



PROFHISTÓRIA

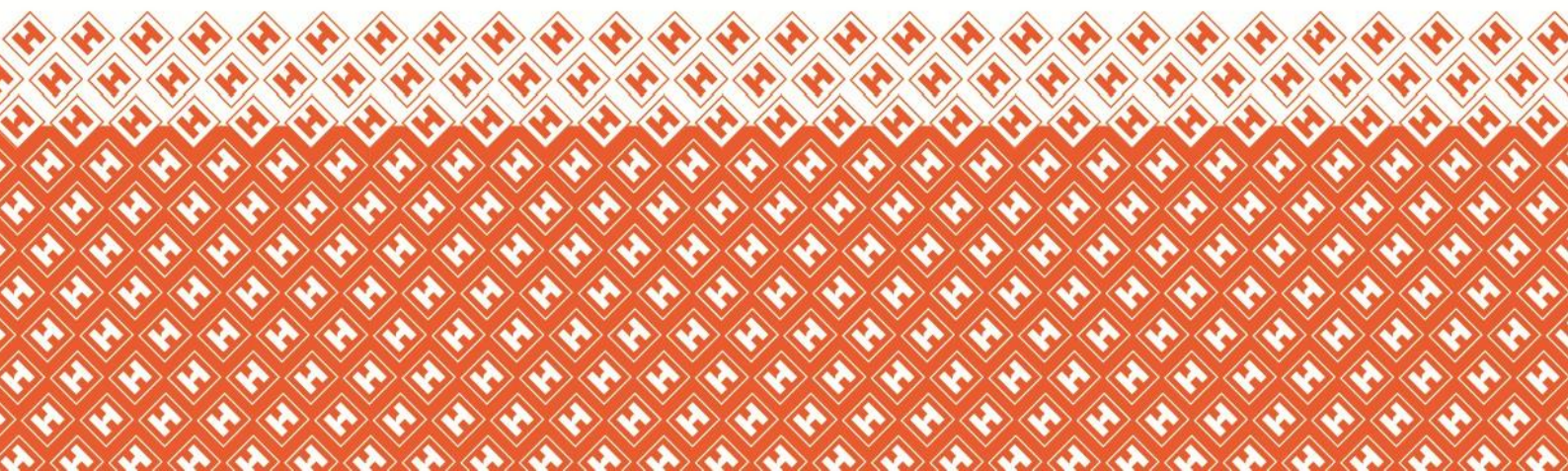
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ARYANA COSTA NASCIMENTO

**A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO DIAS:
POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNERO E RAÇA A
PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL DE MORRO DO CHAPÉU-BA**

Salvador-BA

2020



ARYANA COSTA NASCIMENTO

**A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO DIAS:
POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNERO E RAÇA A
PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL DE MORRO DO CHAPÉU-BA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

Salvador-BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

NASCIMENTO, Aryana Costa

A trajetória da professora Rosa Barreto Dias: possibilidades no ensino-aprendizagem de gênero e raça a partir da história local de Morro do Chapéu-BA / Aryana Costa NASCIMENTO.- Salvador, 2021.

77 fls : il.

Orientador(a): Cláudia Pons Cardoso.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
- PROFHISTORIA,

1.Gênero. 2.Raça. 3.Ensino de História.

CDD: 900

ARYANA COSTA NASCIMENTO

**A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO DIAS:
POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNERO E RAÇA A
PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL DE MORRO DO CHAPÉU-BA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada em: 17 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso (PROFHISTÓRIA – UNEB)

Orientadora

Profa. Dra. Cristiana Ximenes (PROFHISTÓRIA – UNEB)

Examinadora Interna

Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus (FACED – UFBA)

Examinadora Externa

À professora Rosa Barreto Dias (*in memoriam*), fonte de inspiração deste estudo.
A minha mãe, minha maior inspiração de força e coragem diária.

AGRADECIMENTOS

Durante muito tempo acreditei que Mestrado fosse algo distante para mim, algo inatingível. Mas o próprio curso, com todas as suas dificuldades, ensinou-me a acreditar no meu intelecto, na minha capacidade de transgredir. Talvez essa seja a maior lição apreendida de todo este processo. Por isso, sou grata ao PROFHISTÓRIA por proporcionar a professores da Educação Básica a proximidade com a pesquisa e, principalmente, o aperfeiçoamento da metodologia de ensino. Gratidão é realmente o sentimento que carrego por ter chegado até aqui. Logo mais poderei dizer que sou MESTRA, uma conquista que vai além de um título acadêmico, trata-se de uma conquista pessoal, que foi consolidada com o apoio de muitas pessoas, e a elas ofereço eterna gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à espiritualidade maior, que me proporcionou saúde física e espiritual para concluir este curso. E a todas e todos os espíritos de luz que estiveram ao meu lado nos momentos de maiores dificuldades, segurando minha mão e restabelecendo minhas forças para seguir firme até a reta final.

Aos meus pais, Maria Nita e Dodô, e aos meus irmãos, Dododozinho, Ana, Cláudia, Sheila, Verônica e Jéssica. Agradeço por toda a compreensão quando precisei abrir mão de estar com vocês em decorrência da pesquisa. Às minhas irmãs Ana e Cláudia e aos meus cunhados Carlos e Ubaldo, que me acolheram em suas casas, em Salvador e em Miguel Calmon, para que eu pudesse estudar: obrigada pela estadia e apoio. A Verônica, minha companhia diária em Morro do Chapéu, que acompanhou de perto todos os dramas da pesquisa e esteve ao meu lado, sempre oferecendo apoio. A Sheila, pelas nossas trocas epistemológicas e pelas palavras firmes e necessárias quando me sentia desanimada. A Dodozinho, meu irmão mais velho e padrinho, que esteve sempre atento às minhas viagens para as aulas em Salvador. A Jéssica, que sempre lembrava que eu ainda não havia terminado a pesquisa, o que, de certa forma, foi um incentivo para que eu concluísse logo esta etapa em minha vida. Obrigada família: o amor e o apoio de vocês foram, com certeza, combustível fundamental durante todo este processo.

Ao meu namorado Iuri, amigo, parceiro, meu maior incentivador, aquele que sempre lembrava: “Vai dar tudo certo, meu bem”. Obrigada pela compreensão das ausências nesses dois anos, obrigada por todo o amor, por estar sempre me apoiando, proporcionando-me momentos de paz e aconchego quando a pesquisa tirava o meu sossego.

À professora Dra. Cláudia Pons Cardoso, minha orientadora, pela paciência, cuidado e ensinamentos durante todo este processo de pesquisa, que com certeza foram elementos

imprescindíveis para a conclusão desta etapa em minha vida.

À direção, coordenação e colegas da Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho pelo apoio, principalmente no momento da distribuição de horários. À direção e coordenação da Escola Municipal Rosa Barreto pelo apoio e acolhimento durante a catalogação das informações sobre a escola e sobre a patrona.

Aos meus colegas da turma do Mestrado, turma incrível, marcada pela união e pelo apoio de uns com os outros, que tornava o espaço acadêmico mais leve e menos competitivo. Destaco, aqui, aqueles que acompanharam de perto minha trajetória – os integrantes do grupo “Temas sensíveis”, pessoas que levo para a vida: Soraia, Josene e Hermida, que ouviam desabafos e angústias da pesquisa, que não foram poucos. Foi muito importante ter vocês comigo nesta trajetória.

Ao grupo “O quinteto”, formado por cinco amigas da época da graduação: ouvir de vocês repetidas vezes “Ary, tenho orgulho de ti” restabelecia as forças nas horas de desânimo.

A minha amiga Semari, que intermediou o contato com as entrevistadas – sem esse apoio seria muito difícil adentrar o mundo da professora Rosa Barreto Dias.

Às companheiras do projeto ICBA, Lúcia Fabiana, Janete e Gerlane, pelo incentivo à pesquisa como parte dos desdobramentos do projeto que nos uniu.

A todos e todas, amigos e amigas que torceram e vibraram por esta conquista, sintam-se agradecidos.

NASCIMENTO, Aryana Costa. *Gênero e raça na história local de Morro do Chapéu: a história da professora Rosa Barreto Dias*. 2020. 77 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

O uso de trajetórias de mulheres negras na história tem sido uma alternativa na construção de um ensino de História que visa combater as práticas racistas e sexistas em nossa sociedade. Tais narrativas utilizadas nas aulas de História projetam um ensino crítico pautado no reconhecimento da diversidade de sujeitos e saberes. Por isso, o objetivo geral desta pesquisa é recuperar e registrar a história da professora Rosa Barreto Dias, visando à disseminação da história de mulheres negras e sua inclusão no currículo da Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho, em Morro do Chapéu, Bahia. A metodologia consiste no uso da história oral como importante ferramenta metodológica, assim como também no estudo da história local. O produto final deste estudo é a elaboração de uma Sequência Didática a ser aplicada em turmas de 9º ano, de modo a contribuir para a afirmação da identidade racial e de gênero de alunos(as) da Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho.

Palavras-chave: Ensino de História. História Local. Gênero. Raça. Identidades.

NASCIMENTO, Aryana Costa. *Gender and race in the local history of Morro do Chapéu: the history of the teacher Rosa Barreto Dias*. 2020. 77 p. Master thesis (History Teaching Master) –Professional Master is Nacional Grid PROFHISTÓRIA, University of State of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

The use of black women's trajectories in history has been an alternative in the construction of History teaching that aims to combat racist and sexist practices in our society. Such narratives used in History classes project a critical teaching based on the recognition of the individuals and knowledge diversity. For this reason, this research aims to recover and record the history of the teacher Rosa Barreto Dias, aiming at the dissemination of black women history and their insertion in the curriculum of the Municipalized School Coronel Dias Coelho, in Morro do Chapéu, Bahia. The methodology consists of using oral history as an important methodological tool, as well as the study of local history. The final product of this study is the elaboration of a Didactic Sequence to be applied in 9th grade classes, in order to contribute to the affirmation of racial and gender identity of students of the Municipalized School Coronel Dias Coelho.

Keywords: History Teaching. Local History. Gender. Race. Identities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Equipe ICBA, alunos(as) e professoras	19
Figura 2 – Inauguração do Prédio Escolar Dias Coelho.....	40
Figura 3 – Construção do Colégio Dias Coelho nos primeiros anos da década de 1960	41
Figura 4 – Fachada da Escola Municipal Rosa Barreto Dias	53
Figura 5 – Quadro em homenagem à professora Rosa.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Razão de rendimentos das pessoas ocupadas	25
--------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DA HISTÓRIA E NOVAS ABORDAGENS DE RAÇA, GÊNERO E HISTÓRIA LOCAL	17
2.1 PROFESSORA E PESQUISADORA NEGRA QUE SE CONSTRÓI NO ENSINO E NA PESQUISA	17
2.2 INTERSECCIONALIZANDO RAÇA E GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA	24
2.3 O USO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	31
3 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO DIAS EM MORRO DO CHAPÉU	34
3.1 A HISTÓRIA DE ROSA BARRETO E O ENLACE COM MORRO DO CHAPÉU	35
3.2 A ESCOLA DIAS COELHO NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA	38
3.3 RAÇA E GÊNERO NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO	42
3.4 A ESCOLA MUNICIPAL ROSA BARRETO DIAS	52
4 ROSA BARRETO DIAS NA AULA DE HISTÓRIA	59
4.1 SOBRE A ESCOLA MUNICIPALIZADA CORONEL DIAS COELHO	60
4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TEMA DA UNIDADE: AS MULHERES NEGRAS NO PÓS-ABOLIÇÃO	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

A nossa escrevivência não pode ser lida como história
de ninar a casa-grande, e sim para incomodá-los em
seus sonos injustos.
(Conceição Evaristo).

Esta dissertação nasce da minha vivência de mulher negra interseccionada por minha prática como professora da rede pública de ensino básico, no município de Morro do Chapéu, na Bahia, cidade localizada a cerca de 400 quilômetros da capital Salvador. Venho observando e refletindo há um tempo sobre como estão sendo discutidos determinados aspectos das relações étnico-raciais, sobretudo no tocante às mulheres negras, na escola em que atuo como professora de História desde 2010, quando ingressei via concurso público. Essas questões me inquietam porque ainda é muito comum ver meninas negras reproduzindo discursos de não aceitação de seus corpos pretos, e de não valorização e de desconhecimento da história dos negros, em especial das mulheres negras.

Em meio a essa realidade, e diante da necessidade de buscar um aperfeiçoamento que contribua para melhorar minha prática docente, decidi, em 2017, inscrever-me no PROFHISTÓRIA (Programa de Mestrado Profissional em História), uma vez que a proposta do programa tem como objetivo a proposição de pesquisas voltadas para a prática de ensino docente. Desde a inscrição até o resultado da aprovação, tinha um pensamento já delineado, o de propor uma pesquisa que estivesse voltada para questões de identidades negra, mais especificamente alguma perspectiva que contribuísse para a construção positiva da identidade de meninas negras na Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho, onde leciono.

Desse modo, com o transcorrer das aulas do PROFHISTÓRIA, buscando manter o pensamento inicial na tentativa de responder aos questionamentos decorrentes da reflexão sobre minha prática docente, nasceu a proposta de trabalhar a trajetória da professora Rosa Barreto Dias nas aulas de História enlaçada à história local de Morro do Chapéu.

Rosa Barreto é nome de escola, mulher negra que nasceu e cresceu em Morro do Chapéu, professora que faleceu muito precocemente. Por trás do silenciamento de experiências como as da professora Rosa, observamos a permanência de uma história local que privilegia as experiências de homens, geralmente membros da elite local, negando o protagonismo das mulheres negras em narrativas historiográficas. O registro da história da professora Rosa Barreto contribui não só para a afirmação das identidades étnico/racial, de gênero e classe dos estudantes da própria escola que leva o nome da professora, mas de toda a

comunidade local, pois ilumina parte da história do município. Apesar da prática de as escolas receberem nomes de professoras que prestaram serviço à cidade – muitas já falecidas na ocasião da homenagem – ser bastante comum no município, a Escola Municipal Rosa Barreto se destaca por ser a única na sede município em que sua patrona é uma professora e mulher negra. Nesse sentido, o presente trabalho visa preencher as lacunas da historiografia ao colocar no centro do debate o protagonismo das mulheres negras.

O trabalho sugere também um novo posicionamento quanto ao ensino História frente a emergências de um ensino plural e aberto à diversidade de identidades, em que as diferenças entre os sujeitos não sejam sinônimo de hierarquização, opressão e desigualdades, mas sim de reconhecimento de pluralidade. Desse modo, o estudo toma como reflexão um ensino que valorize as identidades das(os) estudantes negras(os) e que esteja atento à importância da história local como recurso pedagógico para o combate ao racismo e às desigualdades que envolvem as questões de gênero nas aulas de História.

Alguns questionamentos ajudaram a construir a questão norteadora desta pesquisa: De que forma o ensino de História pode contribuir para o processo de posituação da identidade étnico-racial de meninas negras e meninos e negros? Qual ensino de História pode ser importante para a desconstrução de discursos racistas e sexistas? Esses questionamentos levaram a este problema que a pesquisa buscou responder: Como o uso de novas abordagens de ensino de História, constituídas por memórias da história local e destacadas por gênero, contribui para o fortalecimento de identidades étnico-racial e equidade de gênero?

O caminho definido para que essa problemática pudesse ser respondida parte dos seguintes objetivos: Registrar a história de vida de Rosa Barreto Dias, visando uma prática de ensino de história orientada por abordagem de raça e gênero, através da inserção da história das mulheres negras no currículo escolar da Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho; Discutir a importância da história das mulheres negras como dispositivo pedagógico nas aulas de história para o fortalecimento de identidades étnico-racial de alunas e alunos; Identificar e analisar como determinados aspectos da trajetória de vida da professora Rosa Barreto se entrelaçam com a história das mulheres negras brasileiras que a História silenciou; Elaborar uma Sequência Didática com a narrativa da vida da professora negra Rosa Barreto Dias.

Importante destacar, como salienta Benito Bisso Schmidt (2003), que nos anos de 1980 houve uma retomada da biografia e das histórias de vida no campo da história, provocando transformação teórico-metodológica profunda na produção historiográfica, pois, diferente do que se fez com a história tradicional de abordagem cronológica e culto às trajetórias individuais dos heróis, da história dos grandes homens pertencentes às elites,

buscou-se com essa retomada dos estudos biográficos ouvir e propagar a voz de outros sujeitos, em especial dos que foram subalternizados, silenciados em sua história e saber pelas estruturas de poder, mas que, entretanto, protagonizam suas lutas e histórias, como as mulheres negras de modo geral, e como nossa protagonista em especial.

Para registrar a história de Rosa Barreto Dias foram utilizadas entrevistas (fontes orais) como método de pesquisa oriundo da História Oral. Os testemunhos orais de pessoas que conviveram com a professora, além de se constituírem como documentos, gerados em decorrência das entrevistas, colocam o sujeito, neste caso Rosa Barreto Dias, no processo histórico, permitindo construir sua trajetória, mas também dar sentido ao processo histórico coletivo das mulheres negras brasileiras.

As entrevistas, realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020 e transcritas nesse no mesmo período, apresentam os testemunhos de cinco mulheres, todas elas professoras e colegas de trabalho residentes na cidade de Morro Chapéu. Nas análises, opto por não usar os nomes das entrevistadas, respeitando o acordo de confiabilidade estabelecido com elas.

Após análise das entrevistas e registro da trajetória da professora Rosa Barreto Dias, apresento como dimensão propositiva uma Sequência Didática, direcionada em especial a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em que busco, através da história da professora, promover discussões temáticas sobre história local, identidade, mulheres negras, invisibilidade, racismo. O objetivo inicial previa elaboração e desenvolvimento de Sequência Didática sobre o tema, no entanto, diante das questões atípicas do ano letivo de 2020, em decorrência da pandemia mundial do COVID-19, não foi possível seguir com o planejamento inicial.

Utilizo, ainda, como fonte para construir o contexto e a história da Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho, local de grande importância na trajetória profissional da personagem, entrevista com o professor Pedro Roberto Bento, morador nascido na cidade e conhecedor da história local de Morro do Chapéu. Além disso, apresento também informações coletadas em documentos de seu arquivo particular, como fotos de prédios, patrimônios materiais e eventos que se inter cruzam com a história da própria cidade.

Para dar sustentação teórica à pesquisa, evoco alguns(mas) autores(as), entre eles(as) destaco: Nilma Lino Gomes (1999; 2010; 2017); Kabengele Munanga (2015), para dialogar sobre as questões voltadas ao racismo, à educação étnico-racial e identidade negra; para as discussões sobre interseccionalidade e sobre as vivências históricas de mulheres negras, utilizo as discussões de Lélia Gonzalez (1983), Cláudia Pons Cardoso (2012) e Kimberlé

Crenshaw (2019); para discutir sobre negritude e sobre a importância de uma educação antirracista, bell hooks (2019); e para discutir sobre história local, Selva Guimarães Fonseca (2011) e Moisés Sampaio (2015).

Oriento esta pesquisa por uma abordagem decolonial, como afirma Grosfoguel (2018), isto é, por um pensamento mais amplo do que o estabelecido pelo cânone ocidental eurocêntrico; por uma crítica ao universal abstrato e por uma busca por diálogo crítico entre diversos projetos críticos, políticos, éticos, epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal; por uma disponibilidade para acessar as perspectivas, cosmologias e visões de pensadores(as) críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; e, por fim, para encontrar novos conceitos e uma nova linguagem para explicar o complexo enredamento das hierarquias de gênero, raça, sexualidade e classe produtoras de desigualdades e exclusões.

O pensamento decolonial, segundo Joaze Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), mostra como, no discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e silenciado de voz. Corpos sem alma, sendo o homem colonizado reduzido à mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia do prazer e do desejo. A lógica do colonialismo se faz presente na atualidade, constituindo a colonialidade, organizada pela forma como raça e racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder, reorganizando todas as relações sociais, afetivas, econômicas, institucionais, sexuais, de gênero. Desse modo, o “desilenciamento” de e sobre Rosa Barreto Dias vai ao encontro da descolonização da história das mulheres negras.

Antes de iniciar a pesquisa de campo foi necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema nos bancos de dissertações do portal EDUCAPES, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC-UNEB). A escolha por esses bancos de dissertações foi motivada principalmente por se tratarem de programas em que as pesquisas apresentam uma dimensão prática do objeto pesquisado – no ensino de história.

Utilizando como filtro de pesquisa descritores como racismo, identidade, mulher negra e ensino de história, cinco dissertações foram selecionadas em função da relação mais estreita com a pesquisa proposta. São elas: *Por uma identidade e pertença: Processos de autorreconhecimento e afirmação da identidade negra entre estudantes da Escola José Alves*

*Figueiredo. Crato-CE (2011-2018)*¹, de uma aluna do PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri, Urca, Ceará; *O Brasil de Laudelina: usos biográficos no ensino de História*², do PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; *Mulher negra professora entre Crisálida e o Beija-flor: o invisível revelado e o silêncio da escrita em si*³, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Destaco, porém, o trabalho *O Brasil de Laudelina: usos biográficos no ensino de história*, de Fernanda Nascimento Crespo, mestra em Ensino de História pelo Centro de Educação e Humanidades da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A dissertação defendida por Crespo (2016) propõe uma discussão voltada ao ensino de História através da biografia de Laudelina de Campos Mello, mulher negra, fundadora da primeira Associação de Empregadas Domésticas no Brasil, em 1936. A pesquisadora aposta no uso do biográfico como um recurso para a construção de conhecimentos históricos sobre o nosso país. Essa pesquisa muito se aproxima do presente estudo, já que aqui também é utilizada a história de uma mulher negra como recurso pedagógico para o ensino de História, com ênfase no combate às práticas racistas e no engajamento com o fortalecimento de identidades de homens e mulheres negras.

A abordagem dada à pesquisa por Crespo (2016) é, em muitos momentos, inspiradora para análise da trajetória da professora de Rosa Barreto Dias. Assim como Laudelina, a jovem professora Rosa, protagonista deste estudo, faz parte do que a História tratou como personagens subalternos. Portanto, propor essas narrativas como uma possibilidade de ensino é romper com uma lógica historiográfica que privilegiava apenas trajetórias de “heróis”.

Apesar de a trajetória da professora Rosa Barreto Dias não ter sido marcada por uma militância, tal como a Laudelina Campos Melo, também vivenciou situações de opressão quanto à raça e ao gênero, ressignificando essas opressões e criando a possibilidade de que

¹ Cf. CONCEIÇÃO, Maria Dalva da. *Por uma identidade e pertença: Processos de autorreconhecimento e afirmação da identidade negra entre estudantes da Escola José Alves Figueiredo. Crato-CE (2011-2018)*. 2018. 176 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Humanidades do Departamento de História, Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará.

² Cf. CRESPO, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: usos biográficos no ensino de História*. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Centro de Educação e Humanidades da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro.

³ Cf. SANTOS, Luciana Nascimento dos. *Mulher negra professora entre a Crisálida e o Beija-flor: o invisível revelado e o silêncio da escrita em si*. 2008. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

suas trajetórias não se limitassem a esses aspectos. Por isso, outras subjetividades ganham centralidade quando suas trajetórias são utilizadas no ensino da História.

A presente dissertação está dividida em introdução, três seções e as considerações finais. Na segunda seção apresento como a professora autora desta pesquisa se constrói no ensino e na pesquisa. Nesta mesma seção analiso como raça e gênero aparecem interseccionalizados nas trajetórias de mulheres negras, destacando a importância de uma análise de gênero racializada para melhor compreender os processos de opressão, resistências e subjetividades vivenciados por mulheres negras no contexto da modernidade colonial. E, por fim, traço ainda a relevância do trabalho com história local como uma possibilidade de aproximar o(a) aluno(a) de sua realidade.

Na terceira seção, traço o contexto histórico da cidade de Morro Chapéu, localizando o leitor no território da pesquisa e no contexto da escola que recebe o nome da professora Rosa Barreto Dias, protagonista desta pesquisa. Ainda nesta seção serão analisadas as entrevistas de pessoas que conviveram com a professora Rosa Barreto Dias, buscando identificar, através das memórias das entrevistadas, como são tratadas as questões que envolvem gênero e raça na trajetória de “pró Zinha”, como era conhecida. Destaco ainda conexões teóricas entre a história da professora Rosa e a história de outras mulheres negras que não aparecem nos conteúdos de História.

Na quarta e última seção, faço um relato descritivo da proposta de Sequência Didática a ser desenvolvida nas aulas de História, em que a trajetória de Rosa Barreto Dias ganhará centralidade, por meio da temática “Luta do povo negro no Brasil”. Essa Sequência enfatiza, a partir da história de Rosa Barreto Dias, as questões que envolvem o combate ao racismo e a valorização da identidade racial de gênero no ensino de História.

Nas considerações finais, apresento uma breve análise dos resultados obtidos, destacando a relevância da pesquisa para o ensino de História, retomando os principais conceitos utilizados e salientando os objetivos que foram alcançados.

2 ENSINO DA HISTÓRIA E NOVAS ABORDAGENS DE RAÇA, GÊNERO E HISTÓRIA LOCAL

A proposta desta seção é desenvolver uma discussão teórica de algumas categorias fundamentais a este estudo. No primeiro momento, considero meu percurso enquanto mulher negra, docente e pesquisadora, analisando, a partir de minhas vivências, como as identidades das mulheres negras foram sendo (re)construídas historicamente. No segundo momento, avalio a importância de um ensino de História antirracista, interseccionalizado com gênero, tal como argumenta pesquisadoras como Lugones (2014) e Cardoso (2012). Por fim, no último momento desta seção, apresento o uso da História Local como uma possibilidade de ensino, recorrendo aos argumentos de Horn e Germinari (2011) e Fonseca (2011), que destacam a História Local como importante estratégia para proporcionar um ensino mais próximo à realidade de alunos e alunas, bem como um meio de contribuir para a ruptura de ciclos de trajetórias “esquecidas” pela história.

2.1 PROFESSORA E PESQUISADORA NEGRA QUE SE CONSTRÓI NO ENSINO E NA PESQUISA

A proposta de pesquisar a trajetória da professora Rosa Barreto Dias, mulher negra que se tornou patrona de uma das escolas da cidade de Morro do Chapéu, e analisá-la nas aulas de História surge como possibilidade de um ensino que visa contribuir com os processos de afirmação das identidades de alunas e alunos negros do Colégio Municipalizado Coronel Dias Coelho. Ao optar pelo uso da trajetória de vida de uma mulher negra no ensino de História, a partir de uma abordagem local, reflito sobre minha própria história de vida como professora e mulher negra, analisando como se deu o processo de construção e reconstrução de minhas identidades, os processos de aceitação e orgulho em ser negra e mulher em uma sociedade racista e sexista.

Atuando hoje como professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública, reconheço que a escola tem papel fundamental nesse processo de formação identitária, uma vez que, através de diferentes práticas didáticas, alunas e alunos dos mais diferentes grupos raciais vão se reconhecendo como sujeitos sociais ou não. Nesse caso, quando os currículos silenciam ou excluem memórias que seriam fundamentais para a afirmação de suas identidades colaboram para a manutenção de processos de exclusão. Historicamente, nem sempre a escola assumiu sua função social no sentido de proporcionar

momentos de valorização dos diversos sujeitos, contribuindo para a construção de processos de subjetividades.

Retornando às minhas vivências pessoais e profissionais, destaco, aqui, de que forma os marcadores de raça e gênero me constituíram e influenciaram minhas escolhas e minha prática como professora de História. O despertar para a reflexão sobre raça como marcador de desigualdade e identidade, nas aulas de História, inicia-se ainda na graduação, por volta de 2004, tempo em que as universidades brasileiras, a exemplo do Campus IV da UNEB em Jacobina, local onde cursei a graduação, vivenciavam calorosas discussões acerca das ações afirmativas e conquistas do Movimento Negro, traduzidas em legislações específicas para a educação, tais como a promulgação da Lei de n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira na educação básica, e a inserção de cotas raciais para acesso às universidades públicas. Envolvida nesse processo de discussões, como estudante e também como professora, pois nesse período já ensinava nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola particular, adotei uma prática pedagógica de combate ao racismo.

No início da atividade de docência, atuando na rede particular, apesar de todo o desejo de desenvolver propostas efetivas de combate ao racismo, encontrei dificuldades para pensar uma prática pedagógica de afirmação de identidade racial que alcançasse o público desejado, e talvez nem tenha percebido resultados efetivos naquele período, naquele espaço. Hoje, ao refletir sobre esse início da trajetória docente compreendo que a abordagem, nas aulas de História, de temas vinculados a questões étnico-raciais de certa forma contribuía para uma reflexão sobre o racismo, no entanto não possibilitava interferência direta nos processos de construção de identidades de alunos e alunas, que eram, em sua maioria, brancos e de classe média.

Não quero aqui afirmar que esses alunos, por serem brancos e terem uma maior condição financeira, não precisavam participar dessas discussões na escola. Pelo contrário, na verdade, é fundamental o trabalho com as relações étnico-raciais na educação se estender por toda a sociedade, mas destaco o fato de que não conseguia perceber, com esse público, resultados efetivos na desconstrução de estereótipos e combate a práticas racistas. A abordagem e o chamado à reflexão ao grupo que tem sua identidade construída dentro da lógica colonialista definiu a população branca como norma, grupo que muitas vezes é resistente à empatia com o outro não hegemônico.

Em síntese, foi válido levar até as(os) alunas(os) conhecimento sobre África e cultura afro-brasileira, mas não foi possível perceber mudanças nas práticas e posturas diante do

racismo; a sensação era de que os debates que envolviam raça e racismo não eram problemas do público em destaque.

Dando continuidade à trajetória docente, inquieta e curiosa em conhecer a temática étnico-racial, fui levada, em 2009, a fazer uma especialização em Metodologia do Ensino de História da África da Cultura Afro-Brasileira. Nesse mesmo período, comecei a atuar como professora de História na rede pública da cidade de Morro do Chapéu, na Bahia, onde resido – local que é também lócus desta pesquisa. Foi, então, a partir do ensino na rede pública e do contato direto com alunos e alunas pobres e, em sua grande maioria, negros, que meu desejo de discutir sobre identidade negra se intensificou, principalmente pelo fato de tantas vezes presenciar, no ambiente escolar, situações de discriminação racial, em especial contra meninas negras.

Figura 1 – Equipe ICBA, alunos(as) e professoras



Fonte: Arquivos ICBA, 2015

Esse interesse e desejo de mobilizar atividades que discutissem racismo, e em repensar práticas pedagógicas visando contemplar a valorização às identidades, resultaram na escrita em equipe do projeto “Intercâmbio Cultural Brasil África” – ICBA, idealizado pela professora de Geografia Lúcia Fabiana da Silva e por mim, e abraçado por Janete Belitardo e Gerlane Lima Silva Dourado, ambas da área de Geografia. O projeto teve o financiamento da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT – e visava, a partir de oficinas de artes ministradas por artistas moçambicanos, desenvolver o intercâmbio cultural destes com os alunos da nossa escola, além de propor, junto a jovens atores moçambicanos, momentos de visitação, investigação e trocas de experiências com as comunidades quilombolas do município, das quais muitos dos alunos são oriundos. O objetivo principal do projeto era a valorização das identidades desses sujeitos das comunidades quilombolas, por meio do incentivo/desenvolvimento das habilidades artísticas de nossos alunos e alunas.

O projeto ICBA foi importante no despertar da professora pesquisadora. Com o fim das atividades do projeto no ano de 2015, as sementes deixadas de reconhecimento e afirmação positivada de identidades negras precisavam ser sempre regadas para que novos frutos viessem a emergir. Mais do que mobilizar alunos e alunas na desconstrução de tudo que essa sociedade reproduz pejorativamente sobre negros e negras, o projeto também serviu para despertar na professora pesquisadora o amor à negritude, que estava adormecido. Esse amor à negritude é expresso nas palavras de bell hooks (2019) como um aspecto importante no processo de construção de identidades de meninos e meninas negras:

Enquanto pessoas negras forem ensinadas a rejeitar nossa negritude, nossa história e nossa cultura como única maneira de alcançar qualquer grau de autossuficiência econômica, ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise de identidade negra. O racismo internalizado continuará erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima. [...] Amar negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras (HOOKS, 2019, p. 60-63).

Hoje, analisando o período inicial da docência, quando trabalhava na rede particular, vejo que a tão desejada mudança prática na postura de desconstrução de uma identidade inferiorizada construída sobre a população negra estava diretamente associada ao próprio processo interior que vivenciava, um processo ambíguo marcado por afirmação e negação, que dificultava a identificação de transformações nas posturas de alunas e alunos, principalmente por eu também estar diretamente inserida nesse processo de construção e reconstrução da negritude. Se, por um lado, eu levava para as aulas de História relatos de

resistência ao processo de escravização, por outro, eu não conseguia resistir às imposições estereotipadas de uma sociedade racista e sexista. Por isso destaco o projeto ICBA como um divisor de águas em minha trajetória pedagógica, que não está dissociada da minha trajetória enquanto mulher e negra. Ambas as trajetórias se encontram e estão em constante processo de construção e reconstrução.

Conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), nosso discurso, atitudes e ações diante dos aspectos da sociedade apresentam quem somos – a nossa identidade. A autora destaca, ainda, que nossas práticas e experiências servem de certa forma para ensinar a outros menos experientes, como os alunos e alunas, a compreenderem como são construídas nossas identidades nacional, étnico-racial, pessoal. Segundo ela,

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Desse modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (SILVA, 2007, p. 491).

Diante disso, a escola se destaca como um espaço com potencial para contribuir para a construção de identidades e também para o combate às discriminações aos diferentes grupos identitários presentes na sociedade, sobretudo aqueles que foram historicamente colocados “à margem”. Como bem destaca a educadora antirracista Nilma Lino Gomes (1996, p. 3),

A escola é espaço sócio-cultural [sic] onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Assim, ao longo desta escrita, destaco a importância de a escola, a partir do currículo e do ensino de história, possibilitar momentos em que as narrativas das mulheres negras sejam trabalhadas como instrumento para a construção das identidades de alunos e alunas negras, pois, como salienta Tomaz Tadeu da Silva (2015), o currículo é um campo de luta em torno da significação e da identidade. O conhecimento e o currículo são campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Currículo é aqui definido como

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *Curriculum vitae*:

no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Para justificar essa argumentação da escola e seu currículo como importante espaço social de construção de identidades, tomo por base as considerações de Stuart Hall (2014) sobre identidade como uma construção social subjetiva, que ocorre nos diferentes espaços sociais, intercalando nossas vidas cotidianas e individuais à coletividade, às relações sociais, econômicas e políticas, marcadas por processos de dominação e resistência. Segundo esse autor,

Precisamos vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas; os processos de globalização, os quais, eu argumentaria, coincidem com a modernidade, os processos de migração forçada (ou livre) que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial (HALL, 2014, p. 108).

Hall (2014) defende uma discussão de identidade a partir do processo de marcação da diferença. Para ele, os processos de colonização e globalização na América produziram identidades pela dominação. No entanto, os sujeitos envolvidos nesse processo, através de diferentes estratégias de resistência, construíram e constroem, em meio às diferenças entre colonizador e colonizado, novas identidades nos diferentes espaços onde se encontram. Nesse contexto, o autor não desvincula a construção das identidades dos processos de resistência vivenciados por povos negros e indígenas nas colônias americanas, durante muito tempo colonizadas e dominadas por povos europeus. A respeito disso, ele destaca que, mesmo em meio à dominação, as identidades se constroem e se reconstróem.

Trazendo esta perspectiva para o contexto deste estudo, acredito que as trajetórias de mulheres negras levadas para as aulas de história são ferramentas capazes de promover um ensino que favoreça o reconhecimento das identidades marcadas pela diferença e que vivenciam o processo de diferenciação. Silva (2014) reconhece o processo de diferenciação social como resultante da disputa da identidade e da diferença, destacando intensa rede de relação de poder, em que não há inocentes, e ressalta o seguinte:

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído (SILVA, 2014, p. 81-82).

Percebemos, através dessa perspectiva, que a sociedade brasileira foi construída historicamente pela lógica da identidade marcada pela diferença, em que o processo de diferenciação definiu quais seriam os grupos a galgarem privilégios e quais seriam os grupos que seguiriam lutando pela reafirmação de suas identidades, na tentativa de serem reconhecidos como sujeitos de direitos.

Os sujeitos de direitos, dentro da lógica dos movimentos sociais, são diferentes em raça, gênero, etnia, credo e orientação sexual, elementos identitários que são tratados de forma desigual na educação, contribuindo para a manutenção de um currículo engessado, que historicamente tem sido discriminatório. Portanto, lutar pela diversidade de identidades faz parte da busca por uma educação e um currículo mais igualitário, justo e equânime, de modo que diferença não seja sinônimo de desigualdade (GOMES, 2012).

Ao refletir sobre os processos de formação das identidades dos povos negros e pardos no Brasil, Nilma Lino Gomes (2010) destaca que

[...] a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade (GOMES, 2010, p. 98).

Desse modo, observamos que a construção das identidades não se dá apenas pela dominação, mas pelos processos de aproximação, assim como os diferentes aspectos sociais, culturais e políticos são atribuídos ao sujeito na sua trajetória. “No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero, raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social” (GOMES, 2010, p. 98).

Nesse movimento, e como salienta Ana Maria Monteiro (2012), o currículo de história é uma narrativa que constrói um conhecimento histórico legitimado e validado. Assim, o currículo de história é lugar em que se travam lutas identitárias. Por isso, ainda segundo a autora, o ensino de história é terreno de disputas entre diferentes memórias, sobre as quais os alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com demandas de seu presente.

O ensino de história, desse modo, não pode se constituir em espaço de memória e interesse exclusivo de grupos identitários hegemônicos. Com esse entendimento, me constituo professora pesquisadora, e com a pesquisa sobre Rosa Barreto Dias vejo uma possibilidade, através do ensino de história, de dialogar com importantes temáticas da História, contribuindo

para a desconstrução de estereótipos, para o protagonismo das mulheres negras na história e para o incentivo de práticas pedagógicas de combate ao racismo e sexismo.

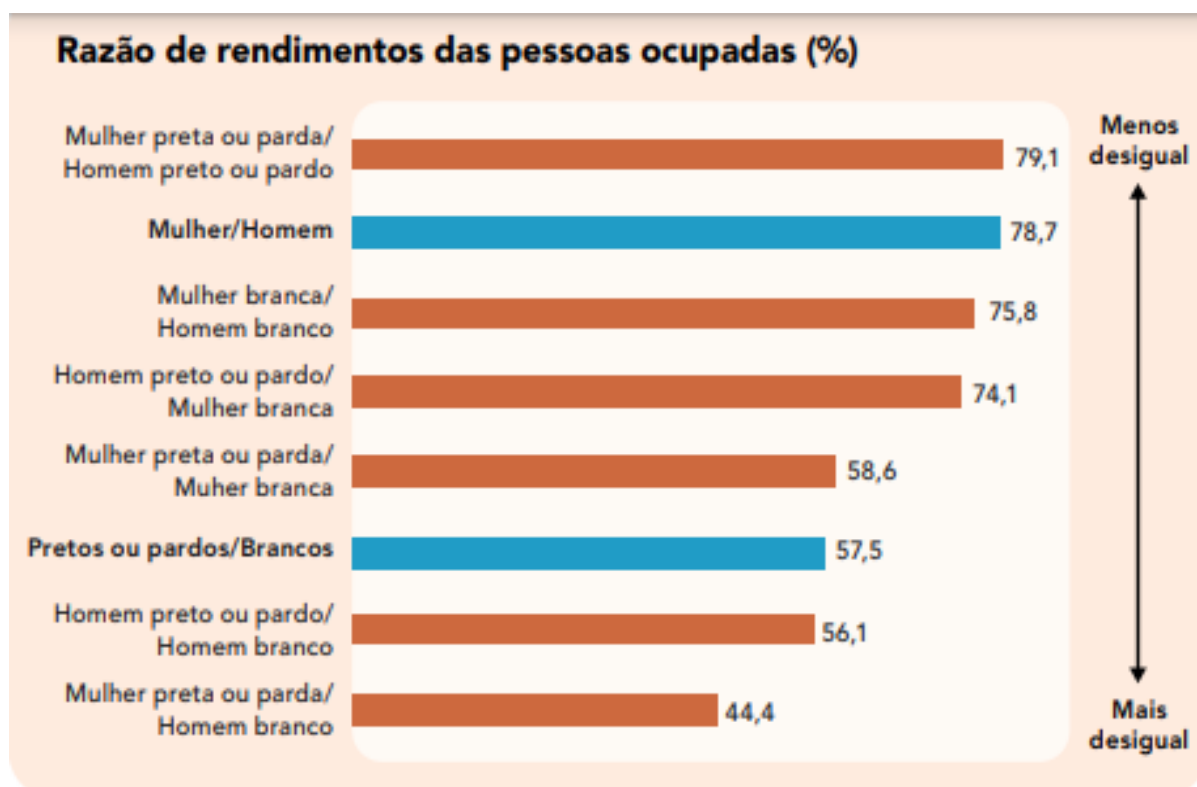
2.2 INTERSECCIONANDO GÊNERO E RAÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O estudo que promove como centralidade do debate a história da professora Rosa Barreto Dias se projeta como possibilidade de um ensino de história atento à realidade e combativo aos processos de desigualdades, analisando em especial como a vida de mulheres negras são atravessadas por marcadores de opressões e como essas opressões ganham novos significados ao se interseccionarem entre si, impactando suas trajetórias de vida. A proposta desta subseção é compreender como as mulheres negras constroem e reconstroem suas identidades em uma sociedade marcada pelo processo de colonização que, através da lógica do racismo patriarcal, desumanizou mulheres negras (COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

As mulheres negras foram consideradas não humanas na lógica dicotômica da modernidade colonial, que estabeleceu como não humanos os povos indígenas das Américas e os(as) africanos(as) escravizados(as), construídas e representadas como animais incontrolavelmente sexualizados. Essa imposição dicotômica, no entanto, se manteve historicamente nas relações atuais em sociedade, reproduzindo discursos e práticas opressivas do colonialismo (LUGONES, 2014, p. 936).

Analizando como as sociedades contemporâneas marcadas pelo capitalismo e pelo racismo, e demais sistemas de opressão que atravessam as trajetórias de diferentes grupos da sociedade, em especial as mulheres negras, saliento que esta pesquisa buscou se aproximar da interseccionalidade como ferramenta de análise metodológica, uma vez que tal ferramenta interseccional, por um lado, tem possibilitado identificar como as opressões agem de forma concomitante sobre corpos subalternizados e racializados e, por outro, iluminar estratégias utilizadas na tentativa de criar possibilidades de resistência e de reconhecimento de cidadania dos mais atingidos por essas opressões em nossa sociedade.

Na atual conjuntura da sociedade brasileira, levando em consideração os dados produzidos por órgãos oficiais sobre os índices de desigualdades, existem expressivos desníveis por gênero e raça/cor em relação à razão dos rendimentos das pessoas ocupadas, como podemos observar no gráfico abaixo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:

Gráfico 1 – Razão de rendimentos das pessoas ocupadas

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018

Constatamos que as desigualdades em nosso país têm raça, cor e gênero, e que, dessa forma, tais marcadores não devem ser analisados separadamente, já que se corre o risco da não compreensão do processo da desigualdade em sua totalidade. Na prática, o identificar-se negro no Brasil já é um ato de enfrentamento, e sendo negra e mulher em uma sociedade construída sob a ótica do racismo e do sexismo, trata-se, por assim dizer, de um enfrentamento social e político de desconstrução diária de uma estrutura de poder que se construiu atravessada pelos marcadores de raça, gênero e classe (RIBEIRO, 2017).

Esse parecer acerca das desigualdades no Brasil remete a um olhar reflexivo sobre o caminho até aqui trilhado como professora e pesquisadora, sendo essa construção lenta e gradual, começada ainda no Ensino Médio, tendo seu momento de destaque na fase adulta, já como professora de História, atuando em uma escola de Ensino Fundamental constituída majoritariamente por alunos e alunas negras. Então, o processo de afirmação da pesquisadora perpassa pela discussão de gênero associada à raça. Reconhecer-me mulher e negra, de forma positivada, influencia na minha prática como professora que está sempre atenta à promoção, através das aulas de História, de posturas críticas acerca das desigualdades.

Os marcadores de desigualdades como raça e gênero, entre outros, se interseccionam, potencializando o impacto e a produção de vulnerabilidades e exclusões. Conhecida como interseccionalidade, essa forma de análise, atualmente utilizada por algumas pesquisadoras que têm uma postura de combate às disparidades sociais, compreende as desigualdades analisando os marcadores de maneira interligada. A professora e pesquisadora Kimberlé Crenshaw afirma que

A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias de discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam (CRENSHAW, 2019, p. 8).

Reconhecer as experiências de discriminação vivenciadas por mulheres negras, segundo a pesquisadora, talvez seja o primeiro passo na luta contra essas discriminações nos mais diferentes espaços da sociedade. Através da identificação dos mecanismos de discriminação utilizados pelas instituições é possível criar políticas públicas para promover o combate às desigualdades, perpassando pelos marcadores de raça e gênero.

O estudo da discriminação pensada na visão tradicional, quando as análises de gênero e raça eram feitas separadamente, operava no sentido de analisar categorias diferentes para diferentes grupos. Contudo, a interseccionalidade sugere, na realidade, uma análise em que não há separação, pois em um mesmo grupo é possível perceber diferentes marcadores que se cruzam de forma sobrepostos por diferentes formas de dominação. Por isso, aproxima-se da possibilidade de identificação e luta ao real quadro das desigualdades (CRENSHAW, 2019, p. 10).

A pesquisadora Crenshaw (2019) destaca a existência de elementos que contribuem para a disseminação de discursos e atos discriminatórios contra as mulheres negras em sociedades como o Brasil. Entre esses elementos estão os discursos estereotipados em propagandas, que, na maioria das vezes, apresentam um componente racial contra mulheres negras, pois, nas entrelinhas do discurso, há uma ideia de que “[...] a raça determina os hábitos e os padrões sexuais das pessoas e, também, as situam fora das expectativas comportamentais tradicionais” (CRENSHAW, 2019, p. 12). Na prática, significa afirmar que esses discursos estereotipados sobre a mulher negra como um ser sexualizado dificultam mecanismos de proteção a essas mulheres, além de reproduzirem uma lógica jurídica que as condenam antes mesmo de serem julgadas.

À luz do pensamento de Crenshaw, a feminista decolonial e ativista baiana Carla Akotirene reflete sobre a importância de uma análise interseccional para nos situarmos e melhor compreendermos como as múltiplas opressões agem na vida de mulheres, como a professora Rosa Barreto Dias. Segundo a ativista baiana,

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões [...] A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. [...] A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (AKOTIRENE, 2018, p. 29-37).

Ainda destacando a expansão desses discursos estereotipados na mídia como um dos elementos responsáveis por reforçar as dificuldades no acesso aos direitos pelas mulheres negras, trago como exemplo a crítica feita pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro, sobre como a imagem da mulher negra é retratada na televisão, em sua obra *Quem tem medo do feminismo negro?*

Mulheres negras historicamente são tratadas com desumanidade, e nossos corpos como meras mercadorias. [...] Não precisa ser um grande estudioso das questões raciais no Brasil para perceber o quanto as mulheres negras são invisíveis aos olhos da mídia (RIBEIRO, 2018, p. 38).

Por meio da afirmação de Ribeiro (2018), percebemos que processos de invisibilização das mulheres negras contribuem para a manutenção de problemas relacionados ao acesso aos direitos. Sobre esse tipo de análise que leva em consideração o quadro de desigualdades de gênero, raça e classe a partir da interseccionalidade, a historiadora Cláudia Pons Cardoso argumenta da seguinte forma:

O modelo analítico de Crenshaw é, com certeza, uma grande contribuição para as pesquisas feministas, pois permite o exame minucioso das realidades sociais, desnudando os processos discriminatórios que estão acometendo as mulheres naquela situação específica. Contudo, a aplicação do modelo analítico proposto exige maiores reflexões, para que não se corra o risco de perder de vista o significado e a importância dos processos de resistência empreendidos pelas mulheres em suas lutas ao longo da história (CARDOSO, 2012, p. 58).

Cardoso (2012) levanta um ponto a ser observado a respeito dessa visão proposta, que acaba caminhando em direção ao pensamento dos marcadores de raça, gênero e classe apenas como marcadores de dominação, sem levar em consideração a possibilidade de luta,

resistência e construção de identidades a partir dessas mesmas categorias. Assim, complementa que

[...] Os marcadores sociais são, inegavelmente, dispositivos que promovem a desigualdade entre os grupos sociais, mas, também, podem ser acionados pelas mulheres em situações de agenciamento e empoderamento para o questionamento das estruturas de opressão. A importância do conceito está em sua capacidade de caracterizar as opressões, devendo, entretanto, ser evitado o entendimento de que a interseccionalidade entre as opressões é um bloco totalmente homogêneo que cai pesadamente sobre a vida das mulheres, frustrando qualquer possibilidade de mudança. Esta perspectiva enfraquece o próprio objetivo político do conceito, ao negar a autonomia das mulheres e ao ocultar as experiências individuais e, principalmente, coletivas, de enfrentamento às opressões (CARDOSO, 2012, p. 58).

Ao propor, portanto, uma possibilidade de prática pedagógica que introduza, como instrumento de fortalecimento de identidades étnico-raciais e de gênero, o uso da história da professora Rosa Barreto Dias nas aulas História, tomo de empréstimo a argumentação construída pela historiadora Cardoso (2012) ao analisar como os marcadores sociais de gênero e raça, que aparecem na história da professora Rosa Barreto, são interpretados como dispositivos de opressão, mas também podem ser percebidos como elementos importantes nos processos de resistência à opressão em suas experiências individuais e coletivas.

Analisar esses elementos no campo do ensino de História requer dos professores um olhar sensível e atento a como eles aparecem no campo da pesquisa acadêmica e como podem ser utilizados na educação básica, em especial para os anos finais do Ensino Fundamental, na tentativa de encontrar as melhores estratégias de combate às desigualdades.

Não se trata aqui de uma ideia simplista de “transposição didática”, que situa a escola apenas no lugar de depósito de conhecimento, desqualificando o conhecimento produzido por ela, trata-se de reconhecer que o(a) professor(a) pesquisador(a) pode através de um processo de mediação promover a interação entre conhecimento acadêmico e escolar. Sobre isso, Abud (2005, p. 32) afirma que cabe a “[...] interação entre as duas formas de conhecimento histórico: o acadêmico e o escolar auxiliar o aluno na transformação das representações sociais e na formação histórica para construção da consciência histórica.”

Reconhecer essa possibilidade de interação entre o saber produzido na universidade e o saber vivenciado na escola e na vida é reconhecer que pesquisa e ensino caminham juntos quando o objetivo maior deste processo é o ensino-aprendizagem e a formação de cidadãos(ãs) que respeitem a pluralidade e assumam uma postura combativa frente às desigualdades.

Portanto, ações e práticas educacionais que busquem desenvolver uma postura afirmativa sobre o ser mulher e negra, hoje, são uma urgência social e remetem à luta contra o aniquilamento de corpos negros no Brasil, mas essas ações e práticas são também uma forma de reconhecer, e não esquecer, que essas identidades foram e são construídas a partir das transformações sociais e políticas, ou seja, a construção das identidades está atrelada à luta do Movimento Negro e de Mulheres Negras presentes nos mais diferentes espaços da sociedade, como na educação, através da difusão de saberes produzidos por negros e negras até há pouco tempo não reconhecidos como científicos (GOMES, 2017).

Essas mudanças quanto ao tratamento dado na educação escolar às produções realizadas por negros e negras fazem parte de uma série de conquistas educacionais transformadas em leis, como, por exemplo, a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), que se destaca em um importante marco histórico para que os debates sobre raça e gênero fossem mais amplamente realizados no ensino de História. Mas é inegável que muitos dos entraves e barreiras perpassam ainda a própria escrita da História nos livros didáticos, uma escrita que centraliza quase em sua totalidade os saberes europeus como saberes essenciais e desconsidera saberes de outros povos e culturas. Além do fato de que muitas das inovações e análises no campo da História ainda estão restritas às pesquisas em universidades, dificilmente chegando aos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, dificultando assim a tomada de novas posições e posturas e a possibilidade de se ter um “ensino que deforme”. Essa expressão é utilizada por Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2019) ao analisar o docente e a escola na pós-modernidade. Para ele,

O ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores, como de alunos. É aquele que questiona, descontinua os valores que formam a sociedade circundante. Um ensino que problematiza as verdades que constituem nossa realidade, que põe em questão as verdades que articulam as imagens de sujeito que cada um tem de si mesmo. É um ensino que desorienta, que desmonta, que torna problemática a relação de si para consigo mesmo e para com os outros, com a sociedade de que participam seus agentes. Um ensino que não fornece certezas, verdades, mas que cria dúvidas, instaura o impasse, põe em questão o dogma e o que é tido como natural, justo, certo, belo, bom. O ensino que desvaloriza os valores, que tenta pensá-los como produtos de dados interesses, que estes têm uma história (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 10-11).

Talvez a ideia de um ensino que deforme, tal como defendeu Albuquerque Júnior (2019), seja difícil de ser pensada na realidade de nossas escolas, mas, só o fato de se ter professores capazes de refletir temas relacionados às identidades e repensar como se dão os

processos de desigualdades, já é significativo para um ensino de História proposto como democrático e preocupado com a valorização dos diferentes grupos sociais.

Assim, o percurso de um ensino de História valorativo no que tange a questões étnico-raciais e de gênero, a partir da análise interseccional desses marcadores de exclusão, possibilita o reconhecimento de sujeitos invisibilizados pela história, a exemplo das mulheres negras. Outro aspecto a se destacar é a possibilidade de inclusão de práticas pedagógicas de professores(as) que realmente desejam propor um ensino atento a uma história em que sujeitos não tenham seus direitos contestados ou negados pela cor de sua pele, gênero ou classe social. Afinal, como salienta Ana Monteiro (2012), o ensino de história como lugar entre história e memória remete à questão do direito à memória como direito de cidadania na perspectiva cultural e, posso dizer, política.

O estudo que promove o protagonismo de mulheres negras se aproxima ainda teoricamente do feminismo decolonial. Como defende a pesquisadora María Lugones, o uso do feminismo descolonizado na análise de trajetórias de mulheres não brancas é uma forma de ressignificar a colonialidade de gênero no contexto do mundo diaspórico. Eis o que Lugones afirma:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir-resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. Além disso, o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela. Começo aqui a fornecer uma forma de compreender a opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualismo. Minha intenção é enfocar a subjetividade/intersubjetividade para revelar que, desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas e intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas. Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial” (LUGONES, 2014, p. 940-941).

Sendo assim, a abordagem realizada sobre a trajetória da professora Rosa Barreto Dias também pode ser incluída em uma proposta de análise que se aproxima do feminismo descolonial, uma vez que parte de uma experiência de gênero racializada, distanciando-se do modelo universal de mulher imposto pela modernidade colonial e buscando estabelecer

conexões com uma narrativa “outra”, possibilitando a inserção da memória das mulheres negras no ensino de História.

2.3 O USO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História passou por muitas mudanças no decorrer das últimas décadas, mas ainda é possível perceber aspectos e características que remetem ao ensino do passado, conhecido como ensino tradicional. De acordo com Fonseca (2011), esse modelo marca o ensino da História tradicional positivista, modelo presente nos materiais didáticos distribuídos para serem utilizados por professores. Portanto, durante muito tempo, prevaleceu um ensino de fatos ou acontecimentos organizados em sequência cronológica e linear, constituídos por personagens considerados heróis nacionais. É importante destacar que esses eram homens e brancos, enaltecendo uma identidade masculina e branca da história tradicional. Vale ressaltar, ainda, que os documentos utilizados como fontes eram quase sempre documentos escritos, desconsiderando a possibilidade de que outros elementos pudessem ser utilizados como fontes importantes na construção histórica. Segundo Fonseca (2011, p. 41),

A história tradicional positivista utiliza como fontes o estudo de documentos oficiais e não oficiais escritos (leis e livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência linear e progressiva.

O século XX marca o início de uma mudança acerca do que se entende por História, desde a sua construção até a forma como ela estava sendo ensinada nas escolas. E a partir das ideias da Nova História, originária da então Escola francesa dos *Annales*, formada por intelectuais como Bloch e Febvre, a História ganha uma concepção crítica, “[...] transformando a forma de pesquisar e estudar a história” (FONSECA, 2011, p. 41). Entre essas transformações, é importante destacar o uso de diferentes fontes como ferramentas necessárias para a construção da história, valorizando a diversidade de fontes, bem como a compreensão da História a partir da micro-história.

No Brasil, essas mudanças quanto à historiografia chegam apenas por volta das últimas décadas do século XX. Mas, a respeito do ensino e da reformulação nas práticas e

conteúdos estudados, é possível perceber uma transformação paulatina, sempre atrelada ao contexto político do país, a exemplo do tipo de ensino prevalecente durante o período da Ditadura Militar, isto é, um ensino predominantemente preocupado em difundir valores morais e cívicos e combater os “perturbadores” da ordem vigente.

O uso da História Local no ensino da História entra no cenário brasileiro no período marcado pelo processo de redemocratização do país, tempo em que se dá a construção de documentos como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. E é justamente nos Parâmetros Curriculares que podemos perceber uma preocupação com o ensino voltado para o âmbito local. A História Local, nesse contexto, “[...] volta-se para uma abordagem social que procurava reconstruir as condições de vida de diversos grupos sociais de uma determinada localidade” (HORN; GERMINARI, 2011, p. 118).

Logo, a História local busca conhecer a história da sociedade como um todo, não apenas daqueles que governavam ou oprimiam classes ou grupos. Busca, a partir das histórias de grupos sociais ausentes na história tradicional e de alguma forma próximas das experiências vivenciadas pelos alunos, uma possibilidade de estudo da História capaz de reconhecer, pela realidade local, aspectos e problemáticas mais amplas, tais como as questões de identidades, uma vez que “[...] a história local no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades” (HORN; GERMINARI, 2011, p. 120).

O argumento apontado para definir a História Local como uma possibilidade de se estudar a História pelo não silenciamento de realidades diversas é sim uma estratégia para pensar uma História inclusiva, investigativa, que proporcione aos alunos a identificação com histórias cruzadas com suas realidades vivenciadas. Mas é também uma forma de desconstruir discursos sedimentados, como o de que só tem importância histórica fatos e pessoas ligadas à elite do local pesquisado. Nesse caso, levar para a sala de aula histórias e memórias de sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos de História trata-se de uma estratégia da trilha mais assertiva para um ensino mais democrático e plural (HORN; GERMINARI, 2011).

Entretanto, apesar da sua importância histórica, social e pedagógica, a História Local apresentada como uma possibilidade de ensino da História enfrenta algumas barreiras no que diz respeito aos aspectos metodológicos e às fontes, pois quase sempre o(a) pesquisador(a) esbarra na escassez de fontes que respondam aos questionamentos necessários para o estudo e construção de narrativas sobre o local pesquisado.

A respeito dessa problemática, Fonseca (2011), em parceria com outros pesquisadores, aponta algumas das dificuldades metodológicas enfrentadas pelo pesquisador decidido a trabalhar com História Local. Ela afirma que

As dificuldades no tratamento da história local e regional são também recorrentes na pesquisa historiográfica. Segundo Samuel (1989, p. 22), apesar das tentativas e dos esforços, a história local continua “circunscrita a um grupo de entusiastas” e, embora escrita como um trabalho de amor, é repetitiva e sem vida.” Segundo o autor, isso se deve à natureza dos documentos, que varia pouco de um lugar para outro e que, em geral, registra atos dos governos, denominado por ele de “tendência administrativa de documentos.” Uma outra dificuldade apontada pelo autor é a própria noção de história local, como uma entidade distinta, separada do fenômeno único, como um conjunto cultural com periodização própria (FONSECA, 2011, p. 155).

O uso das fontes orais é vista aqui como metodologia e estratégia capazes de resgatar as memórias e as identidades de um grupo de determinado lugar, e são, ainda, capazes de “[...] de ampliar a compreensão do contexto, de revelar silêncios e omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva” (SAMUEL apud FONSECA, 2011, p. 155).

A história oral é, portanto, uma importante metodologia de pesquisa utilizada por professores historiadores, pois permite que a memória, bem como as vozes de sujeitos que a história oficial excluiu ou que foram colocados no esquecimento, possa ser ouvida e registrada, possibilitando a construção e a análise de uma história mais preocupada com os sujeitos de diferentes classes, raça e gênero. Logo, a história oral como metodologia é também uma importante fonte na construção de narrativas que possibilitem o estudo da história local.

Diante do apresentado acerca da importância do trabalho com a história local no ensino de História, e partindo de uma perspectiva decolonial feminista, destaco a centralidade da história oral em registrar a história e evidenciar narrativas dos que foram excluídos da historiografia oficial. Assim, o conhecimento acerca da história da professora Rosa Barreto Dias, a ser analisada nas próximas seções, faz entrar em cena a história de Morro do Chapéu pela oralidade, através das narrativas dos testemunhos das entrevistas, estratégia de fundamental importância para este estudo.

3 A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO DIAS EM MORRO DO CHAPÉU

A unidade de ensino Escola Municipal Rosa Barreto Dias, criada por meio da portaria municipal 01/98, em 06 de fevereiro de 1998, localizada no bairro Caixa D'Água, na cidade de Morro Chapéu, é uma homenagem à professora Rosa Barreto Dias, que prestou importante serviço à educação morrense entre as décadas de 1970-90. O prédio onde funciona a escola foi construído no início da década de 1990 durante a gestão municipal de Virgílio Ferraz, e o projeto inicial previa como destino do prédio a instalação de um posto de Saúde, porém, por motivos desconhecidos, nunca chegou a funcionar como tal, ficando durante alguns anos abandonado, sem utilidade para a comunidade. Mas, em 1998, na gestão do prefeito Aliomar Rocha Soares, diante da necessidade educacional do bairro Caixa D'Água, o prédio, que estava desativado, deu lugar à Escola Municipal Rosa Barreto Dias, segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2013, n. p.).

Rosa Barreto Dias, a patrona da escola, nasceu no dia 26 de janeiro de 1950, na cidade de Morro do Chapéu, no entanto residiu por algum tempo com sua família na cidade de Cafarnaum, cidade a poucos quilômetros de Morro do Chapéu. Ainda na infância foi levada para morar em Morro do Chapéu com uma tia, Dona Amerentina, proprietária de uma pensão. Foi em terras morrenses que Rosa passou a maior parte de sua vida, foi educada, teve acesso à escola e se formou professora, profissão que exerceu até os últimos dias de sua vida.

A professora Rosa, que ficou conhecida na cidade como “Pró Zinha”, ensinou durante o período que vai do final dos anos de 1970 até os anos finais da década de 1990 no Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, espaço escolar que lhe proporcionou projeção e respeito na cidade pelo seu trabalho na área da educação. Diante dessa visibilidade, sua morte, que ocorreu precocemente, provocou comoção entre a população local, tanto nos estudantes que deixara quanto nas lembranças e saudades daqueles que conviveram com ela.

Mas quem era a jovem professora que ao morrer foi homenageada como patrona de uma das escolas da cidade? Quem era essa mulher negra e pobre que mantinha uma boa relação com a elite política local a ponto de receber tal homenagem? Esta segunda seção tem como objetivo identificar e analisar como os marcadores de raça e gênero aparecem na trajetória da professora Rosa Barreto Dias, que viveu na cidade de Morro Chapéu. É intenção aqui, também, promover o enlace com a história local a partir da trajetória da professora, uma mulher negra que rompeu obstáculos de vida em uma sociedade historicamente machista e racista.

Para a construção desta seção, utilizo como fontes as entrevistas realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, com professoras que trabalharam e conviveram de perto com a professora Rosa e testemunharam sua trajetória profissional: MV – professora aposentada, nascida e residente em Morro do Chapéu, colega de trabalho e amiga pessoal da professora Rosa; YB – dona de casa, nascida e residente em Morro do Chapéu, amiga pessoal da professora Rosa desde do tempo da adolescência; EA – professora aposentada e psicóloga, residente em Morro do Chapéu, colega de trabalho da professora Rosa no Grupo Escolar Coronel Dias Coelho.

As narrativas das entrevistadas serão aqui analisadas, buscando compreender como foi costurada a trajetória de uma mulher negra que não aceitou o lugar social de marginalização que historicamente a sociedade vem impondo a negros e negras através de várias formas ou “arranjos” de manutenção dos privilégios da branquitude.

3.1 A HISTÓRIA DE ROSA BARRETO E O ENLACE COM MORRO DO CHAPÉU

Morro Chapéu é uma cidade localizada ao norte do território da Chapada Diamantina, a cerca 400 de quilômetros da capital, Salvador. Encanta os visitantes pelas belezas naturais, com suas exuberantes cachoeiras, orquídeas, e impressiona pela altitude média de 1.100m, com temperaturas baixas, principalmente no inverno, chegando a ser conhecida como uma das cidades mais frias do estado Bahia.

Morro do Chapéu das disputas políticas de coronéis no século XIX (SAMPAIO, 2015), do *Correio do Sertão*⁴, da “Vila do Ventura”⁵ e suas rotas de diamantes, exploração de mão de obra escravizada, das comunidades remanescentes de quilombo que mantêm vivas suas tradições como o “samba de roda” da Comunidade quilombola da Barra. A cidade do “povo ordeiro, bom e hospitaleiro”⁶, como retratado na letra da música considerada hino e patrimônio imaterial da cidade. É também o local onde Rosa Barreto Dias cresceu e vivenciou grandes momentos da sua vida.

⁴ O *Correio do Sertão* foi fundado em 15 de julho 1917. Hoje, com mais de 100 anos, é o segundo jornal mais antigo da região, conforme artigo publicado em 2016 no Jornal *A tarde*. Foi fundado por Honório Souza de Pereira, e é um dos patrimônios da cidade, atraindo visitantes e pesquisadores. Cf. <https://atarde.uol.com.br/opiniaio/noticias/1809358-correio-do-sertao-premium>.

⁵ Vila do Ventura é um dos pontos turísticos da cidade, que atrai visitantes, encanta e desperta a curiosidade de muitos pelo cenário de ruínas e casarões que remontam ao período áureo do século XIX, marcado pela exploração e venda de diamantes e carbonato, considerado um distrito-sede por apresentar poder econômico maior que própria sede. A Vila era naquele período uma dos grandes responsáveis pelas decisões do município de Morro do Chapéu (SAMPAIO, 2015, p. 86-87).

⁶ Hino do Morro do Chapéu, uma composição da professora Judith Arlego.

A cidade constituída por espaços de uma memória coronelista e de uma sociedade que se construiu economicamente pela escravização de povos de descendência africana é o local de nascimento e cenário das vivências de Rosa Barreto Dias, uma das filhas de Jaconias Araújo Barreto e de Gilbertina Barreto Dias, residentes na cidade de Cafarnaum, a 55 quilômetros de Morro do Chapéu. Segundo relatos das entrevistadas, apesar de ter nascido em Morro do Chapéu, ela residiu em Cafarnaum apenas até a morte da mãe, fato evidenciado como a primeira grande perda na sua vida ainda na infância.

O local da trajetória de Rosa Barreto Dias, em um século anterior, foi cenário da vida de Francisco Dias Coelho, o “coronel negro”, figura emblemática quando se trata da história da cidade, uma vez que seu legado está presente tanto através do patrimônio material, calçamentos de ruas e prédio e casas antigas – como, por exemplo, o prédio onde funciona atualmente a prefeitura –, quanto do imaterial, como a própria história desse coronel, um dos únicos coronéis negro da historiografia nacional, rompendo com toda uma tradição dentro da estrutura do coronelismo brasileiro, já que o título de coronel era concedido a homens brancos, descendentes de famílias oligárquicas (SAMPAIO, 2015, p. 11).

O historiador morrense e professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Moisés Sampaio, em sua obra, resultado da sua pesquisa de mestrado, resgata a trajetória do coronelismo na Chapada Diamantina, utilizando como objeto de análise a vida e a trajetória política do Coronel Francisco Dias Coelho. O autor destaca a cidade de Morro do Chapéu como local diferenciado para analisar os aspectos referentes ao coronelismo, afirmando o seguinte:

[...] Morro do Chapéu se diferencia por ter lá nascido e atuado um indivíduo no mínimo insólito na cultura política brasileira. Por ser distinto de outros coronéis e, até certo ponto, pela teoria do coronelismo brasileiro, considerado impossível de ter existido [...] um chefe político negro, nascido antes da abolição oficial da escravatura no Brasil, que atuou local e regionalmente na política e economia, ao ponto de ser reconhecido em matérias de jornais e revistas de circulação estadual (SAMPAIO, 2015, p. 11).

O referido autor busca justificar a escolha pelo fenômeno do coronelismo na cidade de Morro do Chapéu, que também ficou conhecida como a cidade do “coronel negro”, analisando como um homem negro descendente de escravizados contraria a lógica tradicional, segundo a qual os mandatários locais ocupantes de cargos de coronéis eram pertencentes das elites locais, geralmente, constitutivas de homens brancos. O pesquisador analisou como foram costuradas historicamente as relações entre Dias Coelho e a sociedade morrense, e para

isso ele investigou sua trajetória desde o seu nascimento, ocorrido antes da oficial abolição da escravidão, até os anos da carreira política do mais conhecido coronel da cidade.

Toda a trama da narrativa de Sampaio (2015) gira em torno de compreender quais contornos sociais no percurso de Dias Coelho contribuíram ou foram importantes para que ele, um homem negro que cresceu no contexto de uma sociedade escravagista, se tornasse um chefe político de grande influência econômica e política na cidade e região, chegando a ser reconhecido em matérias de jornais de circulação estadual. A ascensão econômica, graças ao comércio de diamantes, está entre um dos aspectos levantados na análise como diferencial do coronelismo na cidade de Morro do Chapéu.

A cidade de Morro do Chapéu não foge à regra das permanências de um Brasil colonial e escravocrata, tanto no contexto das relações sociais no século XIX, período em que o coronelismo ganha protagonismo na região, quanto na formação histórica da sociedade, representada por chefes locais e seus familiares que detinham poder econômico, influenciando diretamente nas decisões políticas através dos seus “currais eleitorais”. Em consonância com esse contexto, a sociedade morrense, também, foi historicamente construindo as relações sociais pautadas na lógica do racismo, que se mantém como traço histórico de toda uma sociedade brasileira, que permanece amparada pelo mito da democracia racial.

A figura do Coronel Dias Coelho serve de suporte para a manutenção dos discursos locais de negação do racismo. Em outras palavras, o fato de se ter um coronel negro como protagonista da história política local, muitas vezes, serviu para sustentar uma retórica de não existência de práticas racistas nas relações e nos diferentes espaços sociais em Morro do Chapéu. Munanga (2008) sustenta a tese de que a identidade brasileira se constituiu historicamente através de um engenhoso processo de negação de raças “inferiores” em favor da hegemonia e manutenção de uma raça vista como “superior”, a branca, alicerçada pelos estudos e pensamentos de cientistas do século XIX.

Em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (2008), Munanga destaca pesquisas e hipóteses de estudiosos brasileiros sobre a realidade da mestiçagem brasileira e sobre como esses estudos contribuíram para, posteriormente, por volta das décadas de 1930-40, difundir e cristalizar na mentalidade do povo brasileiro o “mito da democracia racial”, que defende a harmonização racial pelo discurso cristalizado de que “todos somos iguais” e convivemos democraticamente sem conflitos; segundo esse argumento não existem diferenças entre as raças que propiciem conflitos. Esse discurso difundido, na prática, nega a existência da diferença e dificulta a luta contra o racismo e os processos de construção de identidades, isso porque

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia [sic] de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros, afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria (MUNANGA 2008, p. 77).

Nessa perspectiva defendida por Munanga (2008), a construção das identidades da população negra no Brasil não pode ser analisada sem uma profunda reflexão sobre como se estruturou o racismo na mentalidade da sociedade brasileira. O autor enfatiza, ainda, que a forma pela qual se estruturou a lógica do racismo justificado pseudocientificamente serviu para que as estratégias de afirmação da identidade negra encontrassem dificuldades de se estruturar de forma coletiva.

Em tempos diferentes, a professora Rosa, assim como Dias Coelho, rompeu e superou elementos de uma sociedade historicamente marcada pelo racismo, cada um fazendo uso de negociações e estratégias próprias para enfrentarem a discriminação e serem reconhecidos como cidadãos, detentores de direitos de viver em sociedade e não mais à margem dela, lugar imposto a negros e negras também no pós-abolição. No caso de Rosa, outros aspectos marcaram sua trajetória, como o fato de ser mulher em uma sociedade construída historicamente por mecanismos sociais e políticos que valorizam o protagonismo do homem, branco heterossexual e cristão, e que colaboram para o apagamento de histórias de outros sujeitos sociais pertencentes aos grupos racialmente discriminados, a exemplo das mulheres negras. Nesse caso, Rosa enfrenta em sua trajetória as desigualdades marcadas pela raça e pelo gênero.

3.2 A ESCOLA DIAS COELHO NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA

A Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho, local escolhido para o desenvolvimento da intervenção pedagógica proposta por esta pesquisa, foi, no passado, um espaço marcante na trajetória profissional da professora Rosa Barreto Dias. Isso porque foi nessa escola que a então professora atuou por mais tempo, e também foi nesse espaço escolar que ela assumiu durante um determinado período a função de diretora.

Recentemente, no final de 2018, essa instituição, que era estadual, passou pelo processo de municipalização, passando a funcionar com turmas do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e turmas EJA no noturno. Com grande quantitativo de estudantes, destaca-se como uma das mais procuradas para matrícula, seja pelo oferecimento de ensino de qualidade, seja pela localização estratégica bem próxima às principais praças, espaço de cultura e lazer, bem como próxima às principais casas comerciais da cidade. Mas nem sempre essa localização foi reconhecida como privilegiada. No período em que o prédio foi construído o espaço não era considerado pela população como bem localizado, isso porque estava em uma área que servia de passagem para um bairro bastante carente de infraestrutura e sem calçamento.

O Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, como então era conhecida inicialmente essa instituição escolar, foi um projeto idealizado no início do século XX, pelo próprio Dias Coelho, como parte da pauta política do grupo do qual o coronel negro fazia parte. O projeto tinha como objetivo a alfabetização do município e, conseqüentemente, a formação de uma sociedade alfabetizada e apta a votar, já que o grupo político entendia que a única forma de ganhar o grupo opositor na política local era alfabetizando as camadas populares e, assim, conquistando mais eleitores. A esse respeito, Sampaio (2015, p. 95-96) destaca o seguinte:

Na primeira década do século XX, em Morro do Chapéu a possibilidade de ser “professora formada”, ou seja, aquelas que terminavam o Curso Normal, ainda era um sonho um pouco distante para as famílias pobres que não tinham condições de mandar seus filhos para estudar em outros lugares com mais recursos educacionais. O primeiro ginásio teve sua construção iniciada em 1916, e concluída anos após a morte do Coronel em 1919. Isso não impediu que muitos desses egressos das escolas das primeiras letras e classes avulsas fossem contratados como professores leigos e se tornassem também alfabetizadores. [...] o trabalho de alfabetização no município, coadunado com a construção da imagem pública do Coronel Dias Coelho, converteu-se paulatinamente em votos para os Coquis, e conseqüentemente para o Coronel – que culminou na sua eleição para o Conselho Municipal em 1909 e, a partir de então, sua eleição para Intendência.

A análise de Sampaio (2015) chama atenção para a importância do magistério para mulheres no início do século XX, bem como para a própria necessidade e estratégia de formar uma população letrada que pudesse fazer parte do eleitorado nas eleições municipais. E apesar de o autor não afirmar que a escola de ginásio criada após a morte do coronel tenha sido o Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, alguns indícios, como a data de inauguração, a apontam como o primeiro e mais antigo ginásio inaugurado na cidade.

Se o acesso à educação aqui foi posto como uma grande estratégia política para proporcionar a muitos homens e mulheres negras nascidos no pós-abolição o direito de estudar e permanecer em espaços de ensino, significou uma grande conquista pessoal e coletiva, como um caminho para a liberdade de uma cultura marcada pela dominação branca (HOOKS, 2019, p. 140). Foi no Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, fundado em 1928, que Rosa Barreto traçou seu percurso profissional, tornando-se uma professora respeitada na cidade pelo seu trabalho. No período em que trabalhou nessa instituição, esta já não funcionava no espaço em que foi inaugurada. As fotografias, aqui anexadas, apresentam os dois espaços de funcionamento da Escola Coronel Dias Coelho.

A Figura 2 retrata a primeira localização da instituição, na atual Praça Flaviano Guimarães. Trata-se de uma fotografia tirada no dia de inauguração do prédio no ano de 1928. Já a Figura 3 destaca a fase de construção do segundo espaço de funcionamento da escola, inaugurado por volta da década de 1960, permanecendo até a presente data, porém com algumas mudanças na estrutura física.

Figura 2 – Inauguração do Prédio Escolar Dias Coelho



Fonte: Arquivo particular de Pedro Roberto Bento

Figura 3 – Construção do Colégio Dias Coelho nos primeiros anos da década de 1960



Fonte: Arquivo particular de Pedro Roberto Bento

Sobre a mudança de endereço do Grupo Escolar Coronel Dias Coelho da Praça Flaviano Guimarães para a Rua Antônio Carlos Magalhães, que ocorreu nos anos de 1960, o professor Pedro Roberto Bento relata que essa transferência se deu quando o então prédio, patrimônio municipal, passou a pertencer a um grupo privado, deixando de ser o Grupo Escolar Coronel Dias Coelho e passando a funcionar no local o Ginásio Nossa Senhora da Graça (local, inclusive, onde Rosa fez o ginásio e formou-se professora).

No entanto, é importante destacar que à época a Rua Antônio Carlos Magalhães era considerada pela comunidade morrense zona periférica da cidade, porque era uma área que dava acesso à “Rua da Palha”, local de muita pobreza na cidade, sem calçamento ou infraestrutura. Segundo os relatos, havia por trás dessa mudança uma estratégia política de dar

protagonismo ao Ginásio Nossa Senhora da Graça e manter a Escola Coronel Dias Coelho afastada do que, para a sociedade da época, era parte central da cidade. Estratégias como essa estão associadas a um projeto maior de descaracterização de ensino de qualidade da escola pública, alimentado por políticas que vão desde a desvalorização do espaço de funcionamento até a desvalorização da própria comunidade escolar.

3.3 RAÇA E GÊNERO NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ROSA BARRETO

Ao analisar a trajetória da professora Rosa Barreto Dias, em Morro do Chapéu, é possível reconhecer como a vida de mulheres negras no pós-abolição é atravessada por processos de desigualdades marcados por gênero e raça. Nesse sentido, a mulher negra nessa sociedade a todo instante é conduzida a lembrar do lugar social que lhe foi imposto, marcadamente associado à subalternidade, ao mesmo tempo em que cria estratégias para resistir às diversificadas formas de opressão que se fazem presentes nos diferentes espaços sociais.

Buscando compreender como esses marcadores desigualdades aparecem na trajetória da professora Rosa, destaco aqui o pensamento de Louro (2000), ao afirmar que

[...] as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos de marcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” (LOURO, 2000, p. 9).

Reconhecer como as opressões de gênero e raça interseccionam a trajetória de mulheres negras, como a da professora Rosa, contribui para construirmos um olhar mais crítico sobre a interseccionalidade das opressões, como discutido anteriormente, na sociedade e no mundo, valorizando as especificidades das trajetórias e lutas e favorecendo a construção de um projeto de sociedade em que vozes historicamente silenciadas ecoem, e que seus corpos sejam visibilizados.

A jovem professora Rosa Barreto Dias, que foi educada sob os cuidados da tia Amerentina, em uma pensão bastante popular na cidade, fez parte da quarta turma de

professores formados no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Graça⁷. Ela trabalhou durante anos no Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, onde também assumiu o cargo de diretora. Faleceu em 1998, na cidade de Salvador, vítima de um câncer, no auge dos seus 48 anos de idade.

Os depoimentos apresentam importantes elementos para se analisar a trajetória de Rosa, tais como sua relação com a mãe que não a gerou, mas que a educou, seu percurso profissional, bem como sua relação com a sociedade de Morro do Chapéu. As entrevistadas, colegas de profissão, amigas e moradoras de Morro Chapéu, dividiram com Rosa o convívio social e foram importantes na construção de sua trajetória pessoal e profissional, bem como para esta pesquisa, pois ajudaram na identificação e compreensão de traços da protagonista e daquela sociedade calcada na estrutura colonialista e marcadamente racista, como podemos constatar nas falas das entrevistadas:

E aí quando Zinha apareceu aqui já foi mais Amerentina que tinha a pensão que criou ela, (sabe?) botou pra estudar e tudo (YB).

Ela foi criada por essa tia. E a tia dela tinha uma pensão e eu conheci a partir desse tempo, eu conheci ela desde daqui, né? Mas o povo dela, o pai dela e tudo, acho que era de Cafarnaum, perto daqui, mas ela estudou aqui, formou aqui e foi diretora do Dias Coelho (EA).

Muita dificuldade... [suspira emocionada] Ela perdeu a mãe muito cedo, ela era de Cafarnaum e aí veio para Morro de Chapéu e uma prima, como diz naquele tempo, “moça velha” foi quem criou terminou de criar ela, uma pessoa de idade, uma pessoa muito assim nervosa e tinha uma pensão e ela era que era responsável por tudo lá. Ela fazia tudo lá e então foi uma dificuldade até para estudar. E era assim aquela pensão muito cuidadosa, as comidas muito bem feitinha e ela estava pelo meio de tudo e acho que isso prejudicou um pouco a vida dela, ela perdeu o ano. Ela chegou, era minha colega, e depois ela perdeu o ano de tanta agonia que ela passava. Naquele tempo tinha pouca pensão, não é como hoje, e naquele tempo vinha muita gente viajante e aí ela tinha que dar conta. Mas essa prima que terminou de criar ela. Então ela teve dificuldade nesse ponto, ela teve. Na trajetória dela de estudante ela teve dificuldade que ela chegou a perder até ano por causa disso, porque ela não tinha tempo para estudar, porque naquele tempo era pouca pensão que tinha, e a dela, sabe? Ela era uma coisa de nome, era pensão número 1 daqui. Acho que teve essa dificuldade, perdeu a mãe cedo, tudo isso, não é? E a tia dela não era gente ruim, mas era assim diferente, sabe? Parece que o juízo era assim meio nervoso, sei lá. Aí eu acho que o amor foi pouco que ela recebeu, digo, assim, o amor de mãe foi pouco (MV).

⁷ Instituição Escolar particular responsável pela formação de professores na cidade e região, fundada pelo pároco da cidade, o Padre Juca, em 1961.

No depoimento cedido por MV observamos que o caminho percorrido por Rosa até se tornar popularmente conhecida por muitos da cidade como “Pró Zinha de Meré”, apelido que faz referência direta a Amerentina, foi um percurso, segundo a entrevistada, atravessado por muitas dificuldades, visto que, em alguns momentos, a carga horária de trabalho na pensão onde morava dificultava seus estudos, tanto que, de acordo com MV, Rosa perdeu um ano – provavelmente tenha sido devido ao pouco tempo dedicado aos estudos, em decorrência da intensa carga de trabalho na pensão: “[...] *ela concluiu, ela queria que estudasse, a senhora, a prima dela queria estudasse, e ela continuou estudando. Mas foi uma trajetória diferente da minha. Ela viveu pro trabalho e estudar, como hoje muita gente faz. Mas deu certo*” (MV).

A trajetória de Rosa tem similaridade com a de muitas outras trajetórias de mulheres negras e pobres que, desde muito cedo, precisam conciliar trabalho e escola, chegando muitas vezes a desistir dos estudos por não conseguir superar as dificuldades dessa dupla jornada. Na trajetória das mulheres negras brasileiras, a vivência com o trabalho começa geralmente muito cedo, ainda na passagem da adolescência para a fase adulta, e essa vivência não é necessariamente sinônimo de liberdade e ascensão social. Enquanto para um grupo de militantes feministas brancas o trabalho representou a liberdade, para muitas mulheres não brancas a presença do trabalho em suas vidas precocemente significou a ausência de liberdade, ou, em muitos casos, a luta pela sobrevivência (GONZALEZ, 2020).

Sobre esse assunto, Gonzalez critica a forma como os processos de exclusão das mulheres negras são tratados nos movimentos feministas brasileiros e afirma que

[...] o atraso político dos movimentos feministas brasileiros é flagrante, na medida em que são liderados por mulheres brancas de classe média. Também aqui se pode perceber a necessidade de negação do racismo. O discurso é predominantemente de esquerda, enfatizando a importância da luta junto ao empresariado, de denúncias e reivindicações específicas. Todavia, é impressionante o silêncio em relação à discriminação racial (GONZALEZ, 2020, p. 43).

Dessa maneira, a intersecção de raça e gênero se constitui marcador de exclusão presente nas trajetórias das mulheres negras, intensificando processos de desigualdades e impactando diretamente suas histórias em função dos obstáculos que carregam. A presença tais marcadores nas trajetórias de mulheres negras contribui também para o processo de desumanização historicamente vivenciado por elas.

As mulheres negras no mundo diaspórico anunciam, então, através de suas trajetórias, todo o processo de desumanização estabelecido pelo projeto colonialista da modernidade. Esse processo de desumanização das mulheres negras tem origem em um projeto de sociedade

patriarcal, racista e sexista, que foi implantado no mundo global com o colonialismo, e que estabeleceu uma hierarquização social em nós, mulheres negras, nos encontrávamos na base da pirâmide, constituída pelos homens brancos no topo, as mulheres brancas em segundo, e os homens negros em terceiro (HOOKS, 2018, p. 40).

De forma ainda mais específica, Cardoso (2019) mostra que muito antes do projeto decolonial refletir acerca de como se estruturaram as sociedades colonizadas, quando as mulheres negras tiveram seus corpos desumanizados, Gonzalez (1983) já denunciava a complexidade de opressões vivenciadas por esses corpos durante todo o processo de colonialismo, opressões que definiram um modelo de gênero e raça como norma, retratando, assim, as mulheres negras e indígenas como não humanas.

Também Gontijo (2019) desenvolve uma reflexão sobre qual o objetivo desse processo de desumanização dos corpos de mulheres não brancas do Sul Global:

Ao desumanizar as mulheres do Sul global, fica claro como a construção do conceito universal de mulher é criado a partir da única mulher existente na modernidade colonial, aquela responsável pela reprodução da classe burguesa: a mulher branca, Ocidental, cristã. [...] Esta é uma opressão de gênero racializada e capitalista que recai sobre as mulheres de cor do Sul global (GONTIJO, 2019, p. 12).

Essa desumanização dos corpos das mulheres no Sul Global está inserida em um projeto maior de construção da modernidade, caracterizado pela universalização de saberes, de gênero e poder, que estabeleceu dicotomias hierárquicas como marca humana. Daí as mulheres colonizadas serem destituídas de humanidade quando analisadas inseridas nesses processos dicotômicos hierarquizantes (LUGONES, 2014).

Ainda analisando esse argumento de que as mulheres não brancas tiveram sua humanidade retirada no contexto da modernidade colonial em prol da manutenção de uma categoria única de mulher, analisamos como isso aparece evidenciado nos discursos da sociedade contemporânea quando se faz referência aos traços estéticos das mulheres negras, como podemos constatar no discurso de uma das entrevistadas: “*Sim, era negra como vocês dizem, porque ela nem era negra, ela era uma morena bonita danada. Zinha era bonita. E era por isso que achavam que não devia ter cargo, quem devia ter era as nobrezas*” (EA).

No discurso da entrevistada EA é possível reconhecer como o pensamento racista está enraizado em nossa sociedade, aparecendo muitas vezes em conversas cotidianas, mascarado como “normal”. Ao se referir ao fenótipo da personagem, EA nega que Rosa fosse negra e destaca sua beleza, como se não pudesse ser bonita e negra, deixando, inconscientemente, implícito o discurso estabelecido pela modernidade colonial, que definiu como padrão de

beleza o branco europeu. Esse pensamento, historicamente difundido na sociedade brasileira, apareceu em falas de outras entrevistadas quando enalteceram a beleza do cabelo da personagem, negando a negritude de Rosa Barreto, desconsiderando e não enxergando mulheres negras como sendo mulheres bonitas, com cabelos também bonitos.

O cabelo é um aspecto dentro da estética das mulheres negras que afeta a autoestima, isso porque está diretamente associado a um processo de construção de suas identidades. Muitas mulheres negras sofrem pelo fato de não se enquadrarem no padrão estético exigido pela sociedade, adotando processos variados de transformações na busca por se “enquadrarem ao padrão” e serem aceitas. A entrevistada MV assim afirmou:

[...] ela tinha o cabelo bom, o cabelo dela era bom. Bom, assim, o cabelo liso naquele tempo dava muito valor, o cabelo liso, o meu, assim sofrimento [risos], ela tinha o cabelo bonito, o cabelo dela era muito bonito. Ela não se tocava não que era negra, logo ela tinha o cabelo e pronto (MV).

Nesse discurso fica evidente a importância dada ao cabelo na definição da estética da mulher negra, daí ser tão grave quando tais opiniões são ouvidas por meninas negras que estão em processo de construção ou reconstrução de suas identidades, pois a depender de como são interiorizadas pela ouvinte podem inclusive desencadear todo um processo de negação de sua negritude e dar lugar à baixa autoestima.

Não podemos avaliar plenamente como essas questões voltadas à estética negra foram vivenciadas pela protagonista, se isso afetava sua autoestima ou não, mas o que observamos é que, mesmo negando a existência do racismo, os discursos das entrevistadas trazem toda uma carga de palavras e expressões marcadas por um pensamento racista, até mesmo quando buscam enaltecer a beleza de Rosa, ao elogiar os cabelos, são traídas pelas palavras – “*ela tinha cabelo bom. Bom, assim, cabelo liso*” –, anunciando no discurso a lógica racista construída historicamente que estabeleceu o cabelo liso como bom e, por outro lado, adjetivou de ruim o cabelo que diferia dessa construção, contribuindo para que a expressão “cabelo ruim” fosse naturalizada e fizesse referência ao cabelo de homens negros e mulheres negras.

Tal expressão carregada de constructos racistas acerca do cabelo de negros e negras esteve presente no vocabulário e nos discursos da população brasileira, naturalizado como cultural. Por isso, segundo as entrevistadas, Rosa era uma “negra bonita”, constatação que soa como algo essencialmente diferente da normalidade, como se para as mulheres negras ser esteticamente bonita não fosse algo possível, como se essa característica fosse exclusiva a mulheres não negras, e Rosa fosse uma exceção (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Para além desse aspecto, a expressão “negra bonita” revela outra faceta do racismo entrelaçado ao gênero: “a desumanização de mulheres negras”. Segundo essa percepção, a mulher negra não era humana, mas, como já destacado anteriormente, hoje, esses pensamentos e concepções são analisados como fruto de um processo de dominação estabelecido pelo projeto colonial de modernidade, que tirou desses indivíduos a humanidade.

Assim, ao analisar as falas das entrevistadas sobre a professora Rosa, é possível perceber que tais discursos são carregados de estereótipos sobre os corpos de mulheres negras e têm direta relação com o colonialismo que “essencializou, classificou e inventou corpos colonizados, transformando-os em alvo de estereótipos e representações racializadas” (CARDOSO, 2017, p. 1).

A respeito do discurso da entrevistada EA, destaco outro trecho na narrativa sobre a trajetória da personagem no Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, sobretudo no momento da assunção ao cargo de diretora:

Ela sofreu muito, a prova é que morreu assim, ela sofreu muito porque sentia, né? O que faziam com ela, ela devia saber porque ela sentiu e morreu em consequência dessas coisas todas. Discriminavam por isso, né? Achavam que ela não era digna de ser diretora, [...] essas coisas. Alguém que não gostava dela. [...] Ela sofria discriminação porque era pobre, sem qualidade... (EA).

EA afirma que Rosa incomodou “as nobrezas” ao assumir um cargo de diretora da escola, principalmente pelo fato de ser negra e não fazer parte da elite da cidade. Esse “incômodo” relatado pela entrevistada destaca-se como uma das faces do racismo presente na sociedade brasileira, que busca, através de práticas institucionais, da negação e ausência de mulheres e homens negros em instituições ou espaços de poder, manter a subordinação social econômica desses sujeitos e a não aceitação dos mesmos em cargos ou posições sociais culturalmente reservadas a um grupo privilegiado.

Essa política historicamente presente em nossa sociedade, que estabelece lugares de prestígio a um grupo específico, é um aspecto característico da elite brasileira branca, heteronormativa, que carrega em sua retórica colonialista o pensamento de superioridade diante dos demais grupos da sociedade. Destaco ainda a experiência do coronelismo, associado à escravização do povo negro, na região Chapada Diamantina e em Morro de Chapéu do final século XIX e início do século XX como meio de compreender como os discursos e as relações sociais, políticas e econômicas foram construídas nesse espaço.

Portanto, o pensamento colonialista da elite branca brasileira, associado à experiência coronelista, contribuiu a elaboração e persistência de práticas e discursos racistas e sexistas

nessa sociedade. Aqui, retomo a expressão “se mantinha em seu lugar” utilizada pela depoente YB para reafirmar a existência desse discurso colonialista na sociedade brasileira:

Não, não, ela nunca relatou porque naquela época não tinha isso, não existia isso [Racismo], porque era todo mundo amigo, todo mundo, ninguém tinha essas coisas, não: porque é preto, porque é isso, porque é aquilo. E também o preto naquela época ele mesmo se mantinha no [seu] lugar. No lugar assim, por exemplo, se ela era preta, porque naquele tempo era o preto mesmo, era o preto, o preto mesmo. O preto quase que não tinha assim pessoas que fossem muito... que a gente conhecia e que a gente dissesse assim: “Olha que fulano aquele ali é rico, é preto, mas é rico (YB).

[...] não tinha essa discriminação no meu tempo, não tinha essa discriminação. Eu mesmo tive muito amigo preto (sabe?) (YB). É porque a gente falava assim “nega Zinha”, mas ela não se importava (YB).

A expressão “mantinha em seu lugar” utilizada por YB anuncia a existência de um lugar reservado a Rosa. A entrevistada ainda afirma que a protagonista tinha consciência de qual era “esse lugar”, sintetizando, assim, a ausência de desigualdades quanto à raça, isso porque, segundo esse discurso, os atores sociais negros devem reconhecer seu “devido lugar”. Nessa expressão o racismo mostra sua faceta cruel, que é demonstrar normalidade em uns dominarem e outros se conformarem em ocupar “seu lugar” de dominado, de inferior, um lugar que rememora um passado de escravização de corpos negros, um lugar de dor, de falta de oportunidades, de humilhação e de silêncio, contribuindo, desse modo, para o apagamento na história dos projetos de insurgência.

Em outro momento, YB diz que “*não tinha essa discriminação*”, caracterizando outra vertente das práticas racistas no Brasil: a da negação. O brasileiro cresceu e convive diariamente com situações e práticas racistas, no entanto tem dificuldade de se reconhecer racista, dificultando, portanto, o combate desta problemática social, porque, seguindo essa lógica, se não existe racismo e processos outros de discriminação, não temos o que combater, já que não podemos combater o que não existe.

Já quando a entrevistada afirma que a chamava de “nega Zinha” e que Rosa não se importava, é possível identificar que, mais uma vez, palavras e expressões destacam a forma diferenciada como são referenciadas as mulheres negras, pois, se analisarmos de forma prática, dificilmente uma mulher branca seria apelidada de “branca Zinha”. Há sempre por trás de um ou outro apelido “carinhoso” uma forma de demarcar a diferença da opressão, da desigualdade provocada pelo racismo. Munanga intitula tais práticas como racismo à brasileira:

[...] o racismo é implícito, de fato, e nunca institucionalizado e oficializado com base nos princípios racialistas de pureza de sangue, da superioridade e da inferioridade racial. [...] Resumiria o racismo brasileiro como um racismo difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos (MUNANGA, 2015, p. 12-13).

Essa constatação acerca de como o racismo se apresenta em nossa sociedade já havia sido feita por Lélia Gonzalez (1983), quando esta questionou o lugar que nós, mulheres negras, ocupamos nessa sociedade racista que insiste em demarcar “o nosso lugar”. Será que temos mesmo um lugar estabelecido? O que acontece quando mulheres como Rosa ocupam o lugar que não lhes foi reservado pelo racismo? Nas palavras de Lélia Gonzalez:

Por que vivem dizendo prá gente se por no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALEZ, 1983, p. 238).

Para uma mulher negra nascida em uma pequena cidade, no interior do Brasil, ocupar o cargo de diretora no contexto da década de 1980, em uma escola na sede do município, representa certa desobediência frente à branquitude, que historicamente demarcou os espaços sociais que as mulheres negras poderiam ocupar. Nesse contexto, quando Rosa assumiu a direção da Escola Coronel Dias Coelho, o Brasil vivenciava a Ditadura Militar, que, embora tenha sido um período de repressão aos grupos populares e suas representações políticas, foi também um momento em que várias organizações e entidades de ativismo se juntaram e fortaleceram seus discursos e pautas em várias partes do país. Entre essas organizações destaca-se o Movimento Negro Unificado, que passa a difundir na sociedade pautas como a afirmação étnico-racial em contestação ao discurso da democracia racial mantido pelo Estado brasileiro, e que contribuía para a manutenção de uma sociedade racista pautada nos privilégios de homens e mulheres brancas (RATTS, 2010, p. 103-104).

O contexto histórico desse período era o de um Brasil que vivenciava um processo de redemocratização, marcado pelo surgimento de movimentos sociais, como o Movimento Negro, responsável por importantes conquistas para a sociedade, como a politização de raça como caminho para a desconstrução de práticas e visões distorcidas, negadas e naturalizadas acerca da população negra no contexto das relações sociais. Nilma Lino Gomes destaca o protagonismo do Movimento Negro nesse contexto histórico de politização do termo raça, afirmando que,

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com as visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar de suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

Segundo Gomes (2017), o contexto histórico que marca a ressignificação do termo raça no Brasil corresponde aos primeiros anos da década de 1980. O país vivenciou nesse período o processo de redemocratização, marcado por lutas por direitos civis e conquistas de vários seguimentos da sociedade, após 21 anos de Ditadura Militar. Nesse cenário, através do Movimento Negro, o processo de ressignificação dado ao termo “raça” acontece por meio da difusão de “saberes identitários”, que constituem parte da constelação de saberes produzidos pelos negros no Brasil. Portanto, discussões sobre racismo passam a se fazer presentes nos diferentes espaços sociais através de posicionamentos críticos e políticos dos próprios negros. A consciência da diferença, aqui, é vista como uma importante estratégia de luta contra o racismo, isso porque a identidade “[...] negra passa a ser tematizada de outro lugar. Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se como tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos” (GOMES, 2017, p. 71).

Lélia Gonzalez, nesse cenário de expansão dos movimentos sociais no Brasil do final da década de 1970 e início da década 1980, governado sob a ótica do autoritarismo, presenteia a sociedade ao levantar questões dentro do movimento feminista, no interior do próprio Movimento Negro Unificado, denunciando a opressão vivenciada pela mulher negra. Através de artigos publicados em jornais como o *Mulherio* ela anuncia em suas análises que as desigualdades raciais são mais contundentes que as desigualdades sexuais. Na verdade, chama atenção para o fato de que as mulheres negras compunham a base da hierarquia social, e que as próprias mulheres brancas que tanto lutavam contra a opressão eram também opressoras ao manter as desigualdades raciais na sociedade brasileira, como se a liberdade delas estivesse assentada na exploração de classe e raça de outras mulheres (RATTS, 2010, p. 103-104).

Lélia Gonzalez, antecipando o debate da interseccionalidade⁸, em meados da década de 1980, analisa como a sociedade brasileira se estruturou e foi importante para nós, mulheres negras, compreendermos qual lugar nos foi “reservado” nesta estrutura social racista, sexista e capitalista: um lugar muitas vezes restrito a espaços da cozinha, ocupando empregos análogos

⁸ Cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, esse termo ganhou notoriedade nas pesquisas acadêmicas como metodologia prática e analítica para pesquisadoras feministas (CRENSHAW, 2019).

ao vivenciados pelas mulheres negras durante o período de escravização dos corpos dos negros e negras, assumindo, na contemporaneidade, a função que no passado era conhecida como “mucama”. Em outras palavras, a sociedade naturalizou o fato de as mulheres negras estarem servindo à branquitude e desempenhando serviços voltados à subalternização dos nossos corpos.

Refletindo sobre os discursos construídos sobre a mulher negra, Lélia Gonzalez (2020, p. 44) ainda ressalta que

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica uma forma sofisticada de refeição: ela é nomeada “produto de exportação”, objeto a ser consumido pelos turistas, e pelos burgueses nacionais.[...] Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, e comercialização da cultura negra brasileira.

Nesse sentido, a autora reforça que no Brasil a mulher negra vivencia processos de exclusão atrelados a discursos racistas e machistas, construídos historicamente, sobre seus corpos e sobre o lugar que ocupa na sociedade, daí a necessidade dessas opressões não serem analisadas separadamente.

Contrariando as estatísticas e os prognósticos, Rosa não se conformou com a cozinha e a limpeza da pensão. Não quero com isso dizer que o trabalho na cozinha ou na limpeza de uma pensão seja uma questão de conformismo, mas refiro-me ao fato de ela romper com o pensamento que permeia e está naturalizado na sociedade brasileira de que o lugar das mulheres negras é na cozinha ou na limpeza de casas, ou em espaços e serviços que não exijam qualificação acadêmica e “boa aparência” (GONZALEZ, 1983).

Rosa, que tem no nome a representação de algo frágil e associado ao feminino, contrasta com a realidade de insurgência com que sua trajetória marcou a história morrense, marcando com sua tez toda a desobediência a regras impostas às mulheres negras brasileiras, sobretudo considerando o período e contexto socioeconômico em que esta história está inserida.

Sobre esse grande desafio de ser uma mulher negra e professora no Brasil, Gomes (1999), defensora de uma educação feminista e antirracista, ressalta o seguinte:

Ser uma mulher negra representa um acúmulo de lutas, indignação e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa ainda suportar outros tipos de

discriminação. Ser uma mulher negra professora apresenta-se como uma outra forma de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É um rompimento de vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, ou seja, que ele não é intelectualmente capaz (GOMES, 1999, p. 3).

Assim como a trajetória de muitas mulheres negras Brasil, as vivências de dores, lutas e alegrias atravessaram a história da professora Rosa Barreto Dias, uma jovem mulher negra que cumpriu com muita responsabilidade e dedicação a função de professora em uma das escolas mais importantes da história de Morro do Chapéu. Conhecida por sua postura discreta e reservada, mas sempre muito sorridente, a jovem professora assumiu o cargo de diretora no Grupo Escolar Coronel Dias Coelho durante os anos finais da década de 80, mais especificamente entre os anos de 1987 a 1991, conforme os termos de Assunção e Reassunção encontrados no livro de termos da referida escola – fato considerado marcante em sua trajetória profissional.

É preciso destacar que a vida profissional de Rosa não se encerra com o cargo de diretora. Ela “retorna à classe”, ou seja, volta a ensinar no início da década de 1990, mas, infelizmente, no final dessa mesma década sua vida foi interrompida, e escola e comunidade se despediram da alegre “pró Zinha”. Na nota do jornal local *Correio do Sertão* a notícia de sua morte é anunciada desta forma: “Durante 20 anos como professora, Zinha foi também Diretora do Grupo Escolar Cel Dias Coelho e muito benquista por todos os seus colegas e amigos.”⁹ Essa nota publicada no *Correio do Sertão* mostra que a professora “Zinha” era uma pessoa querida na cidade. No entanto, nem mesmo o fato de ser “benquista” por todos impediu que sua trajetória de se mantivesse “esquecida” da história local, fato este que mobilizou este estudo.

3.4 A ESCOLA MUNICIPAL ROSA BARRETO DIAS

A Escola Municipal Rosa Barreto Dias é uma das escolas do 1º ao 5º ano da cidade de Morro do Chapéu, inaugurada no mês de março de 1998 e localizada no bairro Caixa D’Água, um dos bairros mais carentes da cidade. Trata-se de uma homenagem da gestão municipal à memorável professora Rosa Barreto Dias, em reconhecimento por sua atuação no campo da educação na cidade.

⁹ *Correio do Sertão*, 15 de janeiro de 1998.

A escola Municipal Rosa Barreto Dias, atualmente, funciona em dois turnos (matutino e vespertino), atendendo a alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São 11 turmas com cerca de 25 alunos em cada uma delas, e duas turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), com números inferiores a 10 alunos por turma, constituindo um quantitativo de 293 alunos matriculados em 2020. A escola é uma das que apresenta o maior número de alunos no município, sendo inclusive que a maior parte desses alunos reside no mesmo bairro da escola.

Figura 4 – Fachada da Escola Municipal Rosa Barreto Dias



Fonte: Arquivo pessoal de Aryana Nascimento, 2019

A Figura 4 corresponde à fachada principal da Escola Municipal Rosa Barreto Dias, que tem seu espaço físico constituído por 10 salas de aulas, uma sala de AEE, uma sala de professores, uma secretaria, dois banheiros, uma cozinha e uma área externa, utilizada como espaço para as brincadeiras das crianças. Apesar do espaço físico reduzido, a escola é um lugar aconchegante para os alunos, professores e até mesmo visitantes.

A Escola Rosa Barreto tem como missão “promover uma educação de qualidade, garantindo a permanência dos alunos e a construção do conhecimento de maneira a favorecer o sucesso de cada aluno e seu crescimento” (PPP, 2013, n. p.). É uma instituição que se destaca pedagogicamente na rede municipal pelo seu trabalho voltado à leitura, bem como pelo projeto “Dia da Consciência Negra”, em comemoração ao dia 20 de novembro. É projeto voltado ao ensino antirracista e de valorização à cultura afro-brasileira e africana, em cumprimento com Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003). Segundo um dos documentos da instituição:

A Escola Municipal Rosa Barreto Dias tem em sua prática ações relativas à temática História e Cultura Afro-Brasileira de modo inerente às ações pedagógicas e ao longo do ano letivo. Refere-se a resultado de um trabalho que começou em 2006 quando observou-se a importância de se discutir a cultura africana na sociedade brasileira e aproximar do nosso alunado temas e assuntos referentes a conquistas e valorização da identidade negra. É uma produção dos professores e alunos da escola com o objetivo de transformar em conteúdo curricular assuntos relevantes e necessários para a mudança da sociedade que por hora não valoriza a nossa própria história e cultura (Relatório de Projetos da Escola, 2020, n. p.).

Como a obrigatoriedade do estudo sobre África e cultura afro-brasileira aparece no currículo escolar? Pensar a África na história e formação do povo brasileiro deve ser um conteúdo ou uma vivência? Analisando o Relatório de Projetos da Escola Municipal Rosa Barreto Dias, observamos que o entendimento de trabalhar com ações pedagógicas voltadas à História da África e Cultura Afro-Brasileira ao longo do ano letivo se apresenta como um olhar além de um calendário fechado, aspecto comum em muitas escolas brasileiras que materializam a aplicabilidade da Lei apenas no mês de novembro, oficializado aqui em nosso país como o mês da Consciência Negra em homenagem ao líder do quilombo Palmares, Zumbi dos Palmares.

As questões que versam sobre a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas escolas brasileiras ainda se constituem como um tema que desperta curiosidade de pesquisadores, uma vez que a própria compreensão da Lei como vivência ainda divide opiniões entre comunidade escolar e sociedade civil como um todo. Aspectos como a falta de formação de docentes na área e a falta de material didático ainda aparecem como explicações utilizadas para justificar os entraves na efetivação dessa Lei no cotidiano escolar. Esse quadro dificulta a reflexão sobre a importância dos povos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, bem como o reconhecimento de que a África está presente nos aspectos culturais e científicos, além de interferir na análise sobre as desigualdades vivenciadas pelo povo negro

no território brasileiro e apresentadas como resultado de todo um racismo que estruturou historicamente a sociedade.

Em visita à escola em 2019 encontrei um quadro na secretaria da escola com a biografia da professora Rosa Barreto Dias. A diretora informou que o quadro resultou de uma pesquisa realizada pela equipe da escola no início dos anos 2000 com o objetivo de conhecer a história da patrona da escola.

Figura 5 – Quadro em homenagem à professora Rosa



Fonte: Arquivo pessoal de Aryana Nascimento, 2019

A homenagem foi determinada por um Decreto-Lei aprovado pela Câmara de Vereadores. Esse Decreto também instituía o título de patrona à professora Rosa Barreto Dias a uma escola municipal inaugurada com o objetivo de suprir as necessidades da população do bairro Caixa D'Água frente à carência de instituições de ensino nesse bairro. As homenagens em cidades interioranas como Morro do Chapéu tradicionalmente seguem a prerrogativa de uma História positivista, em que o nome de lugares e instituições é representado por homens

brancos revestidos de certo heroísmo para a História, ou simplesmente homens que tiveram uma marcante trajetória política local.

No entanto, para a comunidade escolar e para a sociedade é de grande importância conhecer outras histórias que não são lembradas pela história oficial, muitas vezes por não fazerem parte dos grupos privilegiados, sendo geralmente apagadas da memória local. Nesse caso, conhecer a trajetória da professora Rosa Barreto Dias é conhecer a história de uma mulher negra que apresenta pontos comuns com outras trajetórias de mulheres negras no Brasil; como, por exemplo, a trajetória de Eufrozina Amélia Guimarães, nascida antes da abolição da escravidão, filha de uma negra livre e de um alfaiate, que teve uma infância marcada por uma série de dificuldades, tanto pela escassez de recursos da família quanto por sua condição racial, nada representando obstáculo suficiente para fazê-la desistir, e por meio da educação transformou-se na renomada professora Zizinha Guimarães, em Laranjeiras, município do estado de Sergipe, local onde viveu sua trajetória profissional nos primeiros anos da república (DOMINGUES apud XAVIER; FARIAS; GOMES, 2012, p. 263).

A professora Rosa Barreto Dias e a professora Eufrozina Guimarães são protagonistas de estudos em espaços e tempos diferentes, mas apresentam em suas trajetórias muitos pontos que se intercalam, como o fato de serem professoras e mulheres negras. Eufrozina nasceu em uma época em que o Brasil ainda escravizava corpos negros. Tinha 15 anos de idade quando a escravidão foi abolida no Brasil. Domingues (apud XAVIER; FARIAS; GOMES, 2012, p. 265) relata não sabe ao certo como a professora recebeu a notícia, ou o que essa notícia representou para a jovem Eufrozina. O que o autor destaca é que, mesmo que não tenha compreendido esses processos pela tenra idade, ela foi testemunha ocular dos festejos em comemoração à abolição por parte da elite de senhores de engenho da cidade de Laranjeiras, sobretudo a elite branca da cidade que comemorava a chegada do progresso, aliado ao discurso de civilização e liberdade (DOMINGUES apud XAVIER; FARIAS; GOMES, 2012, p. 265).

No caso da professora Rosa, esta já conheceu um país pós-abolição, processo de uma forjada abolição que não viabilizou dignidade para os negros recém-libertos em uma cidade com sérios problemas no aspecto político, já que a cidade apresentava fortes marcas do coronelismo nas relações entre sujeitos e sociedade. Como já anteriormente salientado, a trajetória profissional da professora Rosa tem como contexto histórico nacional a transição de um país politicamente regido pelo autoritarismo para um país que se denominava democrático, que apresentava entre as reivindicações dos movimentos sociais o combate ao racismo e a luta pelos direitos da mulher.

Se Rosa teve conhecimento dessas movimentações sociais ocorridas no Brasil não sabemos ao certo, o que posso afirmar é que, mesmo supostamente alheia a esse contexto, ela estava inserida nesse processo de transformações, e o fato de ter ocupado espaços de poder em uma sociedade marcada pelo machismo e pelo racismo já revela que aos poucos as mudanças estavam ocorrendo.

Apesar de serem relatos de trajetória em tempos e espaços historicamente diferentes, ambas refletem e enfatizam o protagonismo de mulheres negras, grupo este que a história, seja ela local ou nacional, ainda pouco tem retratado nas narrativas historiográficas, colaborando para a manutenção da história de homens brancos em detrimento ao apagamento das demais histórias. Quando questionadas sobre o porquê da homenagem à professora Rosa, quase todas as entrevistadas foram enfáticas ao afirmar que foi uma questão política, que politicamente Rosa estava do mesmo lado do gestor da época da construção da escola, fato este que contribui para a homenagem, além, é claro, de ser um reconhecimento ao trabalho realizado pela professora à educação morrense.

Eu: Por que a senhora acha que a professora Rosa foi homenageada?

YB: Eu acho que foi por ela ser assim ligada a toda a classe professora, sabe? Ela era muito ligada a todo mundo, eu tenho impressão que era isso. Ser amiga de todo mundo, se dar bem com todo mundo e dar certo; desempenhava o papel dela bem, não é não? Eu acho, pra ela ser homenageada.

MR: Deve ser porque era muito dada aqui a pessoa... Apesar de ter homenageado ela após o falecimento, era uma pessoa assim que a família foi criada, assim longe da família, quase sozinha sem parente, só aqui na amizade o meio aqui o Morro, todo mundo se irmanava e convivia assim alegremente. Eu tenho impressão por esse lado assim foi que botaram o nome dela ou foi politicamente pra deixar porque o prefeito era muito amigo dela na época da construção da escola.

MR: Bom, ela foi criada aqui desde pequena e criou vínculos de amizade, e o poder era muito amigo dela, amigo da cuidadora dela, e sabe que as coisas vão e volta e sempre fica vínculos, e esse vínculo eles quiseram manifestar através dessa indicação por ela, pra ser patrona de uma escola.

EA: Porque ela merecia, era uma boa professora, todo mundo gostava dela, né? Tinha alguém que não gostava, mas esse alguém era muito pouco.

MV: Ela foi homenageada foi porque a tradição era assim, quando morria uma professora coloca o nome, como tem outras colegas como Vana Guiomar, Édila Costa, Judith Arlego, todas as professoras que morriam botavam o nome. Então era assim, quando morria botava o nome das escolas. Aconteceu com várias colegas minhas depois que morreram.

MV: Eu acho que foi mais isso, uma homenagem porque aquele negócio, uma pessoa... [divaga entre os pensamentos] talvez tenha sido porque era do lado do prefeito, foi, foi, com certeza foi. E a tradição era essa aqui no Morro: colocar nome de quem morreu, as professoras, nome de uma professora de cada escola. Também politicamente poderia ser um prestígio político. Tudo era política, rapaz...

Provavelmente, a questão política, bem como a tradição da cidade de homenagear professoras falecidas, tenha contribuído para a escolha de Rosa Barreto como patrona de uma das escolas da sede do município. No entanto, sempre despertou curiosidade o fato de Rosa ser a única mulher negra entre as professoras homenageadas, motivo que pode servir de orgulho, principalmente para os alunos e as alunas da escola de maioria negra se sentirem representados(as) na figura de uma mulher da patrona.

A comunidade local pouco tem conhecimento da trajetória da patrona da Escola Municipal Rosa Barreto Dias, fato que inviabiliza o seu lugar na história da cidade. O estudo aqui realizado, não de forma conclusiva, apresenta-se como uma possibilidade de aproximar alunos e alunas da trajetória de uma mulher negra, contribuindo para o fortalecimento da representatividade e, conseqüentemente, da autoestima de meninos e meninas negras, promovendo, ainda, um enlace com a história da cidade.

4 ROSA BARRETO DIAS NA AULA DE HISTÓRIA

O processo de ensino-aprendizagem de História, hoje, requer do(a) professor(a) uma postura aberta à diversidade e atenta às problemáticas sociais, buscando na sua prática incluir metodologias de ensino que despertem nos(as) alunos(as) reflexão crítica sobre o contexto histórico em que estão inseridos(as). A história ensinada ancorava-se na perspectiva da colonialidade, lógica pelo qual o poder colonial estabeleceu a hegemonia do homem branco heterossexual e cristão, promovendo a pilhagem e o apagamento de histórias e culturas de povos colonizados, contribuindo para a construção e manutenção de um currículo que, durante muito tempo, privilegiou culturas hegemônicas. Prevaleceu, durante muito tempo, um ensino que tinha como principal característica o silenciamento das narrativas históricas de povos e culturas que foram econômica e culturalmente explorados durante o processo de colonização, que historicamente os marginalizou, estereotipou e silenciou.

As mulheres negras constituem parte do grupo das culturas ausentes do currículo, e vivenciam esse processo em que suas narrativas foram/são negligenciadas no ensino de história. Reconhecer as mulheres negras como sujeitos da história constitui-se como uma forma de impedir que fenômenos de marginalização continuem sendo reproduzidos (SANTOMÈ, 2001, p. 172).

Temos, nas duas últimas décadas, observado o crescimento das reflexões acerca da história ensinada nas escolas, uma vez que o currículo de história tem sido lócus de tensionamentos em relação ao debate de gênero e das relações étnico-raciais. No entanto, no âmbito escolar ainda observamos a persistência de práticas pedagógicas marcadas por essencialização e folclorização das diferenças, estratégias que reforçam estereótipos construídos historicamente (CRESPO, 2016, p. 76).

As mudanças epistêmicas vivenciadas pela História enquanto ciência e as conquistas de ações afirmativas no Brasil têm contribuído para que professores e professoras de história construam uma metodologia de ensino que atenda ao compromisso por uma sociedade mais democrática, em que experiências de mulheres, negros e indígenas possam estar presentes na construção do conhecimento histórico e no enfrentamento aos problemas sociais.

Este estudo, portanto, seguindo essa preocupação de um ensino de história livre das amarras de um currículo engessado e universalizante, acredita na potência das experiências de vida de mulheres negras, utilizada aqui não mais como leitura complementar, mas sim como conteúdo gerador de reflexão a respeito de temas e conceitos socialmente construídos.

Portanto, nesta seção apresento o plano didático de uma unidade temática a ser desenvolvido em turmas de 9º do ano da Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho, destacando possibilidades de abordagem da história de vida da professora Rosa Barreto Dias para discutir temáticas como identidade, racismo, feminismo, memória, desigualdades. Mas, antes, acrescentarei mais algumas informações sobre a escola que sediará esta intervenção.

4.1 SOBRE A ESCOLA MUNICIPALIZADA CORONEL DIAS COELHO

A Escola Coronel Dias Coelho, que é uma das três escolas do 6º ao 9º ano localizadas na zona urbana do município, recebe alunos(as) de várias localidades da zona rural, inclusive de algumas comunidades quilombolas. O público da zona urbana pertence aos diversos bairros da cidade, dos mais afastados do centro aos mais próximos. A comunidade discente é heterogênea, são realidades e histórias de vidas que se encontram em um mesmo espaço, ora divergindo, ora convergindo através de suas trajetórias. Quanto à estrutura física, apesar de ter um espaço amplo, com uma quadra esportiva, algo que não é comum nas escolas do município, ainda é carente de espaços como biblioteca, salas de informática, auditório ou um espaço adequado para a culminância de projetos pedagógicos.

O ano de 2019 foi o primeiro ano da comunidade docente nesta escola. Foi um ano de complicada adaptação: ensinávamos anteriormente em uma escola de menor porte, mas, em virtude do processo de municipalização da Escola Coronel Dias Coelho, direção, professores e funcionários passaram a integrar a equipe dessa nova escola entregue município. Em razão disso, alguns projetos pedagógicos presentes no nosso calendário escolar não foram realizados, tal como o Festival de Leitura Arte e Produção (FLAP), um projeto que envolvia a participação de todos os(as) professores(as) e disciplinas e que tinha como objetivo incentivar a leitura dos(as) alunos(as), visando, a partir da leitura sugerida e da temática trabalhada, a produção de uma obra de arte. Por meio desse projeto, em edições de anos anteriores, foram apresentadas produções de temáticas pertinentes às problemáticas presentes em nossa sociedade, como racismo, violência contra mulher, bullying etc..

Outro trabalho que mobiliza alunos(as) e professores(as) é o projeto da Consciência Negra, que ocorre no mês de novembro. Este oferece momentos de muita reflexão sobre a trajetória do negro no Brasil, promovendo maior envolvimento por parte dos alunos das comunidades quilombolas, que se dedicam muito nos momentos de estudo e apresentação. Essa apresentação acontece na culminância das atividades: oportunizamos a toda a

comunidade escolar atividades ou miniprojetos realizados em sala durante o ano letivo, como textos, poemas, paródias, exposição de desenhos etc.


A dimensão propositiva deste estudo está direcionada a uma turma do 9º ano, com alunos(as) de idades que variam entre os 14 e 17 anos, a maioria de baixa renda. Esses estudantes são meninos e meninas moradores, em sua grande maioria, dos bairros mais carentes da cidade, são adolescentes que, desde muito cedo, vivenciam cotidianamente situações de opressão marcadas pelo desrespeito, muitas vezes, à classe, à raça e ao gênero. Entre as razões que justificam a escolha por essa turma está o fato de que são os mais experientes, sendo, portanto, muito provável que tenham mais maturidade para desenvolver algumas das atividades propostas na Sequência Didática, como a realização de entrevistas, por exemplo.

4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TEMA DA UNIDADE: AS MULHERES NEGRAS NO PÓS-ABOLIÇÃO

Sabemos que o processo que desencadeou a abolição da escravidão no Brasil foi forjado em contradições, isso porque a população negra liberta, após a assinatura da Lei Áurea, não teve sua cidadania garantida, uma vez que lhe foi negada moradia, educação, trabalho e acesso à saúde. Homens e mulheres libertos no pós-abolição foram obrigados a viver em péssimas condições, e muitos ainda vivenciam cotidianamente exemplos escancarados de como o racismo se estruturou em nossa sociedade.

Diante dessa realidade, e na busca de propor reflexões sobre essas questões nas aulas de história, principalmente acerca das trajetórias de mulheres negras no pós-abolição, é que apresento esta Sequência Didática, para ser desenvolvida em uma unidade, permitindo o amadurecimento e aprofundamento das informações históricas abordadas:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
ROSA BARRETO: MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL		
Público Alvo:	Tempo:	Recursos:
Turmas de 9º ano	12 aulas	Data show, fotografias, texto de apoio, papel sulfite
Objetivo Geral	Analisar Rosa Barreto Dias, como agente da memória local.	
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Estimular estudo sobre a história local a partir da história da professora Rosa Barreto Dias;• Incentivar a pesquisa sobre a trajetória de mulheres negras da comunidade;• Analisar como o racismo e a desigualdade de gênero aparecem nas trajetórias de mulheres negras;• Incentivar um posicionamento crítico por parte de alunos(as) acerca dos estereótipos construídos historicamente sobre as mulheres negras.	
METODOLOGIA		
Aulas 1 e 2		
1º momento	Iniciar com a leitura de um texto sobre fontes históricas. Em seguida dialogar. Conversa informal sobre a importância das fontes para a história.	
	<p>Texto 1</p> <p>Fontes históricas</p> <p>As experiências humanas “são expressas em diversos vestígios e registros: escritos, objetos, palavras, música, literatura, pintura, arquitetura, fotografia, filme. Porém, nem sempre esse número variado de fontes foi utilizado pelo historiador. A História tradicional privilegiava, sobretudo, os documentos oficiais, por serem considerados a garantia da objetividade por parte do</p>	

	<p><i>historiador que tinha a habilidade de descrever, sem problematizar. Com a nova história, que surgiu na França em torno da revista Annales (1929), buscava reagir contra o paradigma tradicional, propondo uma história total com a ampliação de temas de análise (infância, morte, loucura, corpo, etc.) e, consequentemente, ampliam-se as perguntas a diversas fontes históricas que passam a ser perscrutadas pelos historiadores como, por exemplo: fontes orais, imagens, objetos físicos produzidos pelo homem (diários, xícaras, cadeiras, quartos, etc.), estatística, sonoras, etc.” (VIEIRA, 2017, p. 4).</i></p>
2º momento	<p>Após a leitura do texto, iniciar discussão com a turma a partir dos seguintes questionamentos:</p> <p>Como são expressas as experiências humanas?</p> <p>Qual a definição de fontes históricas apresentada no texto?</p> <p>Relacione o que pode ser considerado fonte histórica, conforme o texto.</p> <p>Qual a função da fonte na narrativa historiográfica?</p> <p>Como as fontes históricas podem ser classificadas?</p>
3º momento	<p>Após ouvir e registrar as respostas da turma quanto ao uso das fontes na história, apresentar em data show imagens relacionadas à história de Morro do Chapéu, para que identifiquem se podem ser ou não consideradas fontes históricas, e como são classificadas.</p>
4º momento	<p>Entre as imagens relacionadas à história local, analisar a imagem da Escola Municipal Rosa Barreto Dias.</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal de Aryana Nascimento, 2019</p> <p>Consignas para analisar a foto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês conhecem essa escola? Onde está localizada?

2. Qual a importância dessa escola para Morro do Chapéu e para aquele bairro?
3. Quando ela foi inaugurada?
4. Que outras escolas foram inauguradas neste mesmo período?
5. Por que ela recebeu esse nome?
6. Que outras escolas no município receberam nome de mulheres?
7. Quem foi Rosa Barreto Dias? E por que ela foi homenageada?

Ao final da aula, solicitar que os(as) alunos(as) façam um registro no caderno (pode ser uma ficha) sobre o que conhecem da Escola Municipalizada Rosa Barreto Dias conforme as respostas dos consigna utilizados na análise da fonte.

Aulas 3 e 4

A história de Rosa Barreto Dias

CONSIGNA: Quem foi Rosa Barreto Dias?

Neste momento, deixar os(as) alunos(as) se expressarem e, só depois de ouvi-los, exibir no data show as fontes que serão analisadas.

Quadro em homenagem à professora Rosa Barreto



Fonte: Arquivo pessoal de Aryana Nascimento, 2019

Texto 2**Texto de Apoio**

Rosa Barreto Dias foi uma professora que viveu e trabalhou na cidade de Morro do Chapéu entre aos anos de 1970 a 1998. A maior parte dos anos de trabalho, da conhecida por muitos na cidade como “Pró Zinha”, foi dedicada ao antigo Grupo Escolar Coronel Dias Coelho, instituição que atualmente recebe o nome Escola Municipalizada Coronel Dias Coelho, após recente processo de municipalização, processo que consiste na entrega ao município da responsabilidade da escola, anteriormente de responsabilidade do Estado, após um acordo firmado entre estado e município, isso porque a escola ainda possuía turmas com alunos matriculados nos finais do Ensino Fundamental, ferindo a legislação, que informa que o Estado deverá se responsabilizar pelo Ensino Médio e o município pelos anos do Ensino Fundamental. Nesta referida instituição escolar, a professora Rosa Barreto Dias foi, durante um período de tempo, diretora, cargo importante na sua trajetória profissional e também para o seu reconhecimento pessoal, já que vivemos em um país onde, historicamente, as funções de chefia quase sempre são desempenhadas por homens brancos.

Rosa Barreto Dias ainda na infância ficou órfã de mãe, indo morar em Morro do Chapéu com uma tia, Dona Amerentina, proprietária de uma pensão. Desde muito cedo Rosa realizava a limpeza da pensão e aprendeu a “comandar” a cozinha.

O registro a seguir trata-se de um trecho de entrevista realizada com uma pessoa que conviveu com a professora Rosa (seu nome será mantido em sigilo para preservar sua identidade). Essa entrevistada foi muito importante para a construção e reflexão da história professora: “[...] *e tinha uma pensão e ela era que era responsável por tudo lá. Ela fazia tudo lá e então foi uma dificuldade até para estudar. E era assim aquela pensão muito cuidadosa, as comidas muito bem feitinha e ela estava pelo meio de tudo e acho que isso prejudicou um pouco a vida dela, ela perdeu o ano*” (MV).

Assim como a trajetória de muitas mulheres negras no Brasil, a jovem Rosa teve que conciliar a dupla jornada de estudo e trabalho, e mesmo perdendo um ano na escola ela conseguiu concluir o Curso Normal no Colégio Nossa Senhora da Graça e se tornou uma das mais queridas professoras do município, reconhecida notadamente pela sua responsabilidade com o trabalho e pela simpatia com alunos e colegas.

A professora Rosa faleceu em 13 de fevereiro de 1998, em decorrência de um câncer de mama, na cidade de Salvador, onde realizava o tratamento, e seu sepultamento foi realizado

em Morro do Chapéu, cidade onde viveu a maior parte de sua vida. Em março do mesmo ano, após votação de projeto na câmara de vereadores, a professora Rosa Barreto Dias foi homenageada, passando a ser patrona de uma das escolas de 1º ao 5º ano do município.

(Texto produzido a partir de informações coletadas nas entrevistas)

Texto 3

Maioria das mulheres negras não exerce trabalho remunerado, aponta estudo

Menos da metade das mulheres negras brasileiras exerce trabalho remunerado e apenas 8% das que trabalham no mercado formal ocupam cargos de gerente, diretora ou sócia proprietária de empresas, aponta pesquisa realizada pela consultoria Indique Uma Preta e pela empresa Box1824.

Segundo as responsáveis pelo levantamento, os dados mostram a importância de as empresas estarem atentas à diversidade, não apenas nos processos de seleção, mas também na evolução da carreira das profissionais negras dentro das corporações.

Prevista para ser lançada nesta quarta-feira (28), a pesquisa “Potências (in)visíveis: a realidade da mulher negra no mercado de trabalho” ouviu 1 mil mulheres negras, com idades entre 18 e 65 anos, entre março e setembro deste ano.

Das entrevistadas, 54% não exerciam trabalho remunerado e, destas, 39% estavam em busca por emprego.

“Apesar de a população negra ser a maioria da população, ela é ao mesmo tempo a mais subutilizada e mais desocupada. É uma força de trabalho ativa que não consegue entrar no mercado de trabalho e acaba exercendo suas habilidades aquém do que poderia”, observa Malu Rodrigues, pesquisadora cultural e estrategista de conteúdo da Box1824.

Na fatia de 46% que estava trabalhando, 20% estavam ocupadas como autônomas. Das empregadas no mercado de trabalho formal, apenas 2% ocupavam cargos de diretora, 3% de sócia proprietária e outros 3% de gerente.

Presidentes e vice-presidentes eram tão poucas que, na pesquisa, o percentual arredondado é de 0%, embora haja casos isolados, principalmente no Nordeste, segundo Rodrigues.

A maioria das empregadas no setor formal eram assistentes ou auxiliares (23%), profissionais de administrativo ou operacional (18%), analistas (8%) e estagiárias ou trainees (5%). Cerca de 72% das entrevistadas relatou também não ter sido liderada por uma mulher negra nos últimos cinco anos de trabalho.

“A baixa presença das mulheres negras em cargos de liderança reflete o quanto a

diversidade e inclusão não é pensada dentro dessas estruturas”, avalia Verônica Dudiman, sócia e cofundadora da consultoria Indique Uma Preta. “Não é só sobre contratar essas mulheres, elas precisam se manter e ser reconhecidas. Para além de abrir processos de trainee, é necessário olhar para as mulheres que já estão na empresa e avaliar quais políticas estão acordadas ali para que o desenvolvimento dessas profissionais aconteça.”

Entre as mulheres negras ouvidas, 51% afirmaram que receber promoções foi difícil ou muito difícil nos últimos anos e 37% se disseram insatisfeitas ou muito insatisfeitas com a falta de oportunidades para crescimento. O ambiente de trabalho também perpetua relações racistas, segundo a pesquisa.

Das entrevistadas, 51% relataram já ter escutado piadas relacionadas a cor, cabelo ou aparência no ambiente de trabalho; 49% disseram já terem se sentido desqualificadas profissionalmente, mesmo tendo a formação necessária para ocupar tal espaço; e 37% contaram que tiveram uma opinião, posicionamento ou ideia silenciada, enquanto a opinião de pessoas brancas eram ouvidas ou valorizadas.

(Artigo retirado do Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/maioria-das-mulheres-negras-nao-exerce-trabalho-remunerado-aponta-estudo/>).

Análise das Fontes

1. O que a Fonte 1 nos informa sobre Rosa Barreto Dias?
2. Quais informações da trajetória de Rosa apresentada na Fonte 2 mais lhe impressionaram? Por quê?
3. Analisando as Fontes 1 e 2, como você descreveria a professora Rosa Barreto Dias?
4. Quais informações sobre Morro do Chapéu aparecem na trajetória de professora Rosa Barreto Dias?
5. Que aspectos da trajetória de Rosa são semelhantes à trajetória de outras mulheres negras?
6. Quais as principais informações sobre a trajetória profissional das mulheres negras a Fonte 3 nos informa?
7. Qual relação é possível estabelecer entre os dados apresentados na Fonte 3 e a trajetória da professora Rosa?
8. Construa um gráfico ou até produza uma charge destacando as principais desigualdades vividas pelas mulheres negras no mercado de trabalho.

Aulas 5 e 6	
1º momento	Rever a atividade com fontes realizada na aula anterior, destacando a importância das fontes para a construção de saberes históricos e do uso da fonte oral na construção da história local.
2º momento	Apresentação aos(as) alunos(as) da minha proposta de pesquisa. Em seguida, solicitar a construção da trajetória de uma mulher negra de seu bairro, rua ou comunidade. Essa proposta deverá ser realizada em grupos de até quatro pessoas. (Argumento com a turma que assim como a história de Rosa outras histórias precisam ser contadas, que é conhecendo as histórias de um povo que acessamos a memória que é a história local).
3º momento	<p>Ler com a turma um texto sobre o trabalho com entrevistas na construção da narrativa historiográfica. Dialogar com o texto.</p> <p>Texto Informativo – O que são as entrevistas</p> <p>As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permite compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.</p> <p>O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas.</p> <p>(Texto publicado em: https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral)</p>

4º momento	<p>Orientar os grupos na construção de um roteiro para pesquisa, o grupo deverá nesse momento, reunido em sala, listar o passo a passo de como será construída a trajetória da personagem da comunidade escolhida, as fontes que utilizarão nesse processo de construção e quais perguntas serão utilizadas caso o grupo (construir um roteiro) opte por trabalhar com entrevistas.</p> <p>Alguns cuidados necessários antes e durante o processo das entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um roteiro de perguntas; • Fazer uma lista das pessoas que poderão ser entrevistadas; • Entrar em contato com as pessoas listadas para fornecer a entrevista, explicar o trabalho, o objetivo da entrevista e agendar com antecedência com o(a) entrevistado(a); • Cumprir com o horário acertado para a entrevista em respeito ao tempo disponibilizado pelo entrevistado; <p>Chegar ao local da entrevista portando um gravador (que pode ser o próprio celular através do aplicativo de gravação), o roteiro da entrevista, caneta e papel para anotar possíveis reações do entrevistado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deixar o(a) entrevistado(a) à vontade, evitar interrompê-lo(la) no momento que estiver falando; • No momento da transcrição, tentar ser o mais fiel possível ao discurso da fonte. Portanto, durante a transcrição deve enfatizar até os gestos de emoção. <p>A parte de catalogar as fontes será realizada pelos grupos no horário oposto às aulas, e a organização do material catalogado será realizada em sala no horário das aulas. Após os grupos reunirem as fontes (fotos, fontes escritas, entrevistas etc.) e organizarem as informações sobre a personagem da comunidade escolhida, deverão apresentar a produção final, em data previamente estabelecida. Essa produção deverá ser entregue em dois formatos, tanto em mídias digitais (podcast, vídeos, slides) quanto na forma impressa. Na mídia digital o grupo apresentará a trajetória da personagem local pesquisada, e no texto impresso o grupo deverá construir um texto que</p>

	apresente dados referentes às desigualdades vivenciadas pelas mulheres negras no Brasil pós-abolição (atual), bem como ressalte as principais conquistas das mulheres negras nesse período, sempre buscando estabelecer diálogo entre a história local e o contexto maior.
Aulas 7, 8, 9 e 10	
<p>Nessas aulas os grupos irão organizar e analisar as fontes catalogadas na pesquisa. Serão disponibilizadas aos grupos 4 aulas para a elaboração do material da pesquisa.</p> <p>Orientação pedagógica para organização, leitura e análise das fontes catalogadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar que os grupos se reúnam para iniciar esta etapa de organização do material; 2. Cada grupo deverá registrar quais tipos de fontes serão utilizadas para a construção do material; 3. Reunidos em grupo, cada equipe deverá registrar, a partir das fontes, as informações importantes para compreender a história da personagem pesquisada; 4. Além de dividirem, nesta etapa, o que cada representante do grupo apresentará sobre a trajetória da pessoa pesquisada, cada equipe deverá dividir as funções, atribuindo aos membros a responsabilidade pela organização e construção da mídia digital, e pela organização e impressão do material que a ser entregue; 5. O material a ser produzido, tanto para a apresentação quanto para a impressão, deverá iniciar com os aspectos pessoais da pessoa pesquisada para em seguida destacar aspectos que remetam à trajetória profissional. 	
Aulas 11 e 12	
<p>Apresentação das produções por grupo e recolhimento das atividades impressas. A orientação para esta etapa a de que os grupos façam as apresentações na ordem previamente sorteada, em um tempo estipulado de 15 minutos para cada equipe, e ao fim de cada apresentação entregue o trabalho impresso.</p>	

AVALIAÇÃO

Os(As) alunos(as) serão avaliados ao longo de todas as atividades desenvolvidas, levando em consideração a participação e o comprometimento com as atividades realizadas durante todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História tem sido um campo de muitos tensionamentos e disputas, um importante campo formador de identidades, e imprescindível na formação de cidadãos críticos capazes de refletir acerca da diversidade presente na sociedade. Essa sociedade, marcada pela diversidade de raça, sexo, gênero e classe, não mais concebe um currículo escolar pautado no ideal heterossexual, branco e machista, pois não responde às expectativas ou anseios da realidade de uma grande maioria de alunos e alunas que ainda não conseguem ver a funcionalidade da História para suas vidas, já que a história ensinada ainda se mantém distante da realidade vivida. Nesse cenário, professores e professoras pesquisadores(as) têm buscado levar para o ensino de história abordagens que aproximem discentes do contexto em que estão inseridos, tal como o uso de trajetórias de vida inseridas no contexto local.

O estudo aqui apresentado nasce dessa necessidade de promover um ensino de história que se distancie desse currículo colonizado, racializado e homogeneizante, que reforça a invisibilidade de culturas e sujeitos e dificulta a elaboração de estratégias de combate ao racismo e às demais desigualdades presentes de forma interseccional na vida de determinados grupos, como, por exemplo, as mulheres negras. A proposta apresentada nas seções anteriores buscou registrar a trajetória da professora Rosa Barreto Dias, como estratégia para a promoção de novas abordagens para se discutir identidades, raça e gênero a partir de uma perspectiva local.

Deste estudo surgiu, como proposta de ensino, uma Sequência Didática direcionada a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando discussões temáticas a respeito de racismo, identidades, desigualdades – temáticas abordadas ao longo das aulas, partindo da trajetória da professora Rosa Barreto Dias, através da análise das fontes históricas catalogadas durante o processo de pesquisa.

A intervenção pedagógica apresentada possibilita que alunos e alunas sejam protagonistas de todas as etapas do desenvolvimento, que culmina com a apresentação da trajetória de uma mulher negra da comunidade desses(as) alunos(as), fortalecendo o estudo da história local e contribuindo para o reconhecimento de identidades e para a desconstrução de estereótipos sobre as mulheres negras. Os frutos deste estudo com os discentes ainda não podem ser analisados, uma vez que tal intervenção não pôde ser aplicada devido à problemática atípica vivenciada no ano letivo de 2020, quando as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia mundial do COVID-19. No entanto, destaco que, mesmo sem ter

sido aplicada a Sequência Didática, este estudo já promoveu na pesquisadora uma postura de ensino mais atenta quanto à presença das mulheres negras no conteúdo de história.

Assim, encerro esta dissertação ressaltando que esta pesquisa contribuiu para o fortalecimento do estudo acerca da história das mulheres negras pouco visibilizadas nos conteúdos de história, promovendo um ensino mais democrático, além de ter proporcionado o enlace com a história local, aproximando, através da história da professora Rosa Barreto Dias, a realidade de alunos e alunas e oportunizando a construção de identidades positivadas e de posicionamentos críticos quanto à história de negros e negras no Brasil pós-abolição.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*: revista da Associação Nacional de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

_____. Processos de construção do saber histórico escolar. *História e Ensino*, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834>. Acesso em 25 set. 2020.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* São Paulo: Letramento, 2018.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Por um ensino que deforme*: o docente na pós-modernidade. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em 26 abr. 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón (Org.) Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 15 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 maio 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para Educação Étnicos Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 15 maio 2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas*: Feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 383 p. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Por uma epistemologia feminista negra do sul*: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499452943_ARQUIVO_simp osiotextofazendogenero13.pdf. Acesso em 14 jun. 2020.

_____. Amefricanidade: Proposta feminista de organização política e transformação social. *Lasa Forum*, 2019. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/Dossier-Lelia-Gonzalez-2.pdf>. Acesso em 14 jun. 2020.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. Disponível em: <https://glefas.org/download/biblioteca/feminismo-antirracismo/Kimberle-Crenshaw.-A-interseccionalidade..-de-raza-y-género.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.

CRESPO, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: usos biográficos no ensino de História*. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Centro de Educação e Humanidades da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU Martha (Org.). *O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: Experiências e reflexões de aprendizados*. 10 ed. Campinas: Papirus, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 6/7, p. 67–82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em 20 mar. 2020.

_____. Professoras negras: Trajetória escolar e identidade. *CESPUC de pesquisa* Belo Horizonte, n. 5, jul. 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>. Acesso em 22 set. 2019.

_____. (Org.). *Um Olhar além das fronteiras: educação e relações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.). Apresentação – Desigualdades e diversidade na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 nov. 2020.

_____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONTIJO, Stella Ferreira. A desobediência epistêmica e as mulheres como sujeitos historiográficos. *Crítica Histórica*, Maceió, ano X, n. 19, p. 39-55, jun. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/download/8028/pdf>. Acesso em 17 jun. 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%20

81983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf. Acesso em 12 maio 2019.

_____. *Por um feminismo afro-latino americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HOOKS, bell. *E eu, não sou mulher? Mulheres negras e feminismo*. Tradução Bhuvli Libanio. 3 ed. Rio Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. *O Ensino de História e seu Currículo: Teoria e Método*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em 27 jun. 2020.

MATTOS, Wilson Roberto. Educação e diferenças étnico-raciais: perspectivas de interpretação e caminhos de superação das desigualdades. In: RONCA, Antônio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves (Org.). *Da CONAE ao PNE 2011-2020: Contribuição do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Moderna, 2010. p. 253-280.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? *Revista Brasileira de Psicologia*, Salvador, n. 2 (n. esp.), p. 7-15, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/viewIssue/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial/502>. Acesso em 15 ago. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

RATTS, Alex. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

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

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

_____. *Pequeno manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais de educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177.

SAMPAIO, Moises de Oliveira. *O coronel negro*. Simões Filho: Kalango, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 30, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>.

Acesso em 18 ago. 2019.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 11-32.

_____. (Relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 15 maio 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e Regimes de Historicidade. *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 2, n. 3, p. 57-72, jan./jun. 2003.

VIEIRA, Lêda Rodrigues. Fontes Históricas na Escola: Saberes, Experiências, Práticas metodológicas no Ensino de História. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL, HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, UDESC, 2017. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/568/485>. Acesso em 10 nov. 2020.