oitava, aí 2012 passei pro primeiro ano e fiquei, aí parei de estudar né? Preguiça também, uma dificuldade, a mente cansada, eu tenho muita dificuldade nas matérias, por isso que eu parei e falei: não vou mais estudar. Mas aí eu depois eu parei e pensei : vou voltar a estudar porque 2012 voltei agora em 2018 fazer o EJA agora em Porto Seguro no centro da cidade. Pra mim tá sendo uma novidade muito boa, tô voltando a lembrar das coisas do ano passado né? Pelo menos vai melhorar a escrita a mentalidade e pra o trabalho também né? Pra incentivar mais no trabalho, ver se encontro uma coisa melhor pra trabalhar e tudo mais”

Ivaneide: Bom, eu lembro que uma vez em Itabuna eu fui me matricular, eu mesma fui me matricular, nessa época eu ia fazer a quinta série e daí eu me matriculei e fui pra escola uma semana, na outra semana a diretora passou na sala dizendo que quem não fosse de uniforme, que nem teve aqui né? Aí eu cheguei pra mainha e falei com ela, falei: mainha é.. a diretora da escola falou que se não tiver a blusa da escola eu não vou poder mais continuar estudando. Aí ela falou assim eu lembro essas palavras assim: eu não posso fazer nada! Porque Ailton não tem dinheiro, Ailton é meu padraсто né, não tem dinheiro pra comprar a blusa da escola. Aí fui pra escola assim mesmo, e nossa foi muito triste, eu queria tanto ter estudado e quando eu cheguei na porta da escola o vigia mandou eu voltar, porque eu não tava (sic) com o uniforme, aí eu voltei e não voltei mais a estudar e fiquei nesse tempo eu fiquei fora da escola e por ... até os meus...uns cinco ou seis anos eu fiquei fora. E não estudei mesmo por falta disso, por dizer é...família, apoio que eu não tive, não trabalhava e minha família muito humilde assim, então resolvi realmente estudar agora, terminar meus estudos porque agora que trabalho sou independente, mas eu queria muito ter estudado na infância mas não deu

Maria: “a dificuldade foi mudei de uma cidade para outra. Morava em Itamaraju e fui morar em BH, logo que eu casei aí eu fui morar lá e lá era bem mais difícil, questão financeira, questão de lugar pra morar, questão de ter uma pessoa pra ficar com minha filha pra eu ir trabalhar, eu não achei também, essa dificuldade eu tive, e acabei parando o estudo não estudei mais”.

Trecho de entrevistas: Eixo trabalho

Iraci: “Eu comecei a trabalhar com dezesseis anos, logo de cara tomar conta de uma idosa né com dezesseis anos, aí eu fiquei... morava lá praticamente dormia lá né? Na época não estudava só ficava lá mais ela, aí fiquei dois anos, nessa casa tomando conta dessa senhora lá na minha cidade, aí depois disso saí e fui trabalhar em outra casa tomar conta de uma criança de um ano e pouco, ali eles me tratavam normal né? Tomava conta da criança deles, eles trabalhava fora, chegava a criança tava de boa, tomado banho, mas ali no decorrer do tempo eu fui vendo que eles só queria que eu tomasse conta da criança e na hora do almoço aí fazia a comida separada, aí eu olhava assim aí eu olhava assim e falei: é não vai dar mais pra mim porque a gente se esforça tanto pra cuidar da criança da pessoa e às vezes você chega meio dia pra almoçar, às vezes almoçava uma, duas horas da tarde, e às vezes até ultrapassava da hora de almoçar né? Mas eu fiquei mais ou menos um ano e pouco e saí desse lugar na minha terra mesmo, mas aí depois eles perguntou pra mim porque eu saí aí eu falei, não arranjei outra coisa melhor e porque eu viajei, eu ia viajar, aí depois, eles acho que se tocou né”?

Ivaneide: “Eu sou mulher mas, por necessidade eu trabalhei de ajudante de pedreiro né? Foi bem legal, mas foi um amigo meu que me colocou lá que ele conhece meu trabalho que eu sei desenvolver o trabalho bem legal porque eu aprendi, com meus tios e quando eu tava com esse amigo meu que tava de frente e eu acompanhando ele lá na obra, mas ele teve que se ausentar e a pessoa que substituiu ele me tirou né, por eu ser mulher né, achando assim, não vamos colocar um homem porque vai dar conta enfim, fez o mesmo trabalho que eu, acho que até pior” .

Maria: “O trabalho eu tive que abrir mão porque eu tenho uma filha menor de seis anos e assim não tinha quem levasse pra escola, quem trouxesse e quem ficasse com ela, então por esse e outros motivos eu abri mão de trabalhar e fico em casa. Esporadicamente eu vou no sábado assim mais no centro, eu estou em casa cuidando assim dos meninos e tudo mais. E também por questão de complementação financeira porque às vezes trabalham no comércio... nem todos ,mas tem gente que humilha, explora as pessoas, desconfia da pessoa. Esses dias eu até estava falando [...] que eu trabalhei com uma pessoa mais de quatro anos, praticamente morei com ela no lugar, tomava conta, sabia o que ela tinha o que não tinha, mas ela me testou... botou dinheiro num canto lá e quando eu fui limpar o ambiente achei esse dinheiro e entreguei a ela mas isso me deixou um tanto entristecida pela situação né, da desconfiança da pessoa, eu com tantos anos eu com ela, tinha a chave da casa dela e tudo mais e

ela me testou assim mesmo. Então esse foi um dos motivos também, eu também queria mudar de lugar, de espaço”.

Joana: “Se chegar um homem pedreiro e uma mulher pedreira, a pessoa vai dar a prioridade para o homem porque acha que ele tem mais força, e se chegar um homem motorista e uma mulher o preconceito da sociedade ainda acha que a mulher tem que pilotar o fogão e não carro, então eu acho que ele leva vantagem por ser homem. Então em todas as partes o homem sai ganhando da mulher porque ainda tem gente que vê que a mulher tem que ficar dentro de casa pilotando o fogão e não trabalhando (rs), o povo já pensa isso, vê uma mulher no volante e aí, ó tinha que ser mulher, o homem faz todos os erros no trânsito mas quando uma mulher faz aí tinha que ser mulher! Aí o preconceito já vem desde aí da sociedade porque eles acham que a mulher tinha que tá dentro de casa”.

FICHA 1: Famílias negras

1-Como se organizavam as famílias negras?

2-Período Imperial/ Período atual

Como se organizavam as famílias negras?	
Período Imperial	Período Atual

Ficha 2: Que característica da família negra na atualidade é possível perceber através das narrativas?

Avaliação Ficha 1 :Eixo Trabalho

Analise e faça a comparação das fotografias

Período histórico em que foram produzidas	
De que forma o trabalho da mulher negra é retratado nas imagens?	
Que mudanças são percebidas na comparação das funções exercidas pelas mulheres negras no passado e no presente?	

Ficha 2 Eixo Trabalho: Análise das narrativas e texto de apoio

Em quais narrativas foi possível perceber o preconceito racial?	
Em que situações o preconceito de gênero se manifestou de modo mais visível?	
Identificar dois avanços que ocorreram e duas dificuldades que ainda persistem para a mulher negra trabalhadora nos dias atuais.	

Ficha 1 :Análise e comparação das fotografias

Período histórico em que foram produzidas	
De que forma o trabalho da mulher negra é retratado nas imagens ?	
Que mudanças são percebidas na comparação das funções exercidas no passado e no presente?	

FOTOGRAFIAS DE NEGRAS TRABALHADORAS

Quitandeiras em rua do Rio de Janeiro, 1875 (Marc Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles).



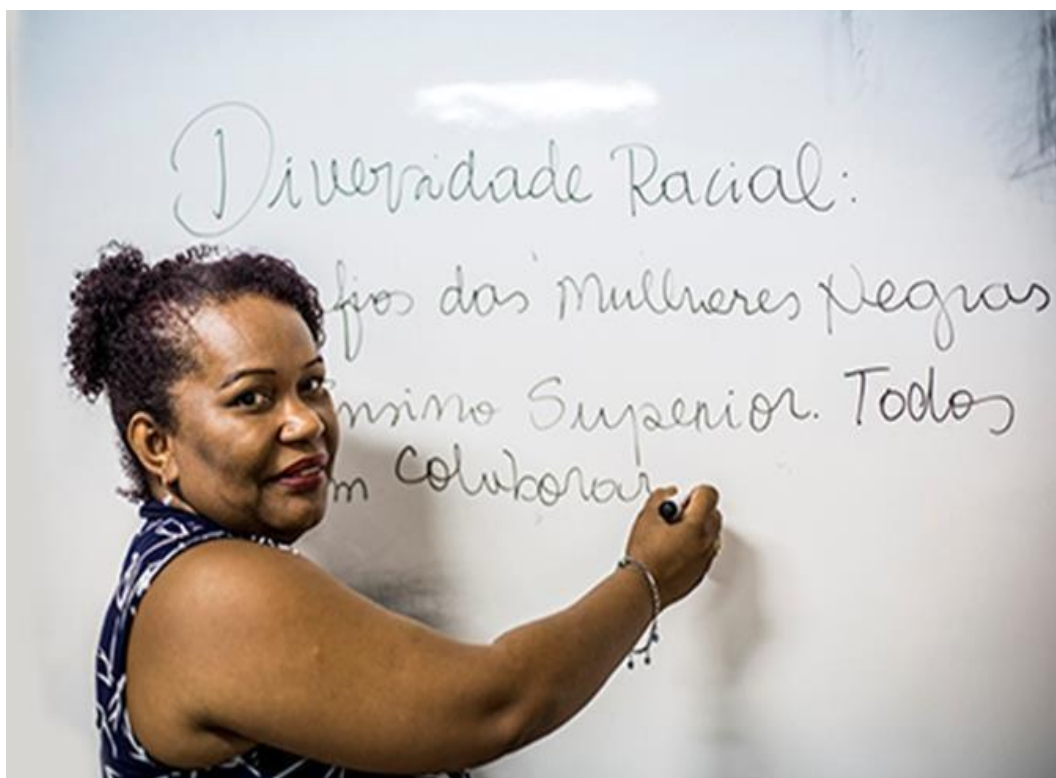
Escravos na colheita de café, Vale do Paraíba, 1882 (Marc Ferrez/Colección Gilberto Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles)



Negra com o filho, Salvador, em 1884 (Marc Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles).



Fonte: <https://www.publico.pt/2014/03/23/mundo/noticia/quem-quer-ser-negro-no-brasil-1628727>



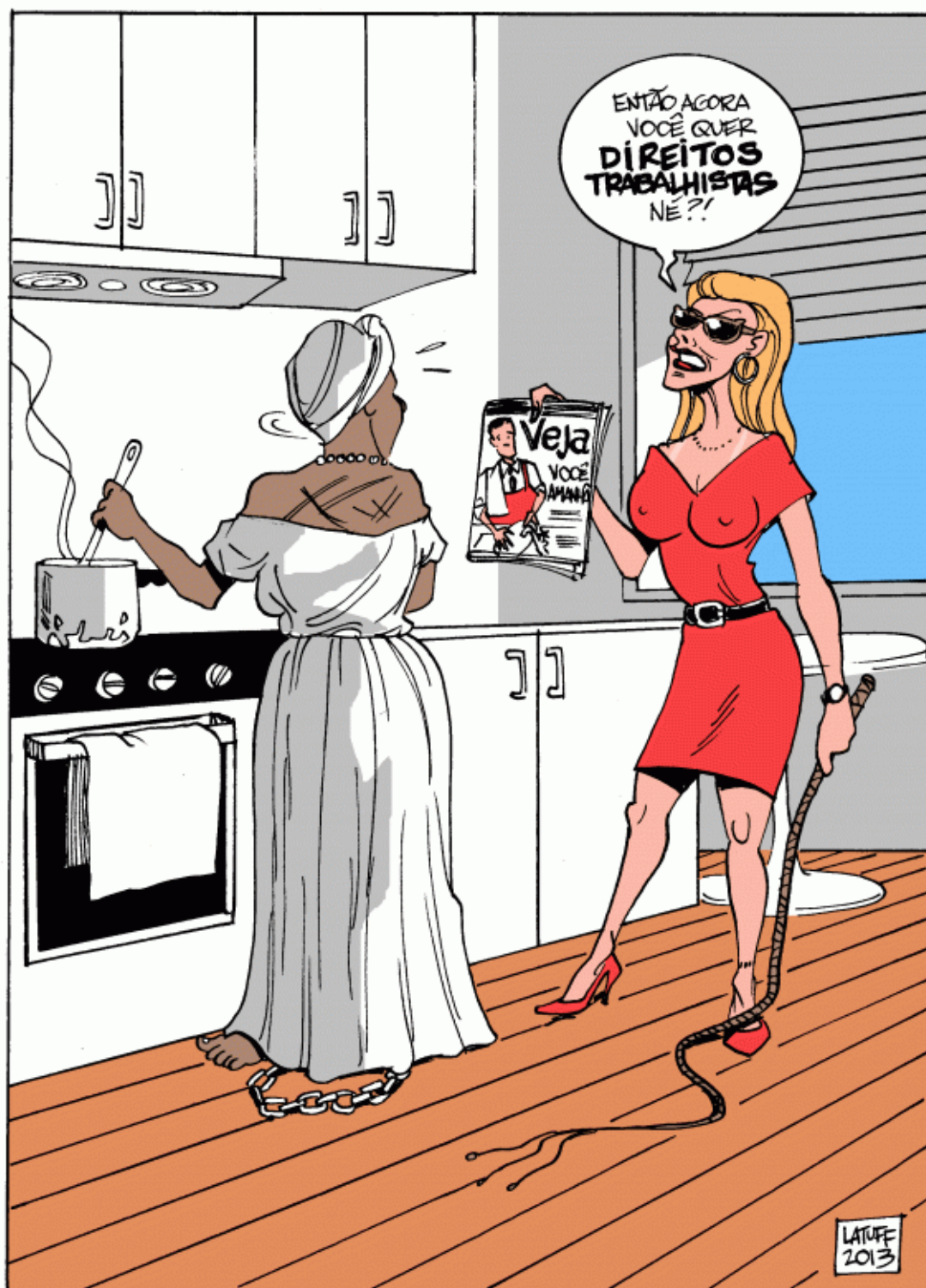
[Http://uepa.pa.gov.br/pt-br/noticias](http://uepa.pa.gov.br/pt-br/noticias)



Fonte: Jornal Grande Bahia/Alexandra Martins



<https://www.pinterest.pt/pin>



Disponível em <https://latuffcartoons.wordpress.com/>