



PROFHISTÓRIA

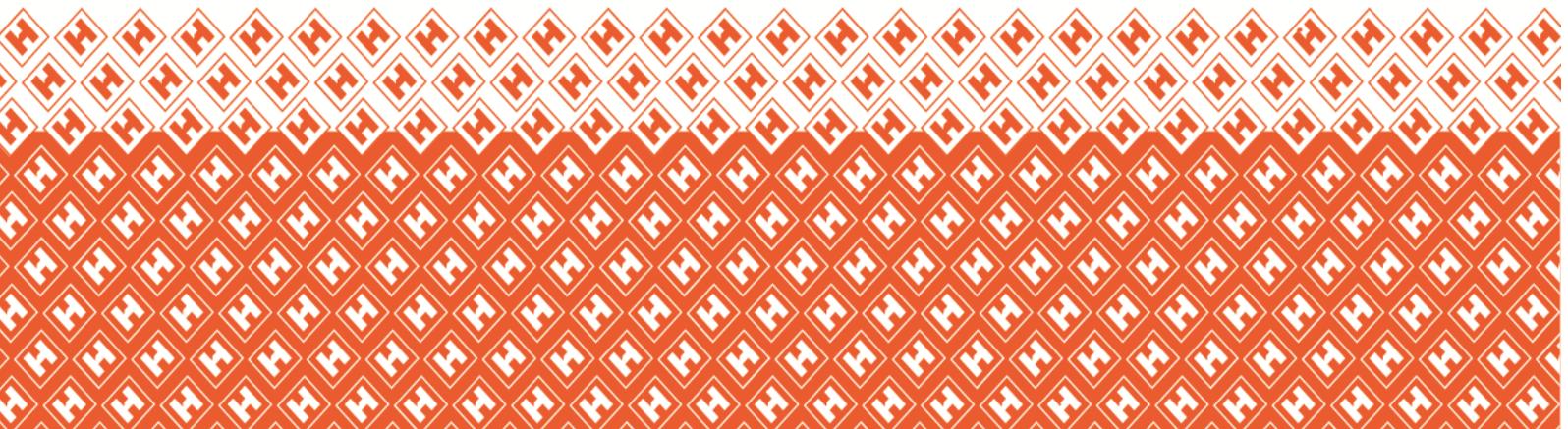
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARINA MAIA DA SILVA

**Diálogos Maria Felipa de Oliveira: Memória, Feminismo
Negro e Pedagogia Engajada no ensino de História**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dezembro/2022



MARINA MAIA DA SILVA

**Diálogos Maria Felipa de Oliveira: Memória, Feminismo
Negro e Pedagogia Engajada no ensino de História**

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 Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

SALVADOR-BA

2022

Marina Maia da Silva

**Diálogos Maria Felipa de Oliveira: Memória, Feminismo Negro e Pedagogia
Engajada no ensino de História**

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 Mestra em Ensino de História.

Salvador-BA, 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso - Orientadora

Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. CELIA SANTANA SILVA

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profa. Dra. MARIANA BRACKS FONSECA

Universidade Federal de Sergipe - UFS

À todas as mulheres guerreiras que
abriram caminhos para nossa
existência.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso, pela atenciosa e generosa orientação, sempre estimulando o meu desenvolvimento e acompanhando as etapas de desenvolvimento do trabalho.

À Universidade do Estado da Bahia, onde realizei a licenciatura e novamente retornei para esse aprofundamento profissional. Agradeço a coordenação do ProfHistória da UNEB e a secretaria por toda paciência em sanar as dúvidas, assim como a todas professoras e professores do projeto.

À minha mãe, Vanice Soares Maia, e a meu pai, Justino Macéio da Silva (in memoriam), portais de minha existência. E toda minha família, que vibram pelo meu crescimento profissional. Fazendo parte da família do coração, agradeço também aos meus amigos, que me estimularam a não desistir, dentre eles, estão também, os colegas do curso, que através de palavras e incentivos estiveram ao meu lado nesta jornada.

Às/os estudantes que fizeram (ou fazem) parte da minha trajetória profissional, cada um é uma estrela na minha constelação, a vocês dedico o brilho da minha busca por aperfeiçoamento.

Agradeço as comunidades escolares que me acolheram, ou acolhem, neste aprendizado de ser educadora e em especial as(os) colegas, que do chão da sala de aula me ensinam a ser melhor.

SILVA, Marina Maia da. **DIÁLOGOS MARIA FELIPA DE OLIVEIRA: MEMÓRIA, FEMINISMO NEGRO E PEDAGOGIA ENGAJADA NO ENSINO DE HISTÓRIA**. 2022. _____. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as memórias e representações de Maria Felipa de Oliveira, heroína negra da independência do Brasil na Bahia, que circulam em sociedade, de modo a contribuir para a valorização da mulher negra na história e para o ensino de História comprometido com a educação das relações étnico-raciais. Para isso, se discute a relação entre memória, identidade e ensino, destacando os tensionamentos provocados pela Lei 10.639/03 e o lugar de fronteira do ensino de história a partir da crítica decolonial e deslocamentos da interculturalidade crítica. Como aporte teórico metodológico, tem-se as produções do feminismo negro e suas contribuições para a educação, destacando a interseccionalidade como categoria aplicada ao ensino de história e a Pedagogia Engajada como abordagem para a sala de aula. Neste percurso, as memórias dos ilhéus de Itaparica foram fontes para a análise do protagonismo de Maria Felipa e fundamentaram uma perspectiva de ensino engajado e em defesa da alteridade social. Como parte deste trabalho, vinculado a linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, apresenta-se uma solução didático-pedagógica com o objetivo de levar Maria Felipa para a sala de aula, e a potência formativa positiva que ela representa para a identidade negra das/dos estudantes. As atividades sugeridas estão alinhadas com os caminhos da pesquisa e abrem possibilidades para um ensino de história a partir das mulheres negras e contra o racismo.

Palavras-chave: Maria Felipa de Oliveira. Memória. Feminismo Negro. Pedagogia Engajada. Ensino de História.

SILVA, Maria Maia da. **DIALOGUES MARIA FELIPA DE OLIVEIRA: MEMORY, BLACK FEMINISM AND PEDAGOGY ENGAGED IN THE TEACHING OF HISTORY**. 2022.__. Dissertation (Professional Master in National PROFHISTORY Network). University of the state of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the memories and representations of Maria Felipa de Oliveira, black heroine of Brazil's independence in Bahia, which circulate in society, in order to contribute to the appreciation of black women in history and for the teaching of History committed to the education of ethnic-racial relations. To this end, we discuss the relationship between memory, identity and teaching, highlighting the tensions provoked by Law 10.639/03 and the frontier place of history teaching based on decolonial critique and displacements of critical interculturality. As a theoretical and methodological contribution, we have the productions of black feminism and its contributions to education, highlighting intersectionality as a category applied to history teaching and Engaged Pedagogy as an approach to the classroom. In this journey, the memories of the islanders of Itaparica were sources for the analysis of Maria Felipa's protagonism and grounded a perspective of engaged teaching and in defense of social alterity. As part of this work, linked to the research line "Languages and Historical Narratives: Production and Dissemination", a didactic pedagogical solution is presented with the objective of bringing Maria Felipa to the classroom Maria Felipa and the positive formative potency she represents for the black identity of the students. The suggested activities are aligned with the research paths and open possibilities for a history teaching based on black women and against racism.

Keywords: Maria Felipa de Oliveira. Black Feminism. Engaged pedagogy. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Sórora Joana Angélica.....	70
Figura 02. Localização de Pirajá.....	71
Figura 03. Localização da Ilha de Itaparica	72
Figura 04. As comunidades da Ilha.....	73
Figura 05. Maria Quitéria.....	85
Figura 06. Lápide com os nomes dos heróis da Independência do Brasil na Bahia	88
Figura 07. Retrato de Maria Felipa de Oliveira.....	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS AO ENSINO DE HISTÓRIA ENGAJADO.....	23
2.1 Interculturalidade Crítica: Deslocamento para a Emergência de Narrativas Insurgentes no Ensino de História.....	23
2.2 Ensino de História, da Memória Nacional à Identidade Negra	34
3. FEMINISMO NEGRO: LENTES INTERPRETATIVAS PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.....	46
3.1 Mulher Negra e Representação no Ensino de História.....	46
3.2 Interseccionalidade no Ensino de História.....	54
4. ENTROU SEM PERMISSÃO E EXISTE SEM AUTORIZAÇÃO: MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, MULHER NEGRA NA MEMÓRIA NACIONAL.....	63
4.1 Maria Felipa de Oliveira: Heroína Negra da Independência do Brasil na Bahia	66
4.2 Memória Coletiva sobre Maria Felipa de Oliveira e os Movimentos de Reconhecimento.....	80
5. DIÁLOGOS MARIA FELIPA DE OLIVEIRA: MEMÓRIA, FEMINISMO NEGRO E PEDAGOGIA ENGAJADA NO ENSINO DE HISTÓRIA..	94
5.1 Pedagogia Engajada: A Comunidade de Aprendizagem como Perspectiva para a sala de aula.....	94
5.2 Caminhadas de Aprendizagem “com” e a “partir de” Maria Felipa de Oliveira.....	98
6. CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO

Maria Felipa de Oliveira é a mulher negra que lutou pela independência do Brasil na Bahia em 1822. As vozes que propagam sua existência vêm de diversos lugares, mas é na ilha de Itaparica, localizada na Baía de todos os Santos, que foi primeiro invocada, celebrada e reconhecida como parte da história da comunidade. Com a campanha da independência surgiram grupos diversos, alguns lutando corpo a corpo. E dentre eles, o das sentinelas, as Vedetas. A atuação de Maria Felipa é apresentada como líder deste grupo, que através das suas atribuições de trabalho de ganhadeira e marisqueira, desenvolveu importantes estratégias na luta e defesa da ilha.

Quando nos aproximamos da trajetória de mulheres negras, em especial neste trabalho, a de Maria Felipa de Oliveira, passamos a enfrentar a invisibilidade, o silêncio sobre seus protagonismos e a reconhecer que suas experiências e histórias são marcadas pelas hierarquizações de raça e gênero. As associações negras¹ compreendia discriminação como um fenômeno que afetava homens e mulheres na mesma medida, mas as mulheres trouxeram para o centro das discussões a discriminação de gênero e a partir da análise de suas experiências passam a produzir conhecimento que possa dar conta da realidade e ao mesmo tempo nortear agendas de lutas por direitos sociais (GONZALEZ, 2020).

Maria Felipa traz consigo a potência interpretativa do feminismo negro, o qual nesta pesquisa realizo diálogos para que esse conhecimento e olhar cheguem à sala de aula. Um ensino comprometido com a desconstrução da subalternidade e capaz de promover debates que levem às/os estudantes a pensarem o passado com e através de uma protagonista negra, alcançando aspectos formativos da identidade negra. Pensar, se inspirar e construir um ensino de história a partir do feminismo negro é se engajar nas duas bandeiras de insurgências historicamente edificadas pelas mulheres negra, feminizar e enegrecer o conhecimento, mas ao mesmo tempo é subverter a rotina, os rituais, é trazer o afeto, é reconhecer a importância que cada estudante representa para a comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013).

¹ O ano de 1970 é apontado como um momento de formação das organizações negras por direitos sociais. Desde o princípio as mulheres se destacaram, mas tiveram que enfrentar dentro dessas organizações o sexismo para que suas pautas fossem visibilizadas.

Para dialogar com o feminismo negro se fez necessário compreender a lógica moderno/colonial estruturante do currículo de História, o eurocentrismo como organizador dos conteúdos escolares. Ao trazer Maria Felipa para a sala de aula como protagonista na guerra de independência do Brasil na Bahia, estamos na disputa imposta por relações de poder e fixação de sentidos, tanto nas narrativas, quanto nas celebrações nacionais enquanto formadoras de memórias e identidades. Neste ano de 2022, para a narrativa tradicional, o Brasil completou o bicentenário da independência, para a Bahia essa celebração é analisada a partir de outras referências. Maria Felipa foi lembrada nos estudos contra-hegemônicos, de forma ainda pontual, mas a cada dia está mais presente nas mídias sociais.

No ensino de história tradicional, as identidades são produzidas por meio das repetições no âmbito do conhecimento histórico escolar. No que é abordado ou omitido através das narrativas, as subjetividades vão sendo moldadas, controladas, e desta forma há humanização ou desumanização de grupos sociais. Ao fraturar a narrativa clássica, estamos nos desafiando a desconstruir os arquétipos de controle sobre a população não branca do Brasil, em especial a mulher negra, e convidar os estudantes ao autoconhecimento e análise dos seus lugares sociais a partir do feminismo negro. Antes de apresentar essa dissertação, creio ser necessário situar o lugar da professora que se desafiou nesta caminhada, e com ela foi se desconstruindo e reconstruindo em perspectiva epistemológica e de trabalho pedagógico.

Eu sou filha de retirantes nordestinos que tiveram pouca oportunidade de estudar, e que diante das dificuldades que enfrentaram me incentivaram a acreditar que através da educação eu teria um futuro diferente. Assim, minha trajetória de escolarização foi acompanhada da necessidade de compreender o meu lugar no mundo e as dimensões de minha existência enquanto sujeito social.

Escolhi a licenciatura em História encantada com as revoluções, as mudanças, e identificava a desnaturalização² do “mundo” como uma grande contribuição para pensar o presente e promover engajamento na construção da alteridade social. No entanto, no exercício da profissão não conseguia alcançar a desnaturalização do social, não encontrava formas de dialogar com outras maneiras de pensar, e os conteúdos

² Desnaturalização é apresentada aqui como um olhar histórico para os fenômenos sociais e para a própria subjetividade. A realidade é percebida através de um processo de construção e pode ser lida, apreendida, estudada e sentida a partir de múltiplas perspectivas. A busca em entender o social como uma construção foi o ponto de partida para eu escolher a licenciatura em História.

programáticos sempre centrados em uma visão de mundo eurocêntrica, além de muito extensos, privilegiavam uma história focada nos acontecimentos políticos e nas estruturas econômicas. E as(os) estudantes, o que aprendiam com a história?!!!. Grandes acontecimentos, nomes de homens considerados importantes e uma relação de causa e efeito, como se a História fosse uma “ciência” regida por leis numa grande esfera de previsibilidade.

Com mais experiência e analisando as demandas da comunidade, minhas inquietações foram se aprofundando. Comecei a questionar os reais objetivos da minha prática docente, sentia que as(os) estudantes mereciam mais, eu merecia mais, pois não me reconhecia na história que lecionava, ela não dialogava comigo, com minha ancestralidade e nem com a realidade de racismo, sexismo, exclusão, violência e desigualdade que eu buscava interpretar e construir alternativas de enfrentamento.

Leciono e moro há mais de 15 anos em Camaçari, cidade que tem 262 anos de emancipação e uma população estimada, em 2020³, em 304.302 habitantes, sendo composta por mais de 70%⁴ de afrodescendentes, e apareceu, em 2014, em 16º lugar no ranking das cidades do estado que mais procuram pelo serviço da Central de Atendimento à Mulher⁵. Os dados confirmam uma realidade de violência que marca o cotidiano das estudantes na cidade e que se reproduz através de vários mecanismos de dominação.

A violência contra a mulher merece um tratamento político sério, incluindo a dimensão educacional, pois na escola as notícias sobre feminicídio e outras violências se tornaram corriqueiras e banalizadas, é como se nada estivesse acontecendo, mesmo sendo em nossa comunidade. Entre estudantes, algumas falas vão justificando a violência, outras(os) se mostram sensibilizadas(os), mas impotentes diante da realidade. Acredito que além de falar de violência de forma estrutural⁶, na sala de aula, é necessário oportunizar às(os) estudantes uma leitura diferenciada da História, pensando como o ensino pode contribuir, em especial, para que jovens negros e negras se reconheçam no passado, identificando o quanto são profundas e fortes as suas raízes, construindo referenciais positivos e contribuindo para o empoderamento das(os) estudantes como

³ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>>. Acesso em jan. 2021.

⁴ Disponível em: <<http://www.camacari.ba.gov.br/populacao-negra-comemora-politicas-de-valorizacao-2/#:~:text=Com%2079%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20negra,inclusive%20algumas%20ol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20municipais>>. Acesso em jan. 2021.

⁵ Camaçari é o 16º no ranking de queixas contra a mulher, 2014. Disponível em: <<http://www.compromissoatitudo.org.br/tag/camacari/>>. Acesso em jan. 2021.

⁶ A violência contra a mulher é um fenômeno estrutural, porque está relacionada a um conjunto de elementos não apenas relativos ao aspecto econômico, mas também de gênero e ao racismo.

sujeitos da história e a percepção do mundo de outros lugares de saber, em um contínuo exercício de conhecimento e valorização de si.

A busca que marca o meu aperfeiçoamento profissional também é uma busca pela minha historicidade enquanto mulher afroindígena. Encontrei significado na espiritualidade no diálogo entre as culturas. Esse é o único lugar onde eu posso existir. Quando me posiciono como professora, mulher, filha e vários outros papéis sociais, é nesta integralidade que respiro, uma experiência intensa e muito desafiadora. Desta forma, algumas perguntas passaram a me mobilizar a transformação: Por que lecionar um conhecimento que me afasta de minha subjetividade? Por que priorizar um conhecimento que não se comunica com o propósito que fizeram eu me posicionar como professora? A que serve esse saber eurocêntrico, centralizado, excludente e desumanizador?

A memória mais antiga que tenho sobre minha linhagem materna é que minha bisavó, mulher indígena, foi caçada no mato e obrigada a se casar, um relato forte, repetido algumas vezes, mas com poucos detalhes, uma história contada sem emoção, como um caso de família. A violência contra a mulher negra e indígena sempre foi naturalizada, seja através da romantização do estupro dos tempos coloniais, seja através das narrativas de culpabilidade da vítima, é muito comum ouvir das(os) estudantes comentários atribuindo a responsabilidade da violência às roupas usadas pelas vítimas, ao horário que estavam andando na rua etc. O sexismo como elemento estruturante do sistema perpetua injustiças e a invisibilidade das mulheres como sujeitos, principalmente negras e indígenas.

Da minha linhagem paterna não tenho relatos sobre as mulheres, quem eram e como eram, sei que temos ancestralidade africana, mas nenhum registro. É deste lugar que eu reconheço Maria Felipa de Oliveira, as memórias sobre seu protagonismo revelam a experiência da mulher negra na história e, portanto, é minha herança também, é legítimo que eu como mulher afroindígena tenha o direito de conhecer a trajetória desta mulher, é legítimo que todos as(os) estudantes possam ressignificar o passado a partir de lugares epistêmicos que possam dialogar com suas subjetividades.

A ausência de referências históricas de identificação é uma violência, entender que essa lacuna, o “não dito”, vem de uma fronteira estabelecida por forças políticas que determinaram historicamente tanto o que poderia ser transmitido, quanto o que é reconhecido como história, expõe ao mundo uma das muitas feridas abertas pelo processo da colonização. Neste lugar de guerreira, sinto minhas ancestrais, as memórias de resistência que me foram negadas emergem em Maria Felipa, a ligação do seu

protagonismo com as ervas, o fogo e o mar refletem as Deusas guerreiras da África e essas mesmas divindades habitam em mim. Sou filha do Sol, da Lua e da Estrelas vivendo em território Brasil, me reconhecendo na urbanidade, me alimentando do contemporâneo, mas estou junto com todas as que me antecederam aqui neste chão e também vieram do além-mar abrindo os caminhos para a minha existência.

O mestrado Profissional em História me atravessou e alcançou neste contexto, sinto-me em reencontro com a História, construindo com a colaboração de Maria Felipa de Oliveira, heroína negra na luta pela Independência do Brasil na Bahia, importantes alicerces para alcançar e tocar as(os) estudantes com um ensino mais significativo e que possa dialogar com o lugar e relevância social que cada sujeito tem no mundo e na história. Todos os componentes curriculares e debates ao longo do curso foram importantes, mas a disciplina “Currículo de História: Memória e Produção de Identidade” foi um diferencial⁷.

Nas aulas tive a oportunidade de pensar o currículo de História através das lentes de epistemologias outras e encontrei na perspectiva decolonial de educação e no feminismo negro deslocamentos teóricos para desenvolver um ensino de história engajado e que eu, como educadora, mulher afroindígena e espiritualista, pudesse também me sentir representada. Dito de outra forma, posso afirmar que esta pesquisa vem da inquietação de uma professora com o distanciamento da narrativa tradicional da história com o universo das(os) estudantes, a ausência de representação da mulher negra no ensino de história e a busca de caminhos teóricos para desenvolver uma prática pedagógica antirracista, antissexista e emancipadora.

Meu encontro com Maria Felipa de Oliveira veio através das narrativas que circulam nas mídias sociais, apontando sua existência, e da curiosidade das estudantes, principalmente durante o período de celebração do “2 de Julho” na Bahia, data que o estado marca sua participação no processo de independência do Brasil. Segundo o historiador João José Reis (1989), a Independência é o principal mito de origem do país e a disputa de narrativa sobre esse evento se apresenta em vários campos, tendo sua primeira expressão a nível nacional, com a valorização do “7 de setembro” e a figura simbólica de D. Pedro I, e a nível estadual, com o reconhecimento ou negação dos sujeitos ativos nesse processo. Mobilizada por essas curiosidades iniciei uma busca exploratória

⁷ A disciplina foi ministrada pelas professoras Dra. Cláudia Pons Cardoso e Dra. Célia Santana.

sobre o tema usando um navegador de internet⁸ com o descritor Maria Felipa de Oliveira, heroína negra da Independência da Bahia, obtendo aproximadamente 4.000 páginas relacionadas, esse resultado indica que existe uma produção em mídias virtuais sobre ela, em contraste a referências em materiais didáticos.

Com o objetivo de conhecer as produções acadêmica sobre o tema, e seus possíveis diálogos com o ensino, foi ampliada a busca para bases do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, dando preferência à análise de dissertações do mestrado profissional em Ensino de História⁹, utilizando os descritores Maria Felipa de Oliveira; Maria Felipa e Independência da Bahia; e Maria Felipa e Ensino de História, e não obtive resultado. Ao realizar pesquisa no *google* acadêmico com os mesmos descritores também não logrei êxito em obter produções historiográficas sobre o protagonismo de Maria Felipa.

A pesquisa, contudo, resultou em trabalhos que associavam a sua trajetória à iniciativas de resistência na educação e em outros espaços sociais, a exemplo, o artigo de Maria Clara Araújo dos Passos e Bárbara Carine Soares Pinheiro (2018-2020), “Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa”¹⁰, onde as autoras apresentam uma proposta curricular posicionando as populações amefricanas e ameríndias como sujeitos produtores de conhecimentos insurgentes; a monografia de Ludmila Regina Vale da Conceição (2019), “Conhecer para resistir: ações educativas na Ocupação Guerreira Maria Felipa para proposição de geração de renda”¹¹; e o artigo de Analia Santana (2013), “Mulheres negras do rosário do pelourinho: memória, identidade e poder”¹². Essas duas últimas produções destacam a influência de Maria Felipa para o fortalecimento da identidade negra, principalmente das mulheres, em iniciativas que atuam para as reconstruções de laços afetivos, comunitários e solidariedade de um grupo.

Relacionado diretamente ao ensino de história, identifiquei dois trabalhos: o artigo de Carlos Eduardo Gomes Nascimento¹³ (2019), onde o autor apresenta o projeto “Mídias

⁸ Pesquisa realizada no site www.google.com.br em março de 2021.

⁹ A preferência por Dissertações do Mestrado profissional esteve relacionada em conhecer o estado da arte e também possíveis soluções didáticas já desenvolvidas.

¹⁰ Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43442>>. Acesso em jul. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29762>>. Acesso em set. 2021.

¹² Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373235958_ARQ_UIVO_FazendoGenero10AnaliaSantana.pdf > Acesso em set. 2021.

¹³ Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/479> > Acesso em set. 2020.

digitais para pensar o passado e narrar a história dos afrodescendentes na Bahia”. Nesta proposta o autor conta, em sala de aula, a história de Maria Felipa, e orienta uma recontagem¹⁴ pelas(os) estudantes do ensino fundamental a fim de estabelecer um sentimento de pertença à cultura dos afrodescendentes; e o artigo de Clara Marques Souza (2020)¹⁵, “Entre avanços e desafios: a representação de mulheres negras em dois livros didáticos de história do ensino fundamental”, que destaca alguns avanços na representação da mulher negra nestes materiais. A pesquisa de Souza (2020) identificou um pequeno texto (parágrafo de 4 linhas) sobre Maria Felipa, que aparece no livro didático em quadro complementar, assim como a maior parte dos temas relacionados à mulher negra, que sempre estão à margem do texto principal. A abordagem reconhece o seu protagonismo e vem com algumas perguntas que trazem as reflexões para o contexto da memória nacional. Concordo com Souza, que mesmo de maneira breve, essa presença representa um avanço, resultante das lutas sociais das mulheres negras e da descentralização da narrativa histórica mobilizada pelos grupos subalternizados.

Essa presença pontual pode estabelecer um caminho fértil para possíveis rupturas com a memória nacional, caberia então às(os) professoras(es) enfrentar a tradição em que mulheres negras não podem ser compreendidas como agentes históricos. Mas como fundamentar essa perspectiva? Um quadro complementar com afirmações é suficiente? É possível apresentar o protagonismo de Maria Felipa sem problematizar a condição específica da mulher negra na história? Seria ela mais uma heroína nacional, um nome sem contexto, descolada da complexa sociedade racista que a silenciou?

Assim, em meio a ausências e silêncios chegamos à pergunta que orienta esta pesquisa: Como as memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira, que circulam na sociedade, contribuem para o ensino de história comprometido com a educação para as relações étnico-raciais e a problematização da subalternização da mulher negra na história?

Sendo o objetivo geral destacar as memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira, que circulam em sociedade, de modo a contribuir para a valorização da mulher negra na história e para o ensino de história comprometido com o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais.

¹⁴ O autor usa esse termo para denominar a atividade realizada, as crianças vão ouvir a história e depois recontar de forma criativa, estando livre para realizar alterações de contextos, enredo, temporalidade etc.

¹⁵ Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12313/0> >. Acesso em jan. 2021.

A lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004), fruto da luta dos movimentos negros, são conquistas que beneficiam toda a sociedade brasileira, mas o racismo bloqueia a capacidade de reconhecimento deste avanço. Muitos são os desafios para a implementação da lei, dentre eles as tradições de um ensino pautado no ideal de nação ancorado no mito da democracia racial e na memória nacional que se reproduzem no cotidiano das escolas. Pereira (2012) afirma a importância do ensino de história que se posicione contra o mito da democracia racial e realize uma reavaliação do negro e da negra na história do Brasil.

A ausência de pesquisas historiográficas sobre Maria Felipa de Oliveira se apresentou como o primeiro desafio para o caminho teórico metodológico, diante disso, tendo as memórias como fonte, um dos objetivos específicos foi refletir sobre a relação entre memória, identidade nacional e ensino de história, sendo este identificado como lugar de fronteira (MONTEIRO, 2012) e problematizado através da perspectiva decolonial. Essa análise permite compreender como, na abordagem tradicional de ensino de história, as memórias são construídas pelas narrativas escolares. E também como às que circulam em sociedade são acolhidas, legitimadas, descredibilizadas ou naturalizadas através do ensino.

O lugar de fronteira para o ensino fundamentado na perspectiva decolonial, a interculturalidade crítica, é apresentado a partir das análises de Catherine Walsh (2009), onde o discurso da diferença é problematizado, dialogando com a luta dos povos contra a colonização/colonialidade e a lei 10.639/03, fraturando a noção de um pensamento totalitário e universal. Para compreender esse deslocamento foi necessário conhecer a crítica a matriz moderno/colonial de alguns de seus principais autores, como Aníbal Quijano (2005), Bernadinho-Costa e Ramón Grosfoguel (2016); Walter D. Mignolo (2005) e Ramón Grosfoguel (2016).

As memórias sobre Maria Felipa reunidas por Eny Kleyde Farias (2010), através de entrevistas realizadas pelas pesquisas de Interpretação do Patrimônio com Comunidade, entre o período de 2002 a 2009, serão fontes para análise do seu protagonismo e de como a comunidade de Itaparica compreende sua trajetória. No livro, “Maria Felipa de Oliveira: Heroína da independência da Bahia, Farias (2010) compartilha a sobrevivência das memórias dos moradores da Ilha de Itaparica, vivas por quase 200 anos, e que nesta pesquisa serão analisadas com contribuições de Halbwachs (2003), que

apresenta a comunidade afetiva como estruturante para as heranças rememorativas de um grupo, e Pollak (1989; 1992), através do conceito de memória subterrânea, caracterizada pelo silenciamento diante das memórias nacionais, que sobreviveram à opressão, e em momento histórico de crise emergem para contrapor a narrativa oficial e tornar possível a análise de contradições na perspectiva tradicional.

O segundo objetivo específico foi identificar as contribuições das memórias e representações de Maria Felipa de Oliveira como saberes que revelam a resistência, luta e expressão da mulher negra na história. Essa análise nos permitiu compreender o potencial formativo das memórias para a construção da identidade negra das estudantes e que a guerreira negra vem como uma expressão de todos, que como ela, foram excluídos da narrativa sobre a independência do Brasil na Bahia.

Para Lélia Gonzalez (2020, p. 94)¹⁶, “desde a independência aos dias atuais, todo um pensamento e uma prática político-social preocupados com a chamada questão nacional têm procurado excluir a população negra de seus projetos de construção de nação brasileira”. Estando excluída deste projeto denunciado por Lélia Gonzalez, também não está a população negra representada na história escrita a partir dele.

As leis antirracistas, como pode ser vista a Lei 10.639/03 para a educação, e a trajetória do movimento negro, são exemplos de projetos outros para o Brasil, projetos construídos na resistência e que reivindicam a história e a educação como um direito de todos que compõem a sociedade brasileira. Desta forma, para realizar a crítica ao papel que as narrativas tradicionais atribuem a mulher negra na história, reconhecendo as representações que emergem das memórias sobre Maria Felipa, se fez necessário o olhar das intelectuais negras como intérpretes do Brasil, realizando tensionamentos e fraturando o racismo e sexismo que reduzem a presença do negro e da negra aos lugares de escravidão.

Defendemos nesta investigação as memórias populares sobre o protagonismo de Maria Felipa como conhecimento histórico escolar, e objetivamos através das contribuições do feminino negro, um ensino comprometido com a educação das relações étnico-raciais, operando a interseccionalidade ao ensino de história e a Pedagogia Engajada (HOOKS, 2013) como proposta de abordagem para a sala de aula. Este terceiro

¹⁶ Esse artigo intitulado “Mulher Negra” foi publicado originalmente em 1984, mas revela a atualidade do pensamento da escritora, que ao discutir a situação da população negra no Brasil e em especial o lugar da mulher negra nos oferece muitas chaves interpretativas para a realidade de desigualdade (a interseccionalidade).

objetivo específico, amplia os sentidos da história e humaniza o conhecimento, pois reconhece as mulheres negras como sujeitos históricos, criadoras de um projeto 'outro' de sociedade, e de maneira relacional, todos os que foram excluídos do projeto nacional.

A Pedagogia engajada oferece ao educador caminhos para a revisão dos rituais de controle e funcionamento do cotidiano da sala e se propõe, aliada à crítica do racismo e do sexismo presente nos processos educativos, ensinar a transgredir rumo a construção de uma nova consciência para a prática da liberdade (HOOKS, 2013). “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (AKOTIRENE, 2009, p. 29), nasce da mobilização política e da produção intelectual das feministas negras, e permite uma sensibilidade analítica que alcança todas as formas de opressão, pois rejeita qualquer possibilidade de construção de uma visão universal do homem ou da mulher, articulando a raça, classe e gênero. Acredito que a interseccionalidade é necessária em sala de aula por possibilitar às/aos estudantes reconhecerem e analisarem as forças destes marcadores na produção das narrativas históricas sobre o passado, e pensarem o presente partindo de outras epistemologias.

Estruturado através destes diálogos, este trabalho, apresentado ao programa de pós-graduação em Ensino de História, na linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão”, entrega uma solução didático-pedagógica que visa auxiliar o trabalho de professoras e professores na difusão da história e para um ensino engajado na luta contra as opressões e subalternizações históricas. Sob o mesmo título da dissertação, “Diálogos Maria Felipa de Oliveira: memória, feminismo negro e pedagogia engajada no ensino de história”, é mais que a realização de uma investigação científica, é a materialização de uma busca pessoal por novos paradigmas de trabalho a uma prática transformadora.

Toda especialização apresenta desafios, no entanto, cabe destacar que essa dissertação foi gestada em um contexto de pandemia com muitas intercorrências como; adoecimento e perdas de familiares; problemas de saúde; mudanças na gestão da escola; implantação do novo ensino médio; ensino híbrido e retorno das aulas presenciais em um contexto muito desafiador para minha comunidade escolar. Quando decidi fazer um trabalho propositivo, estávamos no auge da pandemia e a minha realidade era totalmente desfavorável para a realização da proposta de aplicação como parte da pesquisa. No entanto, venho desenvolvendo e experimentando as atividades e principalmente os deslocamentos epistemológicos da investigação. Desta forma, posso afirmar que os novos paradigmas de trabalho com Maria Felipa e a partir do feminismo negro, atendem

minhas demandas como educadora e estão me inspirando na construção de um ensino de história engajado contra todas as formas de opressão.

Uma realização desse estudo foi levar Maria Felipa para o desfile de “7 de setembro” da cidade de Camaçari em 2022. O convite para a escola participar e a forma que as coisas foram desenvolvidas abriram poucas possibilidades de construção coletiva. No entanto, consegui diálogo e defendi a participação da imagem de Maria Felipa de Oliveira no desfile. Esse passo, ainda tímido, foi uma conquista diante da rigidez nas estruturas para o trabalho antirracista em educação, principalmente no contexto pós pandemia. O diretor da escola tem muita vontade de trabalhar com engajamento, deixo aqui minha singela admiração. Maria Felipa foi representada em destaque por uma estudante, na próxima celebração queremos um coletivo inteiro de Marias Felipas com nossas pautas pela liberdade e justiça social.

Em diálogo com Maria Felipa nesta dissertação, e com o meu propósito como educadora, estão as lentes interpretativas do feminismo negro através de autoras como: Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2019), Beatriz Nascimento (2019) e Cláudia Pons Cardoso (2017), dando centralidade a esse lugar epistêmico e às potencialidades educativas destas produções, em destaque a Pedagogia Engajada de bell hooks (2013), por oferecer um olhar de comunidade para o espaço da sala de aula, e o letramento da interseccionalidade de Carla Akotirene (2009), por operar a análise da matriz de opressão enquanto produtoras de identidades e diferenças com foco nas relações de poder.

Reconhecendo a importância das representações na construção de identidades e ordenamentos sociais, analisamos as memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira como narrativa em seu potencial didático através do “letramento” da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2009). O termo letramento se justifica por ser a interseccionalidade em sala de aula, uma outra forma de ler/interpretar a realidade social, através desta sensibilidade analítica, estaremos convidando as estudantes a olharem o mundo através da epistemologia feminista negra.

Para pensar identidades sociais, dialogamos com Stuart Hall (2006, 2016), que analisa como estas são construídas no interior das representações, e destaca que suas fronteiras não são fixas e estão sendo reconstruídas através dos discursos fornecidos culturalmente, desta forma, nossas subjetividades são produzidas de modo discursivo e dialógico. Também essencial a essas reflexões a contribuição teórica de Munanga (1999; 2012) para compreensão da política do branqueamento e do mito da democracia racial

como estruturantes da memória nacional e as implicações no ensino de História e formação da identidade negra dos estudantes.

As investigações sobre as representações buscam compreender a forma como os significados são construídos e como eles regulam as práticas sociais. Então, as práticas estão diretamente relacionadas às representações, assim como os elementos com os quais construímos lugares de pertencimentos (consciência de si), são influenciados por essa rede de representações que nos envolve, da qual a escola e o conhecimento escolar fazem parte. Maria Felipa de Oliveira vem através das memórias coletivas e representações sociais que circulam em sociedade subvertendo a “tradicional”¹⁷ imagem da mulher negra na história como escravizada, ela é representada como heroína no processo de independência do Brasil na Bahia. Neste movimento, entramos no campo de análise das representações, mas também abrindo espaço para o fenômeno de uma memória herdada que possui força no imaginário social do povo baiano e vem alcançando o mundo através das redes sociais.

Maria Felipa traz uma narrativa que desafia a memória nacional, ou inscreve, através da memória coletiva, a mulher negra no mito de fundação do Brasil, a Independência. Neste sentido, delimito duas formas de abordar a relação da memória com o conhecimento escolar; a memória como fonte; e a escola como espaço de memória na construção da subjetividade dos estudantes.

A dissertação foi organizada em introdução e mais quatro capítulos, além da solução didática pedagógica e considerações finais. Sob o título, “História, memória e identidade: diálogos necessários ao ensino de história engajado”, me dediquei a analisar como a matriz moderno/colonial e o racismo como eixo estruturante, se reatualizam através do discurso da diferença e a necessidade de pensar a interculturalidade crítica como abordagem para os deslocamentos epistêmicos no currículo de história. Também, como essencial a esse trabalho, realizamos a crítica à memória, identidade nacional e as tradições narrativas no ensino de história, para compreender a desumanização da mulher negra e da população não branca no currículo.

¹⁷ Muitos trabalhos, principalmente após os caminhos abertos pelo ProfHistória estão fazendo emergir narrativas de mulheres negras em diversos momentos da história do Brasil, trazendo as contradições dos contextos históricos apresentados e desmitificando as representações cristalizadas através das narrativas tradicionais, ainda neste trabalho pretendo dialogar com: Laura Gallo Tirandelli (2019), “A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais através da biografia de Nzinga Mbandi, rainha de Angola”; Luana de Saturnino Tvardovskas (2018), “Elza Soares na escola: gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história”.

No segundo capítulo, “Feminismo Negro: como lentes interpretativas para o conhecimento histórico escolar”, as centralidades das análises estão nas contribuições das intelectuais negras sobre as representações da mulher negra no ensino, destacando a potência formativa da interseccionalidade como categoria de análise aplicada a educação. O ensino de história é percebido como espaço de disputa e pensado a partir das resistências à colonização, realizando rupturas à ideologia da democracia racial como reguladora do sistema. Desta forma, destacando os sentidos da dinâmica entre passado e presente no campo das representações, vamos identificando as memórias como eixo mobilizador na construção de uma educação antirracista, antissexista e emancipatória no ensino.

No terceiro capítulo, “Entrou sem permissão e existe sem autorização: Maria Felipa de Oliveira, mulher negra na memória nacional”, nos desafiamos a tecer uma narrativa sobre Maria Felipa na guerra, com base nas memórias e nas análises dos movimentos de reconhecimento. Para pensar a trajetória da heroína negra, além das memórias reunidas por Farias (2010), realizamos leituras sobre independência do Brasil na Bahia e o “2 de Julho”, através das contribuições de Sérgio Guerra Filho (2004), Hendrik Kraak (2015; 1999), Braz do Amaral (1957), Wlamyra Ribeiro de Albuquerque (1997) e Gerson Galo Ledezma (2009). Este percurso abriu caminhos para reflexões sobre a necessidade de problematizar o silêncio nos arquivos no que se refere as narrativas sobre a mulher negra na história, expondo criticamente as raízes moderno/colonial, visamos ampliar o potencial formativo do ensino de história na construção positivada da identidade negra das/dos estudantes.

O quarto capítulo foi dedicado a apresentar a perspectiva da Pedagogia Engajada para o ensino de história e a solução didático pedagógica. Na abordagem de comunidade para a sala de aula de bell hooks (2013) encontrei um importante pilar de trabalho pedagógico e compartilho brevemente essas reflexões nesta dissertação. De caráter propositivo, a aplicação da solução didático-pedagógica é direcionada para o segundo ano do ensino médio por, neste ciclo, ser tradicionalmente abordada as invasões coloniais e aprofundada a análise da formação da nação brasileira. A solução, como mencionado anteriormente, se materializa em um *E-book* e não se limita a proposta de sequência didática, mas com um convite de aprendizagem com Maria Felipa de Oliveira e a partir do feminismo negro. As caminhadas de aprendizagem, como são chamados os percursos didáticos-pedagógicos na solução mediadora, tem como força maior o diálogo, em

oposição aos modelos de educação eurocêntrica, onde predomina uma verdade, uma voz, um olhar, separação e parcialidade. Dialogar é abrir possibilidades à insurgência.

2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS AO ENSINO DE HISTÓRIA ENGAJADO

Este capítulo reflete a relação entre ensino de história, memória e identidade, destacando a interculturalidade crítica como deslocamento necessário a aplicação da Lei 10.639/03 em sua potencialidade formativa no combate a todas as formas de opressão. Neste sentido, no primeiro momento, contextualizamos o discurso sobre diferenças aplicados à educação e em quais dimensões ele reafirma, ou fratura, o projeto moderno/colonial que tem a raça como eixo estruturante e regulador das subalternidades, forjadas enquanto identidades, para dar manutenção as assimetrias sociais.

A partir da análise da matriz moderno/colonial, defendemos o lugar de fronteira para o ensino de história como espaço de tensões, contradições, encontros e diálogos, assim, abrimos para que os saberes que circulam em sociedade alcancem a sala de aula e possam ser interpretados por epistemologias de resistências, construídas na luta pela vida e pela dignidade, enfrentado a colonialidade do poder, do ser e do saber.

No segundo momento do capítulo, ampliamos essa crítica para os princípios reguladores das narrativas escolares enquanto construtores da memória nacional, desta forma, nos desafiamos a analisar como a política do branqueamento e o mito da democracia racial atuam na formação da identidade negra das estudantes, compreendendo como essa memória, que passa a ser a caracterização do brasileiro, constrói imaginário que oculta ou romantiza a violência colonial. Com esses passos abrimos caminhos para o feminismo negro, como epistemologia para a leitura do conhecimento histórico escolar, e as memórias sobre Maria Felipa de Oliveira como narrativa insurgente sobre a Independência do Brasil e problematização do lugar da mulher negra na história.

2.1 Interculturalidade Crítica: Deslocamento para a Emergência de Narrativas Insurgentes no Ensino de História

A memória como fonte tem sido objeto de estudo e reflexões relacionadas à historiografia, porém no ensino pouco problematizada (MONTEIRO, 2007). As marcações entre esses dois campos orientam a teoria da história na identificação e

abordagens para a análise da escrita enquanto conhecimento histórico legitimado. O avanço deste debate remete o historiador à análise dos textos e fontes, e impulsionado principalmente pelas lutas dos grupos subalternizados, posiciona a narrativa histórica como objeto de estudo, permitindo reconhecer que as lacunas, os silêncios e as ausências são frutos de relações de poder.

A visão tradicional do ensino apresenta a história ensinada e a história vivida como processos similares, sem distinções ou divergências (MONTEIRO, 2012). O ensino de história já é defendido como lugar de fronteira (MONTEIRO, 2007), neste trabalho trago a perspectiva da interculturalidade crítica para somar e amplificar de forma insurgente as contribuições para uma educação emancipadora e que dialogue com as(os) estudantes, respeitando o direito à memória, à história e fortalecendo lugar de cada um no mundo. Pensar a interculturalidade crítica no ensino de história se faz a partir do diálogo com a crítica decolonial e a compreensão de como a subalternização é uma construção da modernidade/colonialidade.

Entendendo a fronteira como lugar de análise, o ensino de história é potencialmente um lugar de memória, mas sem uma abordagem crítica se torna um lugar onde as memórias se cristalizam, onde as representações que estudantes trazem são deslegitimadas, onde o debate não acontece e as identidades não hegemônicas são violentamente desumanizadas. As questões em torno das memórias e o ensino são apontados por Ana Maria Monteiro (2007) como diretamente relacionados com direito à cidadania na perspectiva cultural. Para a autora, esse movimento está relacionado com a crise das sociedades organizadas sob a égide da tradição, os questionamentos do mito da nação, das crescentes mobilizações dos grupos sociais pela afirmação de seus direitos na sociedade brasileira e a conquista da Lei 10.639/03. Concordo com essa perspectiva, mas também defendo que esse tema não se relaciona apenas às questões culturais.

As possibilidades de mudanças no ensino de história, resultante das lutas dos grupos sociais e excluídos da cidadania plena, desafia professoras e professores a pensar um outro ensino de história. Eu, até ter a oportunidade de entrar no mestrado profissional, acreditava que se tratava apenas de incorporar novos temas ao currículo, mas a verdade é que no cotidiano escolar se tornava imperativo o conteúdo programático tradicional, e a narrativa sobre outros sujeitos (não brancos) ficava descontextualizada ou como um elemento complementar à ‘verdadeira’ história. Essa forma de lecionar foi uma tentativa, em parte frustrada por ter pouco engajamento de estudantes e por ser uma abordagem que

também não me contemplava, pois pouco oferecia de instrumentos de desnaturalização das desigualdades sociais e alternativas de reflexões sobre o mundo.

Segundo Catherine Walsh (2009, p. 16), o tema da diversidade cultural presente nas reformas educacionais faz parte do projeto neoliberal da dupla modernidade/colonialidade e se esconde por trás dos discursos multiculturalistas para se reacomodar, dando a impressão de que o projeto hegemônico está resolvido, no entanto, o que estamos fazendo ao assimilar esse discurso como prática, é despolitizar o debate e manter estável a matriz, em que a racialização é elemento constitutivo e fundante do sistema. Para melhor compreender a perspectiva da autora, considero essencial uma aproximação com o debate em torno da diversidade cultural e a educação que emergiram com a lei 10.639/03.

Há uma grande dificuldade em situar o debate sobre multiculturalismo, são inúmeras as vertentes e diversificadas concepções. Segundo Candau (2008), duas abordagens fundamentais se destacam: uma descritiva e outra prescritiva. Na abordagem descritiva, o multiculturalismo é apresentado como uma característica das sociedades atuais, nele enfatiza-se a descrição de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, transformar a dinâmica social e não apenas como um dado da realidade. Neste sentido, se apresenta como projeto e modo de trabalhar as relações culturais, orientar as políticas públicas e práticas pedagógicas.

Candau (2008) destaca três concepções prescritivas do multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade. Essas três visões coexistem na realidade brasileira e na prática educativa.

A afirmação que vivemos em uma sociedade multiculturalista, no sentido prescritivo, é concebida no multiculturalismo assimilacionista. Há o reconhecimento de que não existe igualdade e a política propõe que todos se integrem ao sistema de escolarização e sejam incorporados pela cultura hegemônica, a matriz de poder é preservada e os grupos marginalizados são mobilizados a incorporar os valores dos grupos dominantes. “Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p. 50). Talvez essa forma de multiculturalismo seja a mais comum no ensino de história, os saberes das(os) estudantes não são considerados

nos processos educativos e estes são integrados à visão única de história imposta pela cultura hegemônica, desta forma, mesmo concebendo a existência de diferenças, estas são vistas como empecilho para o desenvolvimento, sendo necessário seu apagamento.

A concepção multiculturalista diferencialista propõe “colocar a ênfase no reconhecimento da diferença, e para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaço para que esta possa se expressar” (CANDAUI, 2008, p. 51). Essa abordagem acaba por alimentar uma visão essencialista e estática das identidades e tende a favorecer visões distorcidas sobre a diversidade, colaborando para a criação de *apartheids* culturais. Na prática educativa percebe-se isso claramente na folclorização dos indígenas e dos afrodescendentes, a visão essencialista nega a capacidade criativa da insurgência subalterna em se recriar e resistir, e alimentam as políticas de não existência de indígenas e da população negra no Brasil, e em consequência nega os seus direitos.

O multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, propõe a articulação entre políticas de igualdade e política de identidade. Essa abordagem rejeita a violência da assimilação e da diferenciação radical e apresenta as culturas e as identidades como processo de construção e reconstrução. Para essa concepção faz-se necessário a consciência dos mecanismos de poder que permeiam todas as relações culturais. Para Candau,

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2008, p. 51).

Para Catherine Walsh (2009), a interculturalidade vem sendo usada para camuflar as políticas e estratégias de corte multicultural-neoliberal, ela vem se configurando como uma estratégia funcional ao sistema/mundo colonial e por “incluir” os excluídos dentro de um modelo globalizado, através dos interesses de mercado, permanecendo sem maiores questionamentos, ou com questionamentos que não subvertem sua estrutura. Neste sentido, a autora propõe,

A interculturalidade crítica, que parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p.22).

Dito de outra forma, e pensando na aplicabilidade da interculturalidade crítica na aula de história, a proposta de Catherine Walsh subverte ao deixar evidente que não é apenas pensar sobre diferenças, mas trazer a centralidade da crítica para as relações de

poder, identificando como isso se constitui enquanto produção do conhecimento e na perspectiva de história que apresentamos como legítima e única, é deslocar o lugar e convidar outros sujeitos para a narrativa histórico escolar, revelando caminhos “outros” de leituras da realidade e construções epistêmicas. A crítica da autora avança quando denuncia que as vozes e as produções intelectuais das pessoas que viveram a opressão e resistência à colonização desperta pouco interesse entre os pensadores de esquerda, eles se interessam pela experiência como objeto de estudo, configurando o que a autora chama de prática intelectual do “falar por”, esse uso pautado na interpretação e utilidade da experiência, tende a reproduzir e manter a subalternização (WALSH, 2009, p. 61).

Ao refletir sobre essa abordagem, penso como em sala de aula, mesmo que tentando mudar, havia a manutenção à subalternização. Minha subjetividade denunciava que algo não estava indo bem, principalmente quando tinha dificuldade de assumir posições e iniciativas, vivia um dilema interno, não existe neutralidade, mas, como demarcar o meu lugar sem que isso se torne mais um discurso de verdade? Como assumir uma posição subjetiva, possibilitando que as(os) estudantes também possam se apresentar, construindo diálogos com os saberes que adentram a sala de aula, e circulam em nossa comunidade? Esse movimento alcança nesta pesquisa um lugar mais profundo, a interculturalidade crítica. Nessa tentativa de melhorar a prática e buscar novas formas de ensinar, identifiquei a permanência de padrões, me distanciava da minha trajetória enquanto mulher afroindígena e lecionava uma história ainda atrelada à narrativa eurocêntrica. É necessário mudar, mas a tentativa de outras experiências sem bases teóricas para estruturação epistemológica promove a ilusão do novo.

Para o diálogo intercultural crítico é necessário reconhecer seu sentido contra-hegemônico, partindo do problema estrutural-colonial-racial e visando às transformações das estruturas que não se limitam apenas às esferas da política, sociais e culturais. Segundo Walsh,

Se preocupa também com a exclusão, a negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas - de desumanização e de subordinação dos conhecimentos - que privilegia alguns em detrimento de outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres da resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (p.23).

A interculturalidade crítica aponta caminhos para leituras da realidade e um projeto de reinvenção da sociedade que anda de mãos dadas com a decolonialidade. Neste sentido, no ensino de história, as ausências, as memórias não incluídas nas narrativas

oficiais, os saberes que circulam em sociedade, fazem confronto às narrativas tradicionais e podem ser analisadas como emergências de resistências históricas e encontram explicações em outras epistemologias e a partir de outros sujeitos, podendo se nutrir da trajetória dos próprios movimentos sociais. Para a autora,

Considerar a colonialidade como parte integrante da modernidade requer também tornar visível aquilo que foi invisibilizado e subalternizado, isto é, as perspectivas epistemológicas que emergem das subjetividades, histórias, memórias e experiências coloniais; subjetividades, histórias, memórias e experiências coloniais que não ficam simplesmente presas ao passado colonial, mas são (re)construídas de diferentes maneiras dentro da colonialidade local e global do presente (WALSH, 2012, p.61).

A viabilidade da interculturalidade crítica está diretamente ligada à compreensão das causas do não diálogo, das ausências e das estratégias para as subalternizações históricas. Para essa leitura de mundo, fortalecendo a capacidade de intervir e reinventar a sociedade, Catherine Walsh (2009) propõe uma crítica à modernidade/colonialidade e uma pedagogia e *práxis* que assumem uma perspectiva decolonial.

O decolonial surgiu em decorrência do silêncio da teoria pós-colonialista¹⁸ às contribuições de intelectuais da América latina e a partir das experiências de resistências de uma “outra” América não branca, busca-se provincializar a Europa e qualquer forma de conhecimento que se proponha universal. No entanto, o decolonial não se reduz a um projeto acadêmico, “consiste também numa prática e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito do sistema mundo colonial moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.17).

A localização temporal, do sistema mundo moderno/colonial europeu tem repercussões importantes para os teóricos da decolonialidade. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel,

O colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade[...] tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de raça e racismo se constituem como princípios organizadores de capital e das relações de poder [...] Esse padrão não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu

¹⁸ Em 2002, Arturo Escobar, antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina do Norte apresenta um trabalho, no qual faz referência ao grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

também o controle do Estado e das suas instituições, bem como a produção do conhecimento (2016, p. 17).

Assim, “A colonialidade como constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p.36) é o principal postulado da decolonialidade, ela demarca a formação do eurocentrismo a partir da dominação e exploração colonial, neste sentido, a Europa forja um discurso sobre si mesma, com a obrigação moral de desenvolver os chamados primitivos a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados. Para Bernadino-Costa e Grosfoguel,

O Longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mais a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos [...]. Esse primeiro discurso que inventa, classifica e subalterniza é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial passa (2016, p.18).

Essa abordagem subverte a estruturação tradicional do conhecimento histórico escolar, incluindo a divisão em períodos (que os programas não conseguem romper), e em consequência preconiza a existência de uma única forma de história. Para Kátia Abud, o peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem anulando as possibilidades de inovação no ensino de História e as formas consagradas fecham as possibilidades de renovação (ABUD, 2011, p. 167).

A análise da tradição do conhecimento histórico escolar nesta pesquisa está diretamente ligada ao mito de construção da nação, a política de branqueamento e o mito da democracia racial, mas entendemos, a partir do olhar da decolonialidade que toda essa organização/educacional/política faz parte do projeto colonialista/moderno civilizatório.

A história é apresentada a partir da Europa, e a América e o Brasil sobre esse olhar. Conhecer como a matriz da colonialidade atua na construção de identidade subalternizadas oferece às professoras e aos professores instrumentos e caminhos de pesquisa para um planejamento a partir da interculturalidade crítica. Catherine Walsh destaca que,

Esta matriz quadridimensionada da colonialidade evidencia que a diferença construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, tampouco é reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe como eixo central, como vem argumentando grande parte da interculturalidade latino-americana (...) a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação (WALSH, 2009, p.16).

Mas o que seria essa matriz quadridimensionada da modernidade, colonialidade? Como ela proporciona um olhar “outro” sobre a história? Sinto na prática, a partir do

percurso realizado até aqui, que tenho incluído um lugar para o sentir na sala de aula, não apenas o afeto nas relações, mas um lugar para sentir o passado em comunicação com o presente, saindo da história meramente informativa, intelectual, para ensinar história na dimensão formativa, me instrumentalizando para ajudar as(os) estudantes a entenderem as desigualdades sociais centradas na matriz modernidade/colonialidade, e como ela constrói identidades subalternizadas, uma miopia para os verdadeiros desafios na luta por alteridade e justiça. Ampliando a crítica ao sistema, abrimos espaços para dialogar por uma educação em favor da vida e uma história que se opõe à desumanização histórica da mulher negra e todos os grupos subalternizados pela matriz.

A educação na perspectiva decolonial sugere a superação da colonialidade do poder, do saber, do ser, cosmogônica ou da mãe natureza, e apresenta como um problema a ser considerado pela ciência, a teoria política e a educação (WALSH, 2009, p. 14-15). Conhecer a matriz possibilita a professoras e professores olhar de outro lugar à suposta superioridade natural que se apresenta nos conhecimentos sacralizados, como isso fundamenta as relações de forma intersubjetiva e as memórias que se apresentam em sala de aula.

A colonialidade de poder se refere a estrutura de dominação inaugurada no processo de ocidentalização do que hoje reconhecemos como América e ocorreu como consequências das invasões coloniais. 1492 se apresenta como um marco de construção da Europa como centro, um discurso que invade o imaginário também dos povos que aqui viviam, não sem resistência. Para Quijano, a América se constituiu como primeira identidade da modernidade, estabelecendo os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder, por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, e por outro, a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, recursos e seus produtos em torno do capital e do mercado mundial. “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.107).

A posição privilegiada “ganhada” com América, associada à exploração do trabalho e ao espólio das riquezas das regiões invadidas, outorgou aos europeus vantagens decisivas para a disputa de comércio do Atlântico e a condição de superioridade nas funções, determinando a relação entre trabalho assalariado e “legitimidade na escravidão”. Nesta perspectiva, para os estudos decoloniais é indispensável pensar historicamente o conceito de raça e como ela naturaliza o imaginário do invasor sobre os povos não europeus. Quijano destaca que,

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

Na condição de centro do capitalismo mundial, a Europa impôs seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, configurando-as em seu padrão específico de poder, para essas populações isso implicou um processo e re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. O processo que levou a esse resultado envolve a expropriação dos descobrimentos culturais das populações colonizadas em favor do centro europeu, desde que aptos ao desenvolvimento do capitalismo. A repressão, quanto puderam, as formas de produção de conhecimentos pelos colonizados, seus padrões de produção, seu universo simbólico, sua expressão e objetivação da subjetividade. E a imposição, em certa medida, numa dimensão de vantagem para o sistema de dominação, que os colonizados aprendessem parcialmente a cultura dos dominadores (QUIJANO, 2005, p.111-112).

Essa complexa estrutura de dominação se configura em uma operação mental de suma importância para se compreender colonialidade do saber e do ser, que estão presentes e atuantes no sistema, e visam alienar os povos que sobreviveram a violência colonial de seu legado histórico e negam a sua existência. A colonialidade do saber se estabelece com a afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz no racismo epistêmico. Ela é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual de indígenas e africanos, reduzidos a categorias de primitivos e irracionais. E a colonialidade do ser, se refere a desumanização racial da modernidade, a negação da humanidade para indígenas e africanos (WALSH, 2009, p. 14-15). Dito de outra forma, as populações submetidas ao processo de colonização tiveram sua forma de ser e viver desarticuladas e invisibilizadas, deformadas e estereotipadas como culturas e como existência.

Há também a dimensão da colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que foi fixada na diferença binária cartesiana entre o homem e a natureza, esta colonialidade está pautada na negação das relações espirituais e sagradas das comunidades afrodescendentes e indígenas com a terra e os seus ancestrais como seres vivos. Assim,

pretende anular a força vital-mágica-espiritual da existência desses povos, e embora seja, segundo Catherine Walsh (2009, p.15), pouco considerada, é o mecanismo de continuidade do processo civilizatório.

O reconhecimento da matriz nos coloca diante de uma das maiores ilusões do próprio sistema, e que também desarticula sua crítica profunda, que a ideia de que todas as dominações, a exemplo do racismo, sexismo, eurocentrismo, cristão-centrismo, ocidentalismo, heterossexismo etc., são problemas derivados do capitalismo e solucionáveis, uma vez desaparecido esse sistema econômico¹⁹, ou como caminha no senso comum que, todas as discriminações são superadas com ascensão social do sujeito dentro do sistema. Para Grosfoguel,

Se a luta contra o capital ocorre de maneira sexista, racista, eurocêntrica, ocidental-cêntrica, cartesiana, cristão-cêntrica, heterossexista e ecologicida, continua, portanto, reproduzindo todas as lógicas civilizatórias da dominação modernidade/colonialidade e termina corrompendo a própria luta contra o capital (...) Os meios não justificam os fins, e sim os produzem (2016, p. 162).

Essa reflexão de Grosfoguel me leva também a pensar o ensino de história. Como posso colaborar para construção de uma educação emancipadora, justa, atuando para desconstruções das identidades subalternas e trabalhando para a educação das relações étnico-raciais, se tenho uma visão do conhecimento histórico escolar eurocêntrica? Como posso colaborar na desconstrução da colonialidade se na prática uso argumentos que reforçam sua lógica e invisibilizam as lutas seculares dos povos que sofreram as invasões coloniais?

O caminho apontado pela interculturalidade crítica sugere o deslocamento decolonial para o ensino de história. Na vertente contra-hegemônica da matriz colonial, e sua complexa rede de funcionamento, vamos encontrar também as resistências e as lutas pelas existências. Bernadino-Costa e Grosfoguel defendem que,

Os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – física e imaginárias - da modernidade não foram passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nesta fronteira, marcada pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessa fronteira que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial (...) O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém na perspectiva subalterna. (...) Nesta perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são

¹⁹ Nesta concepção, Ramón Grosfoguel estrutura uma crítica à esquerda ocidentalizada que acredita que o que falta para a superação dos problemas da humanidade é a superação da questão econômica de exploração capitalista via luta de classes e, a partir daí construir uma nova sociedade dentro de orientações “socialistas” ou comunistas (2016, p. 162).

formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (2016, p. 18-19).

A interculturalidade crítica como processo e projeto político alinhado com a decolonialidade, permite o reconhecimento do posicionamento crítico de fronteira na diferença colonial, tornando visíveis outras lógicas e formas de pensar diferente da lógica eurocêntrica, neste sentido concordo ser a interculturalidade não apenas um lugar de encontro, mas um lugar de questionamentos, contradições onde emergem outras histórias, memórias de resistências e expressões que trazem respostas ao ensino de história.

A descolonização é um movimento a se realizar também internamente, entender que para humanizar o conhecimento de referência e a minha forma de ensinar eu precisava também reconhecer como a matriz operava na minha subjetividade, na minha identidade e na consciência de raça que carrego. A vontade de transformação, associada ao reconhecimento de direitos à educação, memória e existência das(os) estudantes, são combustíveis para esse processo intenso e desafiador.

Catherine Walsh propõe uma emergência educativa propositiva, e não apenas denunciativa, é “pensar a partir de” e “pensar com”, postulados das pedagogias decoloniais, ancorados na interculturalidade crítica. A autora defende que pedagogias decoloniais seriam todas as propostas alinhadas com o projeto de humanização da sociedade e descolonização, são formas de pensar a educação que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual, coletiva e a libertação (WALSH, 2009, p.38).

Neste trabalho não uso referência direta às pedagogias decoloniais, mas entendendo os princípios da interculturalidade crítica, defendo que também estamos colaborando para uma perspectiva decolonial para o ensino de história, pois, na dimensão estrutural do conhecimento histórico escolar, estamos realizando diálogos decoloniais e analisando deste lugar formas de desnaturalização dos conceitos apresentados nas aulas de história.

Com a interculturalidade crítica, “pensar a partir de” e “pensar com” pode nos conduzir a olhares “outros”, a temporalidades insurgentes, entendendo que os conceitos não são sólidos, na fronteira entre os conhecimentos, saberes e grupos sociais, posso encontrar considerações para a construção de um pensamento crítico diferente e emancipador, compreendendo as memórias das(dos) estudantes e as memórias de resistência que circulam em sociedade como pistas para narrativas “outras” e projetos “outros” de sociedade. Nesta perspectiva, as identidades subalternas, modeladas e criadas

a partir do olhar do invasor, passam a ser ressignificadas e as lutas e a expressão dos povos invisibilizado alcançam a sala de aula.

2.2 Ensino De História, da Memória Nacional à Identidade Negra

Maria Felipa de Oliveira, ao ser inscrita na memória nacional pelas forças populares, faz refletir sobre o caráter conflitivo das disputas sobre o passado. Ela tensiona a narrativa tradicional sobre a independência do Brasil e insere a mulher negra como protagonista em um evento histórico considerado fundacional para o país. A partir do panorama mais amplo de reivindicações do direito à memória emergem as marcas de lutas, resistências e de reconhecimento da participação de negros e negras na construção da sociedade brasileira como sujeitos históricos, dando visibilidade à trajetória afrodescendente e contribuindo para a construção de uma identidade negra positiva na história.

As datas celebrativas e os heróis instituídos pela história oficial são indícios dos processos de construção da identidade nacional que teve no ensino de história, e no saber escolar, forte instrumento de validação ideológica.

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola integram ao ensino da história do Brasil ou, ao menos de uma certa história do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar o seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo (BITTENCOURT, 2004, p. 185).

A autora acrescenta que existe na atualidade um desconforto²⁰ em tratar do problema da identidade nacional relacionado ao ensino de história e defende a ideia de que esse problema persiste e precisa ser analisado, direcionando o olhar para o papel do ensino de história do Brasil na construção dos valores de nacionalidade, e suas contribuições na formação humanística e intelectual das gerações futuras (BITTENCOURT, 2004, p. 186). Duas razões estão diretamente ligadas ao problema da identidade nacional no ensino de história; primeiro a necessidade de incorporar a essas análises o “mito da democracia racial”, no qual se assenta a identidade nacional brasileira; e segundo, toda uma tradição no campo do ensino, percebida como força na organização

²⁰ A autora usa a palavra desconforto ao afirmar que as(os) professoras(es) reconhecem o sentido ideológico da elaboração de uma história nacional a serviço de um grupo, mas com muitas dúvidas sobre possíveis saídas para o ensino de história do país. Bittencourt, defende em seu estudo que precisamos enfrentar esse tema através de pesquisas e estudos sobre o nacionalismo no ensino (2004, p. 186-189).

curricular, que nesta pesquisa entendemos como expressão da colonialidade/modernidade, ancorada no imperativo da universalidade e na visão única da história.

Chimamanda Ngozi Adichie compartilha em seu artigo “Os perigos da história única”²¹, momentos de sua biografia e a sua descoberta sensível sobre os impactos de construir uma única visão sobre a história. Para a autora, é impossível se envolver com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com as histórias daquele lugar ou daquela pessoa, a história única seria neste sentido, responsável por roubar a dignidade das pessoas e tornar difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Afirma a autora,

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2009, p. 12).

As memórias sobre Maria Felipa de Oliveira a integram e projetam como heroína negra na história do Brasil, fraturando os sentidos de uma memória nacional cristalizada no mito da democracia racial e nos convidando a pensar os sentidos dessa existência para o ensino de história. Que história (única) estamos contando sobre o Brasil? Quem são e como são apresentados os sujeitos nestas narrativas? Quais caminhos e experiência a mulher negra viveu na história? Qual o impacto da narrativa que contamos na subjetividade e formação da identidade das(os) estudantes? Que identidade nacional está em disputa ou em deslocamentos?

Para Stuart Hall (2006, p. 69) as tensões provocadas pelo processo de globalização estariam levando as transformações das identidades, algumas se desintegrando, resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno, outras sendo reforçadas pela resistência à globalização,²² e outras estão em declínio e novas identidades estão surgindo e tomando o seu lugar. É importante destacar que essa crise não está relacionada apenas a uma reconfiguração do planeta à expansão e acomodação ao estágio atual do

²¹ O perigo de uma história única é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009. É possível acessá-lo em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>.

²² Em Stuart Hall (2006, p. 67) o conceito de globalização é apresentado como processo de integração das comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo. O autor dialoga com McGrew (1992), para afirmar que as fronteiras nacionais são atravessadas a nível global, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado.

capitalismo, mas tem sentidos também históricos, pois as identidades, e especificamente as nacionais, foram erguidas sobre sistemas de representações culturais que consolidaram imagens, distorceram, dilaceraram ou silenciaram grupos que foram subalternizados neste processo. Esses grupos resistiram em múltiplas dimensões, e neste momento emergem em movimentos de reconhecimento, reivindicações por seus direitos, e disputas as narrativas sobre o passado, colocando em debate o conceito de nação construída nas bases de uma identidade homogênea.

As culturas nacionais são compostas não apenas pelas instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza todas as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (...) As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidade. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memória que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 50-51).

No Brasil, as primeiras formas de escolarização tiveram início ainda na primeira metade do século XIX e o ensino de história, organizado pelos documentos curriculares, inicia a sua existência com a fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, encontrando na historiografia francesa suas raízes e seguindo os mesmos pressupostos de positividade e linearidade do conhecimento histórico. Foi neste mesmo período que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro passou a congregar pensadores em busca da identidade nacional brasileira e de lá saíram os primeiros professores de História para a instituição escolar (ABUD, 2011, p. 164-165).

No Brasil recém-independente, contexto das memórias sobre Maria Felipa, a história nacional era caracterizada por um nacionalismo preocupado em apresentar o Brasil como uma dádiva da Europa formada pelos representantes do poder institucional e a elite do poder eclesiástico (BITTENCOURT, 2004, p. 194-195).

A história escolar afirmava o papel das guerras do período colonial e privilegiava o estudo das figuras heroicas, especialmente colonizadores portugueses, que lutaram pela expulsão de outros invasores estrangeiros: os missionários jesuítas, empenhados naquilo que consideravam a “salvação dos gentios”; e os bandeirantes, ocupados a combater a resistência indígena. Configurava-se, assim, um tipo de nacionalismo identificado com o mundo cristão, branco, masculino e europeu que procuravam criar forças identitárias capazes de solapar eventuais conflitos locais e supostas visões provinciais (CAIMI, 2013, p. 21).

A principal crítica feita por historiadores é que a história do Brasil tem sido ensinada visando construir a ideia de um passado homogêneo difundindo a ideia de uma democracia racial que muitas vezes aparece em caráter dogmático nas produções didáticas e incorporada à tradição escolar onde a ausência de indígenas, africanos e seus

descendentes, assim como as representações construídas sobre esses não são problematizadas (BITTENCOURT, 2004, p. 198-199).

Munanga (1999, p.50), ao fazer um percurso investigativo em torno da questão da mestiçagem no Brasil, afirma que a elite brasileira do século XIX e início do século XX, assim como a maioria dos países colonizados, foi buscar no pensamento científico ocidental europeu caminhos para teorizar, explicar e propor a construção da nacionalidade, vista como problemática por causa da diversidade racial. A discussão trazia uma forte ambivalência, sendo a mestiçagem analisada “ora como meio para estragar e degradar a boa raça, ora como meio para reconduzir a espécie a seus traços originais; a ideia sobre a degenerescência da mestiçagem, etc”. Diz:

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaboraões especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora (MUNANGA, 1999, p. 51).

Uma breve análise sobre as origens do mestiço demonstra que ela nada tem de harmoniosa ou democrática. Munanga (1999, p.91-93), se reportando a Abdias, afirma que o Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. A assimetria entre os sexos levou a exploração sexual das mulheres negras pelos senhores brancos, sendo impedidas de construírem estrutura familiar estável.

O estupro das mulheres negras deu origem ao mulato, ao moreno e ao chamado homem de cor, que prestou serviços importantes a classe dominante durante o período colonial e hoje é o símbolo da democracia racial. Que práticas e memórias são herdeiras desta representação que atravessa a consciência e inviabiliza a mulher negra? O herdeiro da identidade nacional é resultado da violação dos corpos das mulheres negras e indígenas? A quem serve essa narrativa? Como ela contribui para a manutenção do racismo, sexismo e todas as formas de opressão que compõem a teia do emaranhado social que vivemos?

A relação entre ensino de história e memória atravessa várias dimensões da organização escolar. A seleção de conteúdo e a estruturação do currículo, pode ser compreendida como uma seleção cultural de saberes eleitos por uma tradição pautada na visão eurocêntrica do mundo, imperativos da miscigenação e branqueamento. A escola,

durante muito tempo ajudou a construir o mito da democracia racial, realizou por forças políticas e contextos históricos a sustentação da não existência do racismo no Brasil, o mestiço como símbolo nacional, foi um modelo artificialmente construído e socialmente imposto, desnaturalizar esse lugar dentro da história ensinada é uma importante contribuição para uma educação antirracista e comprometida com a educação para as relações étnico-raciais. As imagens sobre o ser humano e sobre o mundo, construídas através dessa educação deslocam os brasileiros da consciência crítica sobre a sua identidade negra e o distancia, até mesmo, do Brasil enquanto espaço geográfico, uma total ignorância sobre a realidade.

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 2012, p. 29).

Analisando a história do ensino de história (ABUD, 2011) podemos afirmar que as formulações curriculares, que contribuíram para fixar a história como disciplina escolar, sempre estiveram em tensões e negociações políticas. O ano de 1988 foi marcante para redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira, neste ano, através dos artigos 215 e 242 da Constituição, foi reconhecido a pluralidade étnica da sociedade e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo. O avanço das discussões ocupou o cenário acadêmico e social e a ruptura com o mito da democracia racial vai se aprofundando. Em termos de legislações educacionais, tivemos as reformas dos anos 90, e o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem o tema da diversidade cultural, e após muita luta a conquista da Lei 10.639/03 (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29).

Fruto da mobilização e conquistas de grupos subalternizados historicamente, através da força da lei, a história escolar passa a ter obrigatoriedade de incorporar o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004.

A legislação antirracista se tornou um marco na construção de uma educação que caminha para a democratização e correção das desigualdades históricas no Brasil e tornou

imperativa a reflexão crítica de professoras e professores sobre a narrativa nacional e o racismo que se alimenta dessa representação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trazem para âmbito da escola essa importante discussão e deixam evidente a complexidade que envolve a construção da identidade negra, considerando as históricas discriminações da desvalorização da cultura de matriz africana, assim como os aspectos físicos herdados pelos descendentes (ABREU; MATTOS, 2008, p. 09-11).

A Lei 10.639/03 representa um importante avanço nas políticas de ações afirmativas e a atuação do Movimento Negro nos debates sobre ensino veem conquistando espaços na luta antirracista na sociedade brasileira, afirmando o currículo escolar como espaço de luta, negociação e diálogo. Segundo Oliveira e Candau,

Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 31).

O processo é rico, promissor, mas também muito desafiador. Dentre os muitos horizontes de possibilidades para a efetivação das leis antirracistas em educação, os debates sobre os temas raciais são secundarizados nas escolas²³ e as ações, mobilizações e projetos são realizados através de iniciativas individuais de educadoras e educadores ou em pequenos grupos que se unem para atuar na garantia do nosso direito. No contexto do ensino de história, comprometido com a educação para as relações étnico raciais, se faz indispensável enfrentar o racismo e o sexismo epistêmico que determinam a validação do conhecimento histórico escolar, trazendo para o centro do debate, o que esse saber oculta, mais do que mostra, e como os sujeitos subalternos são construídos nestas narrativas. Segundo Gonzalez,

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como povo “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí se pode imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila a escravidão etc. (afinal, como disse Aristóteles, existem pessoas que nasceram para dirigir, e outras para

²³ Neste momento escrevo especificamente sobre a minha experiência, uma luta por vezes solitária e por vezes acompanhada por poucos colegas engajados na construção de uma educação que eduque para as relações étnico raciais.

serem dirigidas). Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro especialmente (GONZALEZ, 2020, p.50).

A Lei 10639/03 desencadeou um processo de mudanças epistemológicas e políticas dos currículos de história no que se refere à educação para as relações étnico-raciais (GOMES, 2012). No entanto, concordo com Gonzalez quando ela menciona que a visão tradicional da história do Brasil ainda carrega as representações negativadas da população negra, e que elas se traduzem e reproduzem em práticas sociais subalternas, onde o mais pesado fardo do mito da democracia racial recai sobre a mulher negra. A dominação das representações e os tensionamentos em torno da efetivação da Lei, podem ser traduzidos como uma resistência da elite branca em reconhecer a questão racial como matriz das desigualdades.

Os defensores da miscigenação não concordam que exista no Brasil uma identidade negra, em consequência dessa visão nasceu duas principais ideias em torno da história nacional,

De um lado uma narrativa predominante da interação racial e da não existência de diferenças; somos uma sociedade miscigenada, originalmente composta por indígenas, brancos e negros que se misturaram para dar origem ao “brasileiro”; nossos problemas sociais não devem ser confundidos com racismo. De outro, uma ideia que somos uma sociedade multicultural, com suas sub-identidades essencializadas e atemporais, pois com ênfase na miscigenação neutraliza diferenças culturais e algumas vezes subordina uma cultura a outra, a saída seria pensar em modelos multicultural com diversas subculturas e sub-identidades: afro-brasileiros, ítalo-brasileiros etc. (ALBERTI, 2013, p.32).

Ambas perspectivas podem ser compreendidas como expressões do mesmo modelo assimilacionista, sincrético e não democrático, construídos pelas elites dirigentes que atuaram pressionando política e psicologicamente a população subalternizada. Esse modelo buscou assimilar as diversas identidades existentes a um modelo nacional e embora houvesse resistência, a política do branqueamento conseguiu se estruturar como um ideal a ser perseguido pelos mestiços como alternativa de escapar aos efeitos da discriminação. Esse racismo culturalmente estruturado trouxe como principal consequência a falta de unidade, solidariedade e tomada de consciência desse grupo enquanto segmento politicamente excluído da participação política e distribuição do produto social.

Um caminho necessário a essa complexa questão é não assumir a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira como um fenômeno natural (naturalizado), a reflexão deve caminhar para a importância histórica dos conceitos, saindo da perspectiva essencialista das identidades e aprofundando os sentidos políticos

de ser branco, negro ou mestiço no Brasil, sem perder de vista as lutas travadas em torno dessas construções (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13-14). A visão essencialista nega a historicidade da questão racial, e formata, através dos modelos romantizados o negro e qualquer outro grupo que faça oposição ao mito da democracia racial. Neste sentido, como identidades idealizadas e descoladas dos processos históricos, elas acabam por reforçar a subalternização; o negro ligado a África (aquela parada no tempo que precisa ser resgatada) e o indígena preso a representação do período da invasão, nesta abordagem a capacidade criativa e a existência destes grupos são negadas.

As identidades podem ser melhor conceituadas como sedimentações através do tempo, diferentes das identificações ou posições que adotamos como se viessem de dentro, e são ocasionadas por um conjunto de circunstâncias, sentimentos, história e experiências como sujeitos individuais, mas também apresentam pontos de encontro, onde, através dos discursos e das práticas somos desafiados a construir uma consciência sobre os nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares construindo e reconstruindo nossa subjetividade (HALL, 2006, p.111-112).

Segundo Catherine Walsh (2009), esse movimento de essencialização das identidades, que busca definir uma perspectiva única para o que é ser negro, ou ser indígena, está integrada à operação do multiculturalismo neoliberal e da interculturalidade de corte funcional como dispositivo de poder, o objetivo é apresentar uma convivência harmoniosa como forma de administração da diversidade, evitando o risco da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos, garantindo o controle e sem apontar para transformações político sociais que visem a redução das assimetrias sociais. A raça como elemento constitutivo e fundante das relações de dominação não será problematizada se o discurso da tolerância assimilacionista não for desmascarado.

Enquanto dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados ao projeto de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a recolonialidade (WALSH, 2009, p.16).

A colonialidade de poder estabeleceu e fixou a articulação a ideia de “raça” como instrumento de controle e classificação social, neste sentido, as novas identidades foram produzidas sobre as mesmas bases associadas à natureza dos papéis e lugares na estrutura global de trabalho e estão em acordo com a colonialidade do ser, facilmente identificadas

nas categorias binárias humanização/desumanização, superioridade/inferioridade, tradicional/moderno, razão/não-razão e pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica.

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora seja fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, mas pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso é importante o debate e iluminar sua politização. (WALSH, 2009, p.14).

Para operar visando a resistência e a continuidade da luta dos povos sociais-ancestrais é necessária uma abordagem decolonial da educação e a interculturalidade crítica como alternativa para retomar a diferença em termos relacionais, com vínculo histórico-político e social de poder. As memórias e representações que nos constituem e orientam as nossas práticas estão em uma dimensão política e cultural muito complexas, em disputa e algumas vezes em confronto, a consciência desse processo pode oferecer a todos a possibilidade de se posicionar dentro dessa estrutura e redirecionar os sentidos sobre si e sobre o mundo. Segundo Munanga:

Para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade(...) em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2012, p.10-12).

A identidade política subalterna e destituída de direitos é a identidade mais abrangente da população negra, em deslocamento epistêmico, essa posição aponta para um passado histórico de múltiplas experiências e estratégias de resistências; no presente convoca a construção de uma identidade positiva que faça enfrentamento às representações desumanizadas praticadas pelo racismo; numa projeção de futuro, a identidade negra convida a uma tomada de consciência e mobilização na luta por direitos e ao sentimento de coletividade.

A ideologia do branqueamento desvia a população brasileira de encarar de forma honesta e politicamente responsável o problema do racismo, há os que pensam que a situação de desigualdade que envolve a população negra no Brasil é apenas econômica, essa explicação puramente economicista, dificulta a análise e cria uma cegueira para as estruturas racistas que atravessam todas as formas de exclusão.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos. Da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes" (FREIRE, 1996, p.79).

A busca da identidade negra está ligada a desconstrução e enfrentamento da alienação histórica que sofreu a população afrodescendente de seu corpo, de sua cultura, sua trajetória e conseqüentemente sua "inferiorização". A recuperação dessa identidade começa primeiro pela aceitação dos atributos físicos, a autodefinição e autoidentificação e inscrevem o corpo negro como o primeiro lugar de poder, em consequência desse processo poderá o negro e a negra despojar-se do complexo de inferioridade e se livrar da aceitação passiva da superioridade do branco (MUNANGA, 2012, p.14).

É evidente a insustentabilidade de uma identidade brasileira pautada em uma cultura uniforme, entretanto, assumir o discurso simplificador da multiculturalidade funcional não fazem os enfrentamentos às discriminações e injustiças sociais provocadas pelo racismo. Em um lugar, estaria afirmando a ideia de uma cultura mestiça, em branqueamento, sem conflitos e diferenças; no outro, divulgando uma tolerância, que em si já carrega a ideia de superioridade de um grupo em relação a outro, poderíamos, nesta perspectiva, legar às culturas plurais lugares de folclorização no currículo escolar. Então, como pensar um outro ensino dentro destas reflexões sobre a memória e identidade nacional? Como as memórias sobre Maria Felipa de Oliveira contribuem para o ensino de história comprometido com a educação para as relações étnico-raciais? Por que neste trabalho a problematização da subalternização da mulher negra na história aparece como central para esse comprometimento político e social na educação?

O percurso que estou propondo se estrutura na visão decolonial de educação, através do currículo intercultural e no pensamento feminismo negro. A visão decolonial de educação, em diálogo com a interculturalidade crítica, é a expressão de um projeto político, social, epistêmico e ético que propõem uma pedagogia que esteja além da transmissão de saberes, mas seja entendida como um processo e prática sociopolíticos

produtivos e transformadores, assentados nas realidades subjetividades, história e lutas das resistências dos povos a colonização e ao colonialismo.

O feminismo negro é resultado da resistência e luta das mulheres negra contra a subalternização, desta forma dialoga com a visão decolonial de educação. Tanto da perspectiva do movimento social, quando epistêmica, essa trajetória possibilitou uma profunda análise da organização social a partir da experiência das mulheres negras e das múltiplas opressões que foram e são submetidas historicamente. O rompimento com a invisibilidade e as violências impostas a mulher negra não poderiam ser alcançadas dentro do feminismo clássico, já que esse não abrange as questões de raça, tão pouco poderiam ser fraturadas exclusivamente pelo movimento negro, já que também nele, estavam elas submetidas ao machismo. Para as mulheres negras, o lugar de análise de sua condição social foi construído a partir das especificidades de suas histórias e luta por direitos, sendo a interseccionalidade a ferramenta que permite interpretar como os marcadores sociais de forma combinada impacta na localização do sujeito quanto à distribuição de justiça, poder, desenvolvimento de ações políticas e sociais. Assim, legaram uma proposta outra de sociedade, que possibilita conhecer e compreender as ações e comportamentos de ambos os grupos, dominantes e oprimidos.

Um ensino de história a partir das contribuições teóricas do feminismo negro significa reconstruir a maneira de olhar o mundo, uma mudança de paradigma que empodera o educador de um lugar sensível capaz de dialogar com as demandas sociais contemporâneas. O ensino de história tradicionalmente esteve assentado no eurocentrismo, sendo legitimado na hierarquia de poder em que o racismo e sexismo são estruturantes, a subalternização da diferença é produzida através do discurso que exclui e inferioriza o sujeito não hegemônico (homem branco), fraturar essa naturalização e defender um outro ensino de história é também contribuir para uma outra sociedade.

Segundo Sueli Carneiro, a violência sexual colonial contra a mulher negra poderia ser considerada apenas uma “história”, mas como reminiscência continua viva no imaginário social e adquirindo novas funções na ordem social, que mantém intacta as relações de gênero segundo a cor e raça instituídas desde a escravidão. Para a autora,

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências (CARNEIRO, 2019, p. 313).

Essa memória nacional oculta e romantiza as violências do processo de miscigenação, mas em deslocamento e fundamentado no feminismo negro possibilita que a experiência histórica de lutas e resistências das mulheres negras tenha visibilidade e reconhecimento. A identidade positiva da mulher negra fratura a memória nacional desumanizadora, abrindo caminhos para que as práticas e representações herdeiras desse processo de democracia racial sejam desnaturalizadas.

O colonialismo essencializou, classificou corpos colonizados, transformando-os em alvo de estereótipos e representações racializadas. O discurso colonial, e especialmente o racismo científico do século XIX, construiu corpos destituídos do ‘ser’, excluídos da condição de sujeitos sociais, suas habilidades intelectuais para produzir conhecimento e participar ativamente foram negadas. Esse discurso afetou profundamente as mulheres colonizadas, em função da complexidade das intervenções que lhe sequestraram a humanidade (CARDOSO, 2017, p.01).

Maria Felipa de Oliveira é uma mulher negra na memória nacional e em uma sociedade escravista luta pela independência do Brasil na Bahia, ela disputa espaço na narrativa e me convida a pensar a trajetória da história escolar como saber ensinado, identificando sua tradição, memória e projeto de sociedade que esse saber vem ajudando a construir.

Ana Maria Monteiro (2017) afirma que a articulação da seleção cultural dos conteúdos expressa nas propostas e nas práticas curriculares com a didatização, se faz em função da finalidade educativa e possibilita a formação de representações e valores pelas(os) estudantes. A autora defende ser fundamental considerar a relação entre história e memória para pensar o ensino e, em diálogo com Pierre Nora, afirma que o ensino de história pode ser compreendido como um “lugar de memória” por apresentar os três sentidos da palavra: material, simbólico e funcional.

É material por seus aspectos administrativos e técnicos de organização institucional de espaços e tempos; funcional, pois permite ao mesmo tempo a cristalização das lembranças e sua transmissão; simbólico, porque permite a atribuição de sentidos e ressignificação de práticas e representações. (MONTEIRO, 2017, p. 14).

Reconhecer o ensino como lugar de memória e o seu valor para a construção identitária das(os) estudantes, contribui para dimensão problematizadora e crítica do conhecimento histórico escolar e questiona a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora. Esse olhar não está restrito a aspectos técnicos e pedagógicos, mas provoca o educador a uma percepção subjetiva sobre sua(s) identidade(s) dentro destas memórias e conhecimentos de referência.

3. FEMINISMO NEGRO: LENTES INTERPRETATIVAS PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Neste capítulo discuto a importância da mulher negra no ensino e as representações construídas e negadas historicamente, destacando as análises de Lélia Gonzalez sobre as representações racializadas, e as de Beatriz Nascimento sobre a mulher negra no mercado de trabalho, problematizando a relação entre representações e práticas culturais. Pretendo, partindo de uma visão contemporânea da condição da mulher negra na sociedade, compreender os elementos históricos e sociais que mobilizaram o feminismo negro no desenvolvimento da interseccionalidade como categoria de análise, refletindo sobre seu potencial na educação.

A narrativa histórica escolar brasileira foi excludente por muitos séculos e a mulher negra destituída enquanto sujeito da história. Fazer enfrentamento a essa realidade é também contribuir para que as estudantes encontrem referências históricas positivas de identificação e conheçam a história para além da identidade nacional branca e que possam desnaturalizar os padrões civilizatórios da modernidade/colonialidade, conhecendo e também construindo outras lógicas de ser e de viver.

3.1 Mulher Negra e Representação no Ensino de História

As resistências à colonização e as lutas por direitos são realidades desde as invasões coloniais, no entanto, a visibilidade deste processo é espaço de disputa enquanto perspectiva histórica ensinável. A democracia racial como ideologia reguladora do sistema, e por muito tempo caminho teórico para explicação da formação da sociedade brasileira no conhecimento histórico escolar, vem sendo denunciada como um importante elemento na luta contra o racismo.

A oportunidade de estudar como o mito da democracia racial se manifesta na compreensão e seleção dos conteúdos de história, me fizeram reconhecer o quanto à minha aula, apesar das tentativas de renovação, apresentava um discurso da miscigenação assimilacionista, e para uma aula de história antirracista, foi necessário também buscar outros paradigmas como inspiração para um trabalho significativo e que dialogue com as demandas da minha comunidade. Desta forma, o feminismo negro representa um campo de saber capaz de oferecer interpretações outras sobre o Brasil, saberes que possibilitam as desconstruções racistas e excludentes nas narrativas históricas escolares

Para Pereira, fazendo menção a Lei 10.639, “parte da luta do movimento negro com relação a questão educacional é a reavaliação do papel do negro na história do Brasil” (2012, p.113), um desafio que envolve desde a produção do conhecimento, quanto a difusão e distribuição dos conteúdos nos currículos escolares. Nestes debates podemos observar a colonialidade do saber, do poder e do ser que se expressa na manutenção do viés eurocêntrico historicamente adotado.

Para um ensino de história antirracista, antissexista e que atue para a educação das relações étnico raciais, acredito que o passo inicial é romper com o mito da democracia racial, buscando compreender esse emaranhado ideológico na construção do conhecimento histórico e na formação das identidades, na minha vivência como educadora e mulher afroindígena, e das estudantes. Se o ensino de história foi validação ideológica para construção de uma sociedade racista, o deslocamento proporcionado pela produção epistêmica do feminismo negro, poderá desconstruir a condição de naturalidade das identidades subalternizadas e atuar para uma nova consciência, onde os valores de alteridade sejam uma realidade no ensino e a educação emancipadora. Para Gonzalez,

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo, negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil o Brasil chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial (GONZALEZ, 2020, p.310).

Neste sentido, Lélia Gonzalez (2020, p.310-312) faz uma importante crítica ao mito da democracia racial e defende que muito trabalho deverá ser realizado para que o país se reconheça como multiétnico e onde, em termos culturais, o lugar do negro possa ser fonte de uma produção artística oficial. Essas reflexões aplicadas ao campo educacional, potencializa a compreensão do papel do conhecimento histórico escolar na desconstrução dessa ideologia. Nesta perspectiva, cabe a toda comunidade escolar, apoiada na legislação antirracista, lutar para a construção de uma educação que faça das relações étnico raciais um tema estruturante das práticas educativas, e também defender um currículo que subverta a lógica moderno/colonial reconhecendo a população afrodescendente como sujeitos da própria história e autores do próprio discurso. Todo esse movimento é alicerce para formação de identidades que, de acordo com Gonzalez,

Não é fácil, só na prática é que vai se percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão também é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico (GONZALEZ, 2020, p. 312).

Para Sueli Carneiro (2011), o pensamento social brasileiro, em suas perspectivas teóricas, responde pela postergação do reconhecimento de práticas racistas na nossa

sociedade. As teses transitam, desde a visão de uma natureza idílica das relações raciais (democracia racial); ou apontando como reminiscência da escravidão, estando fadada ao desaparecimento, na medida que se distancia no tempo desta experiência histórica; ou como epifenômeno da desigualdade de classes. Essas teses caem por terra na medida em que economistas vêm qualificando as relações de desigualdade entre brancos e negros de forma a consolidar a racialidade como variante estrutural para compreensão da desigualdade. Segundo a autora,

De fato, as disparidades nos Índices de Desenvolvimento Humano entre brancos e negros revelam que o segmento da população brasileira autodeclarado branco apresenta seus índices indicadores econômicos – renda, expectativa de vida e educação – padrões de desenvolvimento humano compatível com a Bélgica, enquanto o segmento da população brasileira autodeclarado negro (pretos e pardos) apresenta índice de desenvolvimento humano inferior ao de inúmeros países em desenvolvimento, como a África do Sul (CARNEIRO, 2011, p.18).

O distanciamento de realidades socioeconômicas entre brancos e negros se torna um abismo se a perspectiva de gênero for considerada. Pois, para as mulheres negras, o colonialismo perpetua práticas discriminatórias determinantes para condição de pobreza²⁴ e da marginalização da população afrodescendente, pois na maior parte das vezes a mulher é a base das famílias.²⁵

Beatriz Nascimento (2019, p. 259-262) afirma que, para entender a situação da mulher negra, se faz necessário um distanciamento no tempo, um olhar para as estruturas de formação da sociedade brasileira dos tempos coloniais. As hierarquias que se formaram estabeleceram para as mulheres brancas, o lugar de esposas e mãe, um papel idealizado “naquilo que o ócio lhe representava como suporte ideológico de uma sociedade baseada na exploração do trabalho” (NASCIMENTO, 2019, p. 259),

²⁴ Segundo o Instituto de Políticas econômicas aplicadas, IPEA, 24,8% da população estava em condição de pobreza monetária e 6,6% em extrema pobreza em 2019, sendo que o percentual de pessoas pretas ou pardas no indicador de pobreza mais que duplicou em comparação com pessoas brancas, e é 2,6 vezes maior na extrema pobreza. Um estudo de 2021 do Centro de Pesquisa em Macroeconomia das Desigualdades (MADE/ USP) observou esses indicativos em diferentes fases do Auxílio Emergencial, e em todos os cenários, mulheres negras são as que mais sofrem com a pobreza e a extrema pobreza – na fase em que o benefício foi suspenso, de janeiro a março de 2021, 41% delas estava em situação de pobreza, e 14,6% em extrema pobreza. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/actionaid-traca-perfil-das-desigualdades-de-genero-e-de-raca-no-brasil-em-novo-relatorio/> > Acesso em jan. 2022.

²⁵ Uma mãe negra que sai para trabalhar antes que seus filhos acordem, que chega quando eles já estão dormindo, que ganha abaixo do mínimo para alimentar a família, que vive um relacionamento abusivo porque acredita ser melhor que estar sozinha (pensamento forte no contexto da minha família), que teme o envolvimento do filho com o crime, que teme perder a filha para a prostituição...Este trabalho é sobre a mulher negra, nem toda mulher negra é mãe, mas não deixo de reconhecer a trajetória da minha família, a luta da minha mãe e a dor da mãe negra e também a dor de seus descendentes, se erguer e construir uma trajetória diferente é resultado dos sacrifícios de muitas mães negras.

contrariamente, a mulher negra ocupava lugar de trabalho e de fornecedora de mão de obra, já que seus filhos eram tomados como escravos.

Na sociedade contemporânea, mesmo com suas diversificações nos setores produtivos, os lugares de hierarquias foram mantidos, e as diferenças se perpetuam enquanto subalternidades reguladas pelo fator racial. Para a mulher negra, as relações de gênero, segundo raça, instituídas na escravidão se mantem intactas, adquirindo novos contornos na ordem social contemporânea. Elas tiveram uma experiência histórica diferenciada, estando distante do discurso clássico da opressão da mulher, assim como este, não dá conta da diferença qualitativa do efeito da opressão sofrida sobre a identidade feminina negra (CARNEIRO, 2019, p. 313-321).

As mulheres negras nunca foram tomadas como frágeis, trabalhavam nas ruas, nas lavouras, nunca lhes foi reservado o cuidado exclusivo do lar e suas famílias eram dilaceradas pelo sistema escravista, para essa dor, para essa história e suas consequências na realidade social brasileira, pouca ressonância epistemológica e política tiveram os movimentos feministas clássicos, assim como, não existe espaço para a análise desses lugares no conhecimento histórico escolar, eles estão em construção. Carneiro afirma que,

É a consciência desse grau de exclusão que determinaram o surgimento de organização de mulheres negras de combate ao racismo, tendo por base a capacitação de mulheres negras, assim como o estímulo a capacitação política, à visibilidade, à problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira, à formação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, e a sensibilização do conjunto do movimento de mulheres para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem (CARNEIRO, 2011, p. 122).

A organização de mulheres negras e sua produção intelectual é potência para pensar um projeto outro de educação, instrumentalizando estudantes para o desenvolvimento da compreensão crítica da história. Entretanto, é necessário se posicionar contra os processos de apagamento da trajetória das mulheres negras no conhecimento histórico escolar, fazendo emergir narrativas que tragam justiça para o passado dos nossos ancestrais, fortalecendo a identidade negra das estudantes e fomentando o amor pela negritude.

Lélia Gonzalez (2020), analisando o lugar da mulher negra na sociedade brasileira, acessa as representações distorcidas, e caminha rumo a crítica a narrativa histórica clássica que alimenta o pensamento moderno/colonial e oculta o protagonismo da mulher negra na história do Brasil em favor de uma suposta história universal. O lugar que a autora fala denuncia o duplo fenômeno constitutivo da sociedade brasileira, racismo e sexismo, que produz efeitos violentos sobre a mulher negra. Enquanto mulher ela sofre

a violência de gênero, enquanto negra a discriminação racial, essas camadas de diferença, tomadas como identidades subalternas, amplificam os desafios de sua existência e pressionam na tentativa de silenciar sua voz em vários espaços sociais.

Analisando a situação do mercado de trabalho, Nascimento afirma que “a mulher negra tem possibilidades menores que qualquer outro grupo social” (NASCIMENTO, 2019, p.263), ocupando as mais baixas posições da hierarquia social, um tipo de subordinação que conduziu sua condição feminina a um tipo de dominação sexual, desde os primórdios da colonização à legitimação da exploração sexual através do tempo, práticas que se estruturam através de “representações baseadas em estereótipos de que sua capacidade sexual sobrepuja a das demais mulheres, e de que sua cor funciona como atrativo erótico” (NASCIMENTO, 2019, p. 263).

As representações históricas clássicas formatadas na lógica racista e sexista da sociedade brasileira, recorte interseccional da narrativa, apresentam a mulher negra como trabalhadora escrava de eito e mucama, imagens que apontam para o processo de formação cultural do Brasil e seus modos de rejeição e integração do papel desta mulher. Essas imagens se concentram tradicionalmente em perspectivas negativadas, não reconhecendo possibilidades de transgressões, resistências e lutas, são construções que ocultam os valores e a força da capacidade dessas mulheres de sobreviver e defender suas famílias.

De acordo com Gonzalez (2020), em ambas as condições, escrava de eito e mucama, o que se percebe, realizando o deslocamento de perspectiva, é a mulher na tarefa de doação da força moral para a sobrevivência de seu homem, seus irmãos, suas irmãs, filhos e filha no cativeiro. Como trabalhadora de eito, a mulher é força que alimenta e impulsiona a fuga e revolta dos seus companheiros e, “muitas vezes, cometendo o suicídio para que o filho que trazia no ventre não tivesse o mesmo destino que ela” (GONZALEZ, 2020, p. 53). Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa dos cuidados da Casa Grande e dos filhos das sinhazinhas, sem contar as investidas sexuais dos senhores brancos e seus parentes. Deste lugar se originou a figura da “Mãe Preta”, que tem a função de cuidar e educar os filhos dos senhores. Para Lélia Gonzalez, a imagem da “Mãe Preta”,

...tem sido explorada pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonias raciais, supostamente existente no Brasil. Representaria o negro acomodado, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu segundo a maneira cristã, oferecendo a outra face ao inimigo. Entretanto, não aceitamos tais estereótipos como reflexos fiéis de uma realidade vivida com tanta dor e humilhação (GONZALEZ, 2020, p. 54).

Houve diversas formas de resistências a escravidão, algumas são identificadas nestes lugares como formas “passivas”, sendo a “Mãe Preta” com suas histórias, e presença, de importância fundamental na formação das crenças e dos valores culturais da sociedade brasileira. Outro fator também destacado por Gonzalez (2020) é a importância da maternidade para as sociedades africanas, as mulheres eram muito valorizadas enquanto mãe, e muitos arquétipos de poder se apresentam nesta imagem, essas reflexões podem nos ajudar a compreender porque, mesmo escravizadas e sob violência, as mulheres negras realizavam a função de cuidar das crianças brancas com dignidade. Essa dignidade, nesta perspectiva, não é sintoma da aceitação a escravidão e, esses valores ancestrais vem com a população preta através do atlântico, estão alicerçados em representações culturais das nações que chegaram ao Brasil.

Os deslocamentos interpretativos propostos por Lélia Gonzalez para essas representações, não fazem parte das narrativas oficiais, a mucama, a “Mãe Preta” e a “escrava de oito” são apresentadas de forma a atualizar o sistema opressor de exploração, pois a ênfase é a objetificação dos corpos negros, sendo reduzidos a sua utilidade na lavoura, na Casa Grande e na cama dos senhores. Essas construções estão alinhadas à ideologia do mito da democracia racial.

O carnaval é o momento em que o mito da democracia racial é atualizado, a mulata transformada em rainha, devorada pelos olhares em máxima exaltação, no seu cotidiano é a empregada doméstica, “sendo mulata e doméstica as atribuições de um mesmo sujeito” (GONZALEZ, 2020). Essas representações são reconfigurações da colonialidade para a mulher negra, de modo geral é assim que o restante da sociedade vê essa mulher, neste lugar ela sofre o reforço da internalização da diferença como inferioridade e da subordinação, além dos desafios cotidianos na luta pela sobrevivência, a mulher negra enfrenta uma luta interna na construção de uma imagem positiva da sua identidade afro-brasileira.

As imagens possuem natureza ideológica e elas influenciam não só como as pessoas pensam ao nosso respeito, mas também na forma como pensamos nossa identidade. Para bell hooks,

Enquanto as 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 na identidade negra. O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima. E, ainda que sejam motivados a se empenhar ainda mais para alcançar o sucesso, porque desejam superar os

sentimentos de inadequação e falta, esses sucessos serão minados pela persistência da baixa autoestima (HOOKS, 2019, p.60).

De acordo com Gonzalez (2020, p. 99), racismo é uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial e no discurso de exclusão reinterpretado de acordo com o interesse das classes dominantes. Neste sentido, a escola, sem posicionamento crítico, atua como um aparelho ideológico de dominação, e a narrativa escolar, quando não problematizada, realiza o papel de consolidar as representações distorcidas que naturalizam as desigualdades sociais.

A autora, como intérprete do Brasil, apresenta em seus textos importantes reflexões sobre a história escolar e como as crianças negras são acolhidas e tratadas pelo sistema, crianças sendo vistas apenas como indisciplinadas, desajustadas e pouco inteligentes, sendo a discriminação cultural uma marca das matérias ensinadas, constituindo “um ritual de formalidade e ostentação da Europa, e mais recentemente dos Estados Unidos” (GONZALEZ, 2020, p. 39).

Para um ensino de história crítico, imagens devem ser levadas a questionamentos, trazendo reflexões para o campo das representações e desumanizações racistas presentes nas narrativas clássicas sobre o papel da mulher negra na formação da sociedade brasileira. Isso não significa apenas trazer os sujeitos excluídos às narrativas, mas apresentar “outra” perspectiva histórica para esses lugares, realizando os deslocamentos onde a resistência e o olhar do sujeito ganham protagonismo. O Feminismo negro como um lugar de resistência e produção de saber possibilita ao ensino de história à crítica a matriz moderno/colonial a partir da experiência da mulher negra e potencializa o reconhecimento das narrativas escolares como espaço de poder e produção de realidades.

Para a população negra, a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade das temáticas das histórias e das culturas afro-brasileiras, é uma garantia legal para que a escola seja um espaço de múltiplas identidades, ela impulsiona à visibilidade das trajetórias negligenciadas, e apontam para uma representatividade que confronta os arquétipos de controle. A esperança de transformação se nutre de elementos que fortaleçam a negritude, mantendo a constância do propósito, a construção de uma educação antirracista e antissexista no ensino de história. Neste sentido, conhecer o pensamento feminista negro, olhar a história através destas lentes interpretativas, reconhecer as representações distorcidas sobre o povo negro como instrumentos de alienação da identidade positiva, possibilitam reavaliação da prática docente e instrumentalização para um ensino engajado na luta contra as desigualdades. Reconheço

que esse sentimento de empoderamento da negritude vem da autodefinição, do poder de pertencimento a um grupo e fortalecimento da minha identidade negra, seguindo esse fluxo penso: O que seria possível para a sociedade se o ensino de história instrumentalizasse as(os) estudantes a romper com as subalternidades, problematizando as opressões racializadas e de gênero? Que horizontes de possibilidades poderíamos construir através do diálogo entre os saberes?

A aprendizagem de história que seja significativa para as demandas sociais existentes, em especial para a população não-branca, exige tornar evidente o vínculo entre passado e presente desvelando as omissões e rompendo com as imagens controladoras. Defendo que merecemos aprender mais sobre a história das mulheres negras e combater a lógica androcêntrica dos conteúdos, questionando a interpretação do conhecimento histórico que se baseia na dominação, na relação desigual de saber-poder, levando para sala de aula contra narrativas, ou narrativas outras sobre a história. Esta história, alcança a subjetividade das(os) estudantes, amplia o espaço de diálogo e contribui para a valorização da negritude na história e na identidade das(os) estudantes.

Para Patrícia Hill Collins (2019, p. 270), as mulheres negras podem se ajudar rumo ao empoderamento pessoal, para a autodefinição, mas o verdadeiro poder para essa jornada está na própria mulher como indivíduo. Segundo a autora,

Escolas, mídias impressas e os meios de comunicação, agências governamentais e outras instituições do ramo de informação reproduzem imagens controladoras da condição da mulher negra. Em resposta, as mulheres negras se utilizam tradicionalmente das redes familiares e das instituições da comunidade negra como espaço para se opor a essas imagens (COLLINS, 2019, p.277).

Para as mulheres negras, segundo Collins (2019), é muito importante encontrar uma voz coletiva e autodefinida que possa proporcionar a construção de espaços para que as resistências silenciosas possam vir a ter voz. Esses espaços se configuram como lugares seguros para resistir à objetificação e alcançar a reconciliação com a nossa imagem interna, saindo do medo e do silêncio à transformação em linguagem e ação. Concordo com a autora e acredito que muitas/os jovens não identificam espaços seguros para essa expressão em suas realidades, esses espaços precisam ser criados ou visibilizados, para que possam se fortalecer. Para bell hooks,

Uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos. Quanto mais marginalizados, mais intensa a demanda. Uma vez que as pessoas negras, especialmente as mais pobres, são bombardeadas por mensagens de que não temos valor, de que não somos importantes, não é de surpreender que caiamos na armadilha do desespero niilista ou nas formas de vício que fornecem um escape momentâneo, ilusões de grandeza e libertação temporária da dor de encarar a Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos

empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação.(...) Amar a 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.62).

A aula de história pode contribuir para inspirar jovens na construção e encontro de lugares seguros de fala e expressão. O feminismo negro fortalece o valor de comunidade (HOOKS, 2013) para o trabalho pedagógico e tensiona o currículo, trazendo representações positivas, do passado e do presente, como parte da seleção de conteúdo. O encontro com a trajetória de nossas ancestrais mobiliza nossa subjetividade para o encontro com a identidade negra a partir do lugar de poder, contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial, sendo este, fraturado pela a força e resistência da mulher e do homem negro na história.

Maria Felipa de Oliveira, heroína negra da guerra pela independência do Brasil na Bahia, é uma forte representação das mulheres negras na história, podemos explorar os sentidos dessa liberdade, a partir da participação dos grupos populares no movimento, porém seu protagonismo amplia as reflexões sobre as formas de ser mulher neste contexto histórico. Sobreviver através das memórias é uma forma de resistência e abre caminhos educativos para o fortalecimento da identidade negra, das mulheres negras especialmente, e representa todos que foram excluídos da narrativa sobre a independência do Brasil.

As relações de gênero e raça devem ser historicizadas, problematizando o que foi ocultado e invisibilizado pelo racismo e sexismo epistêmico presente na história escolar. A luta contra a invisibilidade é uma pauta do feminismo negro em todos os espaços sociais, rompendo com a condição de universalidade e defendendo um olhar interseccional, tanto para a produção do conhecimento como para os lugares dos sujeitos. A invisibilidade mata, “quando pessoas negras reivindicam o direito a voz, elas estão reivindicando o direito à vida” (RIBEIRO, 2019, p. 25).

3.2 Interseccionalidade no Ensino de História

Ao iniciar os estudos sobre a produção das intelectuais feministas negras, senti um entusiasmo pela maneira sensível que esses conhecimentos se estruturam, elas apresentaram a realidade de um lugar extremamente desafiador, rasgaram o véu sobre a cegueira social do racismo e sexismo e ao mesmo tempo, alimentam a esperança de uma sociedade mais justa para todos, ao defender propostas de organização social a partir das

lutas contra a lógica colonial, problematizando e trazendo reconhecimento para os princípios excludentes nos quais se assentam a nossa sociedade.

É negativamente surpreendente que, antes do Profhistória, eu não tenha conhecimento sobre Lélia Gonzalez ou bell hooks por exemplo, é importante destacar que na licenciatura o currículo era totalmente eurocêntrico. Fiz faculdade, vários cursos de atualização (inclusive sobre gênero), pós-graduação e nunca me foi ofertada a oportunidade de conhecer intelectuais negras ou o pensamento feminista negro. Esse encontro renovou minha perspectiva para o ensino de história e ampliou a compreensão do meu papel como educadora. Neste sentido, entendo ser um convite do feminismo negro o autoconhecimento, a primeira transgressão é se avaliar dentro do sistema moderno/colonial, identificar e caminhar progressivamente na libertação do pensamento, rumo a construção de uma educação que faça resistência a dominação e instrumentalizem estudantes a desnaturalizar injustiças e preconceitos sociais.

Ao iniciar a pesquisa sobre Maria Felipa de Oliveira, fui percebendo que ela indicava uma reorientação para o ensino de história e nutria positivamente minha negritude. Mulher de pés descalços, conhecedora dos caminhos, mulher do mar e do fogo, sua trajetória me conforta, conversa como minha ancestralidade de um lugar muito especial, me faz recordar as mulheres da minha linhagem que sobreviveram a violência colonial e permitiram a minha existência. Existe espaço para o amor na produção acadêmica? Existe lugar para sentir entusiasmo e conforto com o conhecimento? Para bell hooks (2013) na pedagogia engajada os entusiasmos devem coexistir com a atividade intelectual, essa separação é mais uma herança da modernidade/colonialidade.

O silêncio sobre Maria Felipa de Oliveira na narrativa tradicional e a sobrevivência de sua trajetória através das memórias, indicam a força mobilizadora da sua presença na história como forma de resistência e representação para a mulher negra. Convidar Maria Felipa para a sala de aula possibilita uma aproximação com os diferentes tipos de discurso histórico, as memórias como fontes e o reconhecimento do caráter político do conhecimento histórico escolar. Esse movimento teria pouco alcance formativo se ela fosse tomada apenas como um nome no panteão dos heróis nacionais²⁶, não se trata apenas de trazer novos temas para a sala de aula, mas abrir espaços para outras

²⁶ Ela foi reconhecida no livro dos heróis em 12 de dezembro de 2012. Disponível em: < <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2018/12/12/mais-21-herois-e-heroínas-sao-inscritos-no-livro-de-aco-no-panteao-da-patria/> > Acesso em jan. 2022.

epistemologias, assim como pensar outras formas de ensinar. Neste sentido intencionamos apresentar a interseccionalidade como ferramenta metodológica para o ensino de história e a pedagogia engajada de bell hooks, como bases estruturantes de uma educação antirracista, antissexista e emancipadora.

Para apresentar a interseccionalidade, sinto ser necessário trazer um pouco da trajetória desse conceito, isso porque percebo que ele é muito maior que uma ferramenta metodologia, é principalmente a consciência sobre as condições de existências das mulheres negras na sociedade e na história. Quando mediamos atividades que provoquem essa reflexão, não serão apenas os olhares de percepção sobre o mundo que serão amplificados, mas principalmente a percepção de cada estudante sobre suas condições de privilégios ou subalternidade, e essa condição não deve estar dissociada da trajetória dessas mulheres.

A história das mulheres começou a ter visibilidade a partir do final dos anos de 1960, época em que o feminismo constituía um movimento social com ações arrojadas na Europa e nos Estados Unidos. Longe ser um corpo homogêneo apresentavam diversas vertentes. Essa década também é marcada pelos questionamentos à capacidade do pensamento iluminista de fornecer respostas totalizadoras sobre a sociedade. Os cientistas sociais viviam uma crise dos paradigmas epistemológicos e no Brasil começaram a despontar obras dedicadas a desmistificar a condição feminina e o caráter masculino da ciência. Estes questionamentos passaram a definir uma produção pautada na desnaturalização das relações estabelecidas entre homens e mulheres historicamente, repercutindo nos estudos históricos (MONTEIRO; MÉNDEZ, 2012, p. 86-88).

Com o avanço da crítica a narrativa histórica aos papéis atribuídos a homens e mulheres, como identidades fixas de natureza biológica, o termo “gênero” entrou como conceito útil para análise da escrita, da pesquisa e da história ensinada como saberes que se constituem sobre as diferenças sexuais. Para Joan Scott, “gênero”²⁷ “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (2019, p.67).

²⁷ A autora defende que “gênero” como elemento constitutivo das diferenças entre os sexos implica quatro aspectos relacionados: os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações (frequentemente contraditórias); os conceitos normativos que estabelecem controle de interpretações sobre os sentidos dos símbolos, limitando suas possibilidades metafóricas; a análise do político, como base de referência e organização das relações sociais buscando entender a permanência das representações binárias entre os sexos; e, como quarto elemento, a autora apresenta gênero como identidade subjetiva, dando ênfase às interrogações históricas.

Os estudos de gênero representaram um grande avanço para as ciências sociais, no entanto, a ênfase a categoria de gênero a partir do olhar moderno/colonial dá manutenção a subalternização da mulher negra, colonialidade do poder e do ser, pois não traz para o debate a violência epistêmica da união raça e cor na construção das identidades. Para Cardoso,

Mulheres negras uma vez desumanizada, foram transformadas no “outro feminino” racializado. Tais representações atualizadas continuam, no presente, a contaminar as sociedades e as instituições, produzindo danos à vida das mulheres racialmente discriminadas (CARDOSO, 2017, p. 1).

No desenvolvimento e expansão dos movimentos sociais, sobretudo nos movimentos negros, as mulheres negras estiveram presentes. A tripla condição de opressão (raça, gênero e classe, na maior parte imbricados) e os lugares de resistência que ocuparam deram origem ao feminismo negro, que “possui sua diferença específica em face do ocidental: o da solidariedade, fundada numa experiência histórica comum”. Neste sentido,

A fortiori, essa necessidade premente de articular o racismo as questões mais amplas das mulheres encontram guarita histórica, pois a “variável” racial produziu gênero subalternizados, tanto no que toca a identidade feminina estigmatizadas (das mulheres negras), como masculinidade subalternizada (como a dos homens negros) prestígio inferior ao do gênero feminino do racialmente dominante (das mulheres brancas) (CARNEIRO, 2019, p. 274).

Para Sueli Carneiro (2019), racismo superlativa os gêneros gerando meios de exploração e privilégios que tonar inalcançáveis, para a população subalterna, os padrões ocupados por gêneros hegemônicos. Em respostas, mulheres negras têm questionado poderes, desafiado preconceito, produzido conhecimento a partir de diferentes experiências e se constituído como formuladoras de projetos políticos em diferentes dimensões e perspectiva analítica, como a interseccionalidade (CARDOSO, 2017, p. 2-3.)

“A interseccionalidade²⁸ é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (AKOTIRENE, 2009, p. 29) e nasce da mobilização política do movimento feminista negro, se constituindo como uma sensibilidade analítica que alcança todas as formas de opressão, pois rejeita qualquer possibilidade de construção

²⁸ Kimberlé Crenshaw foi quem utilizou pela primeira vez o termo interseccionalidade através de dois artigos: “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics” em 1989; e posteriormente na publicação, “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor”, em 1991 (AKOTIRENE, 2009, p. 35).

de uma visão universal do homem ou da mulher, articulando a raça, classe e gênero como experiências imbricadas na produção de privilégios ou subalternização.

Em 2016, na palestra *A Urgência da Interseccionalidade*²⁹, Kimberlé Crenshaw apresenta a experiência que deu origem ao conceito de Interseccionalidade. A advogada inicia falando sobre a invisibilidade da violência que sofre as mulheres negras cotidianamente por não estarem dentro das molduras³⁰ da justiça social, necessitando que os níveis sobrepostos e múltiplos de injustiça, que o racismo e o sexismo provocam, sejam desvelados.

Foi o encontro com Emma DeGraffenreid, mulher afro-americana, que como muitas buscam melhorar suas condições no mercado de trabalho, que a analogia com a intersecção começou a ser delineada como uma possibilidade de contra narrativa para compreensão do dilema desta trabalhadora. O tribunal recusara a alegação de Emma de não ter conseguido a vaga de emprego em uma fábrica automobilística por ser mulher e negra. O juiz alegou que a empresa tinha afro-americanos (trabalhando na produção), e mulheres (nos trabalhos de escritório, recepção etc.) no seu quadro de funcionários, portanto seus argumentos não foram considerados.

Crenshaw enfatizou que a moldura da justiça estava distorcida, as leis não contemplavam a experiência de Emma como sujeito social de direitos. Neste sentido, buscando visibilidade ao problema, a advogada recorre a imagem da intersecção do trânsito, onde as ruas seriam as políticas de contratação das empresas, uma rua representa a estrutura a partir do critério raça e a outra o critério gênero, o cruzamento das duas gera uma terceira estrutura na qual a mulher negra está localizada.

A localização interseccional da mulher negra faz com que ela sofra o impacto simultâneo das exclusões históricas, das políticas de contratação e outras práticas sociais que circulam nestas estradas. A tomada de consciência desse lugar de intersecção possibilita que as mulheres negras e todos os grupos marginalizado possa interpretar como os diversos marcadores gerados pelo racismo, machismo, heterossexismo, transfobia, xenofobia e discriminação pela condição física, operam na construção de identidades e meios de vida de cada sujeito. Desta forma, de um lugar de luta e resistência,

²⁹ Disponível

em:<https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt>
Acesso em jan. 2022

³⁰ Esse termo é utilizado pelo tradutor na palestra, entendo que seja relativo aos valores de concepção de justiça.

nasce a interseccionalidade como categoria de análise capaz de ampliar as molduras para a leitura da realidade. Citando Kimberlé Crenshaw, diz Akotirene:

A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (*apud* AKOTIRENE, 2009, p. 14).

Ao utilizar a imagem da intersecção do trânsito Crenshaw criou um caminho didático para a compreensão complexa da experiência da mulher negra na sociedade, criou uma imagem (situação concreta) para o pensamento reflexivo (operação mental abstrata), ou seja, um ponto de partida para o aprofundamento teórico da realidade social. Em sala de aula, a professora poderá também recorrer a mesma imagem (trânsitos, avenidas e encruzilhadas) e através dela aprofundar a situação didática que foi problematizada, sem perder de vista que, antes de ser conceito, interseccionalidade é experiência vivida. Uma outra possibilidade é apresentar o conceito e orientar para que os estudantes produzam imagens que possam exemplificá-lo, ampliando as condições de compreensão para toda a comunidade.

Nesta pesquisa torna-se relevante a categoria da interseccionalidade como lentes interpretativas para o conhecimento histórico escolar, possibilitando as(os) estudantes compreenderem as múltiplas condições de exclusão e discriminações do sujeito na história, como também na problematização das narrativas atravessadas pelo racismo, sem cair no labirinto das ideias de hierarquias de opressões que nos divide e inviabilizar a formação de uma consciência coletiva pautada na transformação social.

Maria Felipa de Oliveira é uma mulher negra no século XIX na Bahia escravista. Usando a ferramenta metodológica da interseccionalidade, podemos orientar os estudantes a observar e analisar como esses marcadores atuaram na construção do sujeito histórico e nas suas possibilidades de existência. Operar esse conceito amplia o olhar investigativo para o conhecimento histórico escolar, a lógica de transmissão ultrapassada e ausente de significado, é substituída por um olhar de problematização para o saber construído, no que revela e no que oculta: O que significa ser uma mulher negra na Bahia do século XIX? Quais as possibilidades de vida existiam para essa mulher? Quais as formas de resistência desse lugar social? Por que tendo reconhecimento nas memórias dos ilhéus da ilha de Itaparica Maria Felipa está ausente da narrativa tradicional sobre independência do Brasil?

No livro *Interseccionalidade*, Akotirene (2019) usa o termo letramento para interseccionalidade como categoria de análise no campo das justiça e das ciências sociais, destacando a inseparabilidade deste modelo como uma conquista do feminismo negro na história. A autora, lembrando o ativismo de Sojourner Truth, defende que essa produção intelectual é resultante de resistência a séculos de violência sistêmica. Assim sendo, a aplicação do modelo teórico sem atribuição e reconhecimento do lugar de construção, seria mais uma violência contra as mulheres negra. Para Akotirene,

O pensamento feminista se deu mediante a construção a ferro e águas atlânticas, e a interseccionalidade veio até nós como ferramenta ancestral. Não por acaso, Sojourner Truth, nascida acorrentada ao escravismo, vendida em leilão aos nove anos de idade, junto ao gado, tornou-se pioneira do feminismo negro. Em discurso de improviso *Eu não sou uma mulher?*, proferido em 1851, durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, ela denunciou que “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama [...], eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pra escravização”. Nestes fragmentos, a intelectual pioneiramente articula raça, classe e gênero, questionando a categoria mulher universal, mostrando que se a maternagem obrigatória revela um destino biológico para todas as mulheres, seria apropriado ressaltar que os filhos e as filhas das africanas eram vendidos escravizados (AKOTIRENE, 2009, p.17).

O feminismo negro se configura como uma comunidade interpretativa, produzindo projetos alternativos para o racismo e sexismo sistêmico, os questionamentos sobre a múltiplas opressões nas experiências das mulheres negras já existiam antes Crenshaw. Nos Estados Unidos da América, temos o importante exemplo de Angela Davis e no Brasil, a produção e ativismos de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, que são consideradas pioneiras da interseccionalidade, apesar de na época não usarem esse termo.

Concordamos com Akotirene, interseccionalidade não deve ser apresentada e operacionalizada dissociada da luta das mulheres negras, e ampliamos a perspectiva de letramento interseccional para o ensino de história como potência à dependência epistemológica da Europa Ocidental, através do deslocamento da interculturalidade crítica, “pensar a partir de” e “pensar com”, estamos localizando o pensamento e desconstruindo a ideia de universalidade (WALSH, 2012).

Além de se constituir como instrumento de leitura da realidade social, defendo que o letramento da interseccionalidade aplicada ao ensino traga a consciência os elementos estruturais que modelam as experiências identitárias de cada um, além de gerar posicionamento crítico para as assimetrias sociais. Essa operação amplia os aspectos formativos da educação para as relações étnico raciais e contribui para uma educação contra a todas as formas de opressão.

A ampliação da consciência, a partir da interseccionalidade, é sobre justiça e reconhecimento da realidade como sistêmica, mas imbricada a ideologias e ações individuais. Nesta proposta o reconhecimento de privilégios deve estar acompanhado de reflexões éticas e políticas sobre como se posicionar diante da sociedade. Segundo bell hooks,

O trabalho antirracista que tenta fazer com que esses indivíduos se vejam como “vitimados” pelo racismo, na esperança de que isso funcione como uma intervenção, usa uma estratégia equivocada. E nós realmente precisamos estar dispostos a reconhecer que indivíduos com muitos privilégios, que não são injustiçados de modo algum, são capazes de trabalhar em favor dos oprimidos por meio de suas escolhas políticas. Tal solidariedade não precisa estar embasada na experiência compartilhada. Pode estar enraizada no entendimento ético e político do racismo e da rejeição à dominação de alguém (hooks, 2019, p.52).

“O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências” (AKOTIRENE, 2019, p. 28). A percepção do lugar social e suas práticas se configura de forma relacional, entendendo onde estamos e percebendo como nos relacionamos com o mundo ao redor. É comum na sala de aula ouvirmos todos os tipos de ataques às diferenças, é urgente pensarmos instrumentos de desconstrução para o universo de preconceitos e discriminações, desestabilizando o discurso do sujeito branco universal, um sujeito inalcançável porque não existe, é uma invenção da modernidade/colonialidade como recurso de dominação. Para Audre Lorde,

“Todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira, dentre três: ignorá-las e, se isso não for possível imitá-las se acharmos que são dominantes, ou destruí-las se acharmos que são subordinadas” (LORDE, 2019, p. 240).

Audre Lorde afirma que a rejeição à “diferença é uma necessidade absoluta em uma economia baseada no lucro que precisa de forasteiros como superávit” (2019, p. 240). Neste sentido, elas são mal interpretadas e estão a serviço da separação dos grupos excluídos. Para a autora, não são as diferenças que estão nos separando, mas a negação em,

“examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e os seus efeitos sobre o comportamento e expectativas humanas. Racismo, a crença da superioridade inata de uma raça sobre todas as outras e, assim o direito a predominância. Sexismo, a crença na superioridade inata de um sexo sobre o outro, assim, o direito à predominância. Discriminação etária. Heterossexismo. Elitismo. Classismo (LORDE, 2019, p. 240).

A partir da interseccionalidade compreendemos que não existem hierarquias de opressão, no entanto a matriz se estrutura através do binômio raça-gênero. O letramento

da interseccionalidade se refere também, “ ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades” (AKOTIRENE, p.28). Essa análise permite complexificar o mundo e o conhecimento histórico escolar na construção de abordagens que favoreça rupturas no sistema colonial, gerando oportunidades de reflexão para o lugar identitário de cada estudante, e para as visões estereotipadas e consumidas ao longo da nossa trajetória histórica. Cada um que compõe a sociedade brasileira tem um papel dentro da matriz, reforçando, desconstruindo e se construindo nas avenidas identitárias. Neste sentido, entender os desafios, e possibilidades de existência dentro do sistema para as mulheres negras, amplifica, através da percepção relacional, todos os outros sujeitos (a mulher branca, o homem negro, o homem branco etc.).

A mulher negra como sujeito histórico e autora de seu próprio discurso fratura a narrativa universalizante do sujeito no conhecimento histórico escolar, discurso este que invisibiliza, apaga, oprime e consome a humanidade humana de toda a população não-branca. Aprendi com as feministas negras que invisibilidade mata, não apenas a identidade, mas o corpo físico e a existência material, pois assistimos na nossa comunidade a morte de jovens negros, e isso não deve ser tomado com naturalidade. Aprendi com as feministas negras a olhar as várias perspectivas que a história apresenta e quero compartilhar essa caminhada com a comunidade escolar.

4. ENTROU SEM PERMISSÃO E EXISTE SEM AUTORIZAÇÃO: MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, MULHER NEGRA NA MEMÓRIA NACIONAL

Tecer narrativa sobre a trajetória de Maria Felipa de Oliveira e sua participação na guerra de independência do Brasil na Bahia desafia as estruturas eurocêntricas do saber histórico escolar e o “rigor” historiográfico que sustenta sua legitimidade. Se por um lado a ciência histórica moderna/colonial se fortalece em métodos, por outro, jamais poderá recompor a história vivida ou fazer emergir do silêncio nos arquivos o protagonismo desta mulher negra sem acessar outras epistemologias, só através de diálogos o silêncio alcança significância e revela perspectivas outras sobre a história, fraturando as leituras engessadas sobre o passado.

Nesta pesquisa, as ausências sobre Maria Felipa, mulher negra, são compreendidas como vestígios da desumanização da sociedade escravocrata do século XIX e não como ausência de história. Olhar para seu passado é se deparar com uma longa trajetória, em que a origem está envolta em uma bruma, fazendo emergir dúvidas sobre sua existência. No entanto, Maria Felipa é uma verdade no cotidiano e na tradição oral e literária dos moradores da ilha. A sua trajetória alcança lugar de representação de todos os sujeitos subalternos participantes na luta pela emancipação do Brasil e principalmente da mulher negra na história. Desta forma, o silêncio dos arquivos abre espaço para as memórias como gesto de resistência e denúncia da eliminação do protagonismo popular, e da mulher negra, nas narrativas escolares sobre a independência do Brasil na Bahia.

Para Lucília de Almeida Neves e Marieta Ferreira de Moraes (2013) memória e história são processos sociais inter-relacionados que dão suportes a identidades individuais e coletivas. A dinâmica dessa relação se expressa em duas possíveis formas. Na primeira posição, história como alimento para memória, e reconhecendo nesta uma fonte, possui uma dimensão pluralista, interpretando o sujeito como ativo construtor do próprio processo histórico; ou, a história como cultura erudita, destruindo a memória espontânea e produzindo memórias oficiais. Para as autoras as atribuições entre história e memória são diferentes, porém complementares. Escolhemos caminhar assumindo a primeira posição, as memórias sobre Maria Felipa de Oliveira apontando para um passado pouco investigado, mas que no presente se estrutura através da força da comunidade, a memória coletiva.

Essa dinâmica entre passado e presente, tendo as memórias de Maria Felipa como fonte, permitem deslocamentos no currículo que favorecem a construção de uma

educação antirracista e emancipatória, na medida em que o silêncio sobre os grupos subalternos é rompido e a narrativa histórica é desnaturalizada como saber cristalizado. Porém, é também necessário problematizar os porquês do silêncio e expor criticamente as raízes moderno/colonial estruturantes do sistema, para assim, ampliar o potencial formativo do ensino de história.

Monteiro (2012, p. 01-10) ao realizar diálogo com os principais conceitos de memória de Pierre Nora, apresenta o ensino de história como lugar de fronteira entre saberes, reconhece como espaço de produção de conhecimento, de disputa e produção de memória. Para a autora, se faz necessário compreender a seleção cultural dos saberes disponíveis na sociedade a serem ensinados, contextualizando seus enraizamentos históricos e sociais, revelando os projetos identitários e a legitimação de poderes instituídos ou a instituir. Essas disputas de narrativas podem estar presentes, ou silenciadas nos manuais didáticos, podem alcançar a sala de aula por iniciativa da professora (que reconhece a necessidade do cumprimento das leis antirracistas em educação, lei. 10639.03), ou vir com as(os) estudantes, com suas trajetórias de vidas, legados de família e conhecimentos que circulam em sociedade e fazem parte do universo cultural e histórico da comunidade escolar.

Pierre Nora (1993), ao se referir a historiadores e aos lugares de memória, sustenta a tese que não existe memória espontânea, concluindo, que a historiografia se constitui como a memória coletiva de um grupo específico. Nesta perspectiva, o saber histórico escolar foi dominado durante muito tempo por um determinado grupo, que passa a ser desafiado pelas lutas sociais dos grupos subalternizados que reivindicam direito à memória, educação e reconhecimento pelo conhecimento construído historicamente.

O controle das memórias, feita através da dominação e violência, encontra resistência nos grupos sociais. Para Pollak (1989), a memória entra em disputa nos momentos de crise. O autor cria o conceito de memórias subterrâneas para explicar esse fenômeno, as memórias que foram reprimidas e silenciadas emergem reivindicando seu lugar na história, realizando críticas ou entrando em confronto com a memória oficial. O conceito de memória subterrânea, associado às reflexões sobre memória coletiva (HALBWACHS, 1990), são chave para entender a sobrevivência da trajetória sobre Maria Felipa de Oliveira e como elas se constituem como contra narrativa sobre a guerra de independência do Brasil.

Na pesquisa, *Interpretação do Patrimônio em Comunidade*³¹, Farias (2010) estabeleceu diálogo com pescadores, marisqueiras, líderes comunitários, comerciantes, vendedores ambulantes, professoras, e outros, e identificou Maria Felipa como participante da história da ilha através de várias comunicações que suscitam emoção e consciência política. Para a autora, algumas falas dos ilhéus apontam para um passado tomando no presente como uma espécie de crença, são comunicações que na maioria das vezes não carregam dúvidas sobre sua existência, mas um reconhecimento para além da história, essas falas também estão ancoradas na construção da subjetividade e valores necessários à vida. Como exemplo temos o depoimento de Betinha (FARIAS, 2010, p. 30) que recorda as preocupações da sua avó, ao pedir a Nossa Senhora que ela fosse corajosa como Maria Felipa.

Neste sentido, a mulher negra, negada na história oficial, é tomada como exemplo de feminino a ser seguido, numa associação quase mágica, Maria Felipa é invocada na construção das condições necessárias ao enfrentamento dos desafios cotidianos, sua força é tomada como inspiração, esperança e mobiliza a busca de energia para a existência. Aqui o significado da lembrança herdada, tem um lugar individual, uma ligação afetiva com a família, o amor e o cuidado são os pilares desta recordação. As memórias sobre Maria Felipa atravessaram as gerações e suas qualidades, neste movimento da memória individual, reafirmam a memória coletiva.

Para Halbwachs (1990) na “memória coletiva”, o fenômeno de recordação deve ser analisado dentro do seu contexto social, são dimensões imbricadas, para o autor nenhuma lembrança pode coexistir isolada de seu grupo. Os “textos” produzidos pela memória possuem outras definições de tempo, cada depoimento só tem sentido dentro do seu contexto de referências, um evento vivido em comum, porém tomado de forma pessoal. Desta forma, o ambiente social é determinante na duração da memória. Cada morador da ilha ao invocar um passado sobre Maria Felipa, invoca também seu próprio passado, dos seus ancestrais e da sua comunidade. Os encontros no conjunto das vozes conduzem para uma realidade compartilhada, Maria Felipa de Oliveira foi heroína da independência do Brasil. Nesta comunidade ela é apresentada como uma história negada e que deve ser, através dos movimentos de reconhecimento, reconstituída.

A lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá através do convívio social, nesta perspectiva a memória individual é um ponto de vista da

³¹ A Professora Eny Kleyde Farias ouviu a comunidade e produziu “cartas de sessão” destes depoimentos.

memória coletiva. “A repetição, rememoração do passado está ligado às forças políticas e sociais que estão atuando sobre nós” (HALBWACHS, 1990. p. 84). A narrativa da Guerra de Independência do Brasil na Bahia, a partir de Maria Felipa, pode ser interpretada como resistência política ao silenciamento em torno da participação dos populares da ilha e principalmente da mulher negra. Se a historiografia não se interessou em construir um caminho epistemológico de investigação sobre Maria Felipa, a comunidade ergueu a heroína através das memórias coletivas, como uma importante personagem de sua história, alcançando a força de patrimônio histórico cultural na perspectiva de Farias (2010, p.30). É esse poder de reconstituição simbólica sobre o passado, que tomamos as memórias sobre Maria Felipa e, para além das evidências dentro de um rigor historiográfico, buscamos problematizar sua existência como conhecimento escolar a ser didatizado, destacando seu potencial formativo na identidade negra positiva das estudantes e, através dos diálogos com epistemologia feminista negra, explicar o seu silenciamento e abrir caminhos para ela ajudar a construir um ensino de história que trabalhe pela humanização do conhecimento e das representações.

4.1 Maria Felipa de Oliveira: Heroína Negra da Independência do Brasil na Bahia

Maria Felipa de Oliveira entrou sem permissão na memória nacional, não como uma verdade instituída pelos discursos de autoridade das narrativas tradicionalmente celebradas, mas como tema vivo e pulsante. Ela chegou através das memórias coletivas dos moradores da Ilha de Itaparica e das representações sociais que sobre ela circulam na sociedade.

As memórias aqui apresentadas são contribuições da pesquisa “Interpretação do Patrimônio com Comunidade” realizada sob coordenação da professora Eny Kleyde Vasconcelos Farias e envolvendo uma extensa equipe dedicada à escuta e organização de documentos para a identificação das memórias coletivas sobre o protagonismo desta mulher negra. Todas as memórias integram o livro “Maria Felipa de Oliveira: heroína da independência da Bahia” (2010), materialização do processo de investigação, abrindo espaço para reflexões e permitindo a aproximação com a energia viva que são essas lembranças herdadas no cotidiano dos ilhéus do município de Vera Cruz/Ilha de Itaparica, diálogos que aconteceram nas localidades de Bom Despacho, Gameleira, Mar Grande e Aratuba, estendendo-se depois para outras comunidades (FARIAS, 2010, p. 17-20).

Foi o historiador Ubaldo Osório, avô de João Ubaldo Ribeiro, um dos primeiros a escrever sobre Maria Felipa de Oliveira. A heroína está presente em seu livro, “A Ilha de Itaparica”³², no movimento de defesa da ilha contra os ataques lusitanos à época da Independência. Segundo narrativas nas mídias virtuais, Ubaldo Osório ficou tão impressionado com os feitos da marisqueira que batizou sua primeira filha³³, nascida em 1916, com o nome Maria Felipa, esta que viria a ser a mãe de João Ubaldo Ribeiro.

Outro importante autor que registra a presença de Maria Felipa é Xavier Marques, em seu romance “O Sargento Pedro”, em que a primeira edição data de 1910. Todo o enredo é contextualizado na guerra de independência do Brasil na Bahia e trata-se de uma produção que dialoga a tradição da comunidade com registros históricos. Assim, “A Ilha de Itaparica”, de Ubaldo Osório, e “O Sargento Pedro”, de Xavier Marques, ambos filhos da ilha, fortalecem o caminho das memórias e das tradições, sendo provável que da memória coletiva Maria Felipa tenha chegado a essas narrativas escritas, uma de caráter histórico documental e a outra em romance. Esses passos, até o momento, não foram investigados pela historiografia, sendo as memórias sobre Maria Felipa apenas ignoradas nas narrativas tradicionais sobre esse momento histórico.

O protagonismo desta mulher negra na guerra de independência do Brasil na Bahia, convida a refletir sobre a tradição discursiva da política de branqueamento e democracia racial presente nos manuais escolares e a pensar uma memória nacional outra, por problematizar o (não) lugar da mulher negra e dos grupos subalternizados nas representações do processo de construção da nação, dando ênfase as tensões e resistência da população não branca a desumanização da modernidade/colonialidade.

O 7 de setembro de 1822, marca a memória nacional como o dia da Independência do Brasil. Na Bahia, esse evento histórico é compreendido dentro de um intervalo de tempo maior, é um processo que começa em fevereiro de 1822, quando chegou a Salvador

³²A primeira edição do livro não tem data de publicação conhecida, a segunda edição data de 1942, sendo todas tomadas como fontes primárias nos estudos históricos e etnográficos acerca da Ilha de Itaparica. Ainda sobre esse importante livro, cabe ressaltar a ausência de pesquisas historiográficas sobre ele enquanto fonte. Foram produzidas 4 edições, em cada uma delas houveram atualizações, não sabemos quais e nem como impactaram na construção das imagens sobre Maria Felipa, o que se tem como principal referência é o importante diálogo que o historiador faz com as tradições da comunidade, documentos históricos e textos produzidos sobre a guerra de independência na Ilha de Itaparica. Eu adquiri a terceira edição e nele encontrei citações ao romance de Xavier Marques de 1910, como não tive acesso à primeira edição e nem encontrei referências comparativas entre as edições, não consigo identificar ‘quem teria influenciado quem’. Mesmo diante dessa laguna, reconheço a importância destas duas obras na construção das narrativas sobre Maria Felipa.

³³ Essa afirmação está presente em muitos textos na mídia virtual, no entanto, não foram encontradas declarações de Ubaldo Osório e nem de João Ubaldo Ribeiro sobre o fato, é bem interessante que não houve iniciativa de pesquisa nesta constatação.

a carta régia nomeando o brigadeiro português Ignácio Luiz Madeira de Melo para o comando das armas na Província da Bahia, e vai até o 2 de Julho de 1823, com a saída das tropas portuguesas da cidade de Salvador. As tensões políticas dessa nomeação estavam relacionadas ao fato de Madeira de Melo ficar submetido totalmente a autoridade de Portugal e ultrapassaram campo político já em 19 de fevereiro de 1822. O conflito armado entre tropas portuguesas e nacionais antecede o evento liderado por D. Pedro I e representa para a Bahia uma narrativa outra na memória nacional.

A independência do Brasil marca o fim da colonização do Brasil e “inaugura” uma complexa teia de disputa pela representação do Estado-Nação, liderança do progresso e reordenamento do processo civilizatório como continuidade do mundo europeu. A nação escravocrata precisa de uma identidade e estrutura o antagonismo racial como elemento base para consolidação do mundo moderno capitalista.

Segundo Guerra Filho, “A produção historiográfica sobre a independência tem voltado o estudo da formação da identidade nacional, considerando suas particularidades regionais e suas nuances de classe” (2004, p. 29). Mas, em perspectiva decolonial, a disputa de narrativa e representações sobre a guerra de independência do Brasil revelam os efeitos da colonialidade, onde racismo e sexismo são princípios organizadores do sistema (GROSGEUL, 2016, p. 02). Para João José Reis, a disputa de narrativa destaca as forças sociais envolvidas no conflito,

No dia 2 de julho de 1823, as tropas brasileiras que derrotaram os portugueses entraram triunfantes em Salvador, até então ocupada por forças adversárias. Os baianos celebram todos os anos este acontecimento como verdadeira festa nacional. À Bahia tem a personalidade de um país e o Dois de Julho é seu principal mito de origem.

Hoje o Dois de Julho é uma mistura de festa da ordem com festa popular. No início, a festa era só do povo, mas aos poucos as autoridades foram se apropriando de partes dela. A disputa pelo mito nunca foi decidida, é como se o mito estivesse irremediavelmente impregnado de sua origem histórica: o conflito.

A história das lutas da Independência na Bahia não foi apenas a história de um conflito entre brasileiros e portugueses. Se estes últimos formavam um grupo com interesses relativamente coesos, entre os primeiros havia divisões étnicas, ideológicas, políticas e sociais (REIS, 1989, p. 79).

As memórias sobre o protagonismo de Maria Felipa de Oliveira na guerra de Independência do Brasil, na Bahia, assim como as disputas simbólicas e de representação dentro do “Dois de Julho”, fazem emergir no presente a forte contradição social da Bahia no tempo da ruptura administrativa com Portugal. Uma sociedade marcada pela escravidão e fortemente hierarquizada que apresenta conflitos e até projetos políticos antagônicos (GUERRA FILHO, 2004, p.14).

Hendrik Kraak (2015) afirma que, na guerra pela Independência na Bahia, houve uma forte mobilização popular que, por pouco, não fugiu do controle dos senhores de engenho. Essa luta ocorreu no meio da dissolução das instituições do Antigo Regime, onde conceitos como liberdade e igualdade foram amplamente discutidos e entendidos de diferentes formas por diferentes setores da sociedade. A narrativa dos manuais escolares, vai se estruturando na tentativa do silêncio desta participação e no cenário nacional tem o “7 de Setembro” como mito fundador representado pelo sujeito universal branco, um ideal a ser perseguido pela política de branqueamento.

A participação da mulher negra e de grupos populares pobres, pardos libertos e escravos se contextualiza neste cenário de disputa por um futuro imprevisível, mas cheio de esperança e por todos perseguidos, vozes, experiências e trajetórias silenciadas na narrativa tradicional e nas disputas pela celebração desta Independência. Neste sentido, as memórias sobre o protagonismo de Maria Felipa, se constitui como fio condutor para pensar a atuação dos populares no conflito, mas também nos desafia a refletir para os diversos sentidos de liberdade que mobilizaram esses grupos, haja vista a fragmentação identitárias e a complexa teia racista da Bahia no século XIX (ARAÚJO, 1999).

Segundo Guerra Filho (2004, p. 17-18), na Bahia o conflito entre portugueses e Exército Libertador ocorreu nos meses de junho de 1822 a julho de 1823, foi neste período que a participação popular foi mais visível e franca, para o autor, os eventos da guerra e as tensões internas do conflito, revelam uma tradição anticolonial, radical e rebelde relacionada às camadas populares. Este cenário conturbado, deu lugar para que revoltas contra o poder colonial, isoladas e com reivindicações pontuais, abrissem espaço para formulações influenciadas por ideais “franceses” e com projetos políticos mais consistentes, inclusive propondo o fim da dominação colonial como solução para a crise, chegando algumas vozes reivindicarem a república, e incluindo a igualdade entre pretos, pardos e brancos, como foi a Revolução dos Alfaiates, também conhecida como a Revolta dos Búzios, ocorrida na Bahia, em 1798.

Sem pretensões de construir uma narrativa sobre a guerra trago alguns momentos e elementos do conflito para que possamos compreender a importância da participação de Maria Felipa. Em 1822 aconteceram importantes manifestações e conflitos de rua envolvendo setores populares a partir da nomeação do general Madeira de Melo para o cargo de governador das tropas da Bahia por parte das cortes de Lisboa. Salvador e Recôncavo formavam uma unidade econômica e já havia sido palco de demonstração de insatisfação do domínio português envolvendo as camadas populares e abastadas.

Em 19 de fevereiro de 1822, tropas portuguesas e baianas se chocam na rua de Salvador, com vantagem para os portugueses, o conflito se generaliza abertamente e as tropas voltam a bater-se em episódios como os que deixou morta a Sórora Joana Angélica, e ferido capelão Daniel Lisboa na invasão do convento da Lapa, esse momento marcou a memória dos baianos e inscreveu na história esses sujeitos como heróis no conflito. A partir deste episódio, os dois lados da guerra passam a se delimitar geograficamente na Bahia, a cidade de Salvador território dominado por tropas portuguesas, foi deixada pela população civil e por militares brasileiros derrotados em fevereiro, os quais passaram a dirigir para as Vilas do recôncavo e organizando ali a resistência militar aos portugueses (GUERRA FILHO, 2004, p.19-23).

Figura 01. Sórora Joana Angélica



Fonte: Retrato de Joana Angélica feito pelo artista Domenico Failutti e pertencente ao Museu Paulista da USP - Museu do Ipiranga. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-60428893> >. Acesso em mar. 2022.

À medida que o conflito entre portugueses e “brasileiros” se delineia geograficamente, a Ilha de Itaparica, local de vida e morte de Maria Felipa, ganha destaque e importância na guerra. Segundo Braz do Amaral, após a guerra de Pirajá, 08 de novembro de 1822, a tentativa fracassada de controle desta região pelos portugueses, fez com que os elementos indispensáveis ao sustento das tropas ficassem dependentes dos

Figura 03. Localização da Ilha de Itaparica



Fonte: Mapa apresentando a visualização da ilha com relação a cidade de Salvador. Disponível em: < https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Itaparica-44460-Bahia-Brasil> Acesso em ago. 2021.

Segundo a narrativa dos moradores da ilha, Maria Felipa de Oliveira frequentou vários locais, mas pelos relatos é provável que tenha morado e guerreado onde hoje é o município de Itaparica, na época chamado de “Arraial da ponta de Baleia”, que em tupi significa “cerca de pedra”.

A ilha atualmente compõe-se dos municípios de Itaparica e Vera Cruz, possui 36 km de comprimento e uma superfície de 180 km², compreendendo 36 localidades, marcados por importantes patrimônios naturais (FARIAS, 2010, p. 73). No império, pertencia a Salvador como distrito, e após a guerra da independência foi elevada à categoria de vila com a denominação de “Denodada Vila de Itaparica” pelo decreto imperial de 25-10- 1831³⁴. Do ponto de vista histórico, Itaparica tem uma especial notoriedade pela participação na guerra de independência do Brasil na Bahia, tendo possivelmente o maior número de mulheres voluntárias na resistência.

³⁴ Disponível em: < <https://ilhaitaparica.com/historia-o-morgado/>> Acesso em jan. 2021.

Figura 04. As comunidades da Ilha



Fonte: Disponível em: < <http://hotelmareitaparica.blogspot.com/2016/07/sejam-vindos-site-httpwww.html>> Acesso em ago. 2021.

O ano de 1799 é citado por Fernando Rebouças (2008, Apud FARIAS, 2010, p. 74) como provável data do nascimento de Maria Felipa de Oliveira. É indicada a rua da Gameleira como local de seu nascimento, localizada no atual município de Itaparica, moradora na Beribeira, e depois na ponta das Baleias em um casarão chamado Convento, lugar onde pescadores, ferreiros, ganhadeiras, carpinteiros e pessoas simples residiam, trabalhadores da ilha que só possuíam o vento (FARIAS, 2010). Não há, até o momento, registros que possam validar essa, ou qualquer outra data para o seu nascimento, no entanto, se tomamos os relatos de seus feitos, a força física, a agilidade, a coragem e desenvoltura na construção de estratégias de luta, podemos supor que era uma mulher jovem. Também não existem definições para as condições de seu nascimento, se nasceu livre ou escrava, mas acompanhando as tradições orais, as lembranças indicam a condição de liberdade nos tempos da independência.

Seguindo as reflexões e estudo de Graham (2012), sobre a história das negras no Brasil, podemos afirmar que a trajetória de Maria Felipa faz parte do mosaico complexo, intrincado e amplo das várias realidades históricas que viveram essas mulheres. As condições de origem, formas de trabalho, o modo como foram escravizadas e conquistaram a liberdade, se nasceram no Brasil ou nascidas livre na África e transportadas, permitem vislumbrar múltiplas experiências e caminhos distintos de resistência históricas a escravidão. Para a autora é esclarecedor conhecer e comparar as diferenças nas condições de vida das mulheres negras, no entanto, apesar da especificidade de cada registro é possível afirmar,

Escravas e libertas andavam pela cidade, conheciam ruas e praças. Tapavam com vários tipos de gente e conquistaram um lugar para si em meio a uma variedade de pessoas. Podiam controlar a própria vida, fazer escolhas. Certo grau de independência era um tanto possível quanto necessário na cidade (GRAHAM, 2012, p. 134).

Nesta perspectiva apresentada por Graham (2020), é possível compreender Maria Felipa como parte do grupo de mulheres negras que apresentavam certo grau de autonomia sobre si, e mesmo que as condições de origem e vida de Maria Felipa não estejam confirmadas (se nasceu livre, se conquistou sua liberdade ou ainda escrava), os relatos se fundamentam em de ter ela desenvolvido diversas atividades com autonomia, se tornando inspiração para o grupo de pessoas que compartilhavam de sua companhia nos tempos da Independência.

A Campanha de independência da Bahia na Ilha de Itaparica foi iniciada no ano de 1821 e contou com o alistamento de mulheres, indígenas, negros (livre e escravos) e alguns portugueses simpáticos a separação política do Brasil com Portugal. Segundo Ubaldo Osório (1974, apud FARIAS, 2010, p. 74), assim que organizada a resistência contra os portugueses, Maria Felipa se apresentou como voluntária e passou a representar uma importante liderança para trabalhadores e trabalhadoras simples da ilha, que apesar de anônimos na historiografia, foram indispensáveis a campanha de defesa de Itaparica e desta forma também determinantes no processo de separação política do Brasil com Portugal.

O grupo liderado por Maria Felipa era chamado de Vedetas, sentinelas que vigiavam os barcos com possibilidades de combate, esse grupo observava as praias, as matas, e subia em outeiros, principalmente os que ficavam próximos aos campos de guerra, a fim de ter uma melhor visão, levando à noite tochas para identificar portugueses que desciam dos barcos para saquear (FARIAS, 2010, p. 76). Nas memórias dos insulanos

o que fez esse grupo se destacar entre os demais, foi o grande número de mulheres³⁵ participante, 40 na tradição da ilha. É possível que a ligação entre as mulheres vedeta e a admiração a Maria Felipa tenha se construído anteriormente a campanha de resistência na ilha, ao compartilharem as mesmas atividades e desafios cotidianos, desenvolveram uma rede de solidariedade que a circunstância de guerra tornou vital à sobrevivência delas.

No relato de Álvaro da Conceição (2009 apud FARIAS, 2010, p. 78) Maria Felipa e suas companheiras eram todas pescadoras, elas ajudavam na pesca, cortavam, salgavam e vendiam pelo recôncavo. Segundo Tatiana Machado (2009 apud FARIAS, 2010, p. 84) há referências que tenha sido líder de um grupo de marisqueiras e o relato de Ivani Machado (2009 apud FARIAS, 2010, p. 85), soma-se as várias memórias que afirmam ter ela exercido atividade de ganhadeira nas tardes de Itaparica. Defendemos que as várias atividades são os elos de ligação deste grupo de mulheres, sendo o conjunto de saberes deste lugar social elementos que influenciaram na criatividade de suas estratégias de luta e resistência.

De acordo com as memórias dos insulanos, recuperadas por Farias, “os três tipos de atividades conduzem a inter-relações favoráveis ao combate quanto uma quantidade maior de informações [...] caminhar pelos mangues e vender em tempos de guerra”. (FARIAS, 2010, p. 84)

Este comportamento explica ter liderado 40 mulheres e homens no trabalho e na guerra, quando tomava as principais decisões sobre o preparo e a venda deste produto as viagens pelo rio Paraguaçu em direção de Cachoeira, passando pela Vila de Nazaré, e outros lugares às margens do rio. [...] A importância de guardar a “boca grande do rio” para que portugueses inimigos não entrassem no Recôncavo, tornava a heroína admirada pelos companheiros de trabalho (FARIAS, 2010, p.76).

Soares (1996), afirma que tanto para mulheres negras livres e libertas, quanto para as escravizadas, o sistema de ganho caracterizou as relações escravistas nas ruas de Salvador no século XIX. Podemos ampliar essa reflexão também para as ganhadeiras de Itaparica, devido a intensa circulação e conexão destes espaços desde os tempos coloniais. “No ganho de rua, principalmente através do pequeno comércio, a mulher negra ocupou lugar destacado no mercado” (SOARES, 1996, p. 57).

³⁵ O grupo de mulheres guerreiras da Ilha de Itaparica aparece como um exército invisível. Os nomes são na maioria anônimos, exceto o de Maria Felipa, celebrada na memória coletiva, e o de Marcolina, uma de suas companheiras, citada por Xavier Marques (1976) como uma moça branca e de vida solta. A única referência a Marcolina é a sua presença no romance, como não temos como objetivo explorar o romance como fonte, não estaremos tecendo maiores aprofundamentos sobre a sua existência.

A preocupação com o abastecimento das tropas lusitanas durante a guerra intensificou o interesse no domínio da ilha de Itaparica pelos portugueses, em paralelo podemos destacar a relevância da atividade de ganho para o abastecimento dos itens de subsistência e perecíveis, o que amplificava a importância da mulher negra no movimento de resistência, mesmo não estando incluída na narrativa oficial.

A atividade de comércio era largamente desenvolvida pelas negras na Bahia, e também não era estranho as que chegaram pelo tráfico, “pois que em muitas sociedades africanas delegavam-se às mulheres as tarefas de subsistência doméstica e circulação de gêneros de primeira necessidade” (SOARES, p. 60).

As ganhadeiras que se dedicavam a venda de peixe e de diversos gêneros souberam desempenhar muito bem o seu papel, chegando a alcançar diária de até 4 mil réis em 1849, o que para a época era um valor expressivo e dava condição de algumas mulheres escravizadas juntar dinheiro para comprar a sua alforria. “O sucesso se refletia, sobretudo, no controle que as ganhadeiras vieram a ter sobre o comércio varejista de produtos perecíveis” (SOARES, p. 61).

As atividades de trabalho desenvolvidas por Maria Felipa conferem lugar de protagonismo. Ela é lembrada por sua inteligência e coragem, conseguindo, mesmo em condições desfavoráveis, com criatividade encontrar caminhos para resistência e participação no conflito. Como vedeta ela passa a usar os seus conhecimentos de ganhadeira, marisqueira e pescadora na construção de táticas de batalha. Os instrumentos de trabalho, o conhecimento da geografia da ilha³⁶, a natureza e seu corpo se transformam em armas na guerra. Segundo Sr. Álvaro da Conceição, “Maria Felipa usava uma peixeira de mantear baleia” e Cassimélia Costa complementa, “com as peixeiras cortavam as mãos dos portugueses que se seguravam nas barcas para se proteger do mar” (2009, *apud* FARIAS, 2010).

As memórias indicam conflitos diretos entre o mulhério da praia e os portugueses. Os relatos falam das lutas com armas improvisadas e folhas de espinhos identificadas como cansanção³⁷. Segundo os moradores de Itaparica, Maria Felipa surpreendia seus adversários,

³⁶ O espaço geográfico da sua comunidade se transformara em possíveis campos de batalhar, conviver e experienciar essa condição fizeram as mulheres mobilizar os seus conhecimentos sobre os caminhos dos mangues, das matas, das praias e dos rios em estratégias de defesa.

³⁷ Essas plantas são popularmente conhecidas como “cansanção” ou “urtiga brava”. Nos afloramentos carbonáticos na região norte de Minas Gerais uma das espécies mais comuns de “cansanção” – e uma das mais perigosas – é *Cnidocolus urens* (L.) Arthur. Interessante é que o nome da espécie diz muito sobre a sensação que temos ao encostar nessa planta: *urens* em latim quer dizer “que queima”. De fato, ao

“O que mais me impressionou na história de Maria Felipa de Oliveira foi que ela e suas companheiras não dispunham de armas bélicas, mas mesmo assim não se amedrontaram e conseguiram traçar um plano de ataque audacioso, que jamais seria aceito por um homem, munidas de coragem, bravura, fé e galhos de mato, seguiram em frente e sagraram-se vitoriosas e heroínas” (Omara Sílvia Conceição, 2009 apud FARIAS, 2010, p.109).

As mulheres vestidas com suas longas saias, onde ocultavam as peixeiras, e enfeitadas de flores e folhas comuns, se aproximavam do inimigo, pareciam apenas enfeitadas, “e como se fossem seduzi-los, aplicam-lhes uma terrível surra com galhos de cansação”, afirma Fernando Rebouças (2009, apud FARIAS, 2010). Quem já teve alguma experiência com essa folha pode imaginar o elevado grau de sofrimento que pode causar uma chicota com seus galhos, se apenas um toque suave com elas é capaz de causar grande ardor semelhante a uma queimadura acompanhada de intensa coceira.

Segundo Nóbrega (1923), os insulanos temiam a presença de traidores na ilha e as possibilidades de prisões comandadas por Madeira de Melo, fazendo dos conflitos cotidianos uma constante. O estado de alerta, marcados pelas incertezas dos falsos irmanados na causa da Independência, tornara o papel das vedetas fundamental para a defesa da ilha, a observação dos diversos espaços possibilitava, além de prevenir assaltos, a descoberta de traidores.

Os conflitos entre Maria Felipa e os lusitanos, através das memórias, apontam a presença e domínio de golpes de capoeira como instrumento de defesa. Seria Maria Felipa capoeirista? Seria as memórias que contam como ela amarrava a saia nas pernas e surpreendia seus inimigos com manobras inesperadas de luta uma projeção do presente sobre o passado? Segundo Pires (2012), há grande quantidade de registro históricos sobre as práticas da capoeira³⁸ e a participação das mulheres na segunda metade do século XIX, são fontes de variadas origens, principalmente de documentação jurídica e policial, associada à crescente repressão³⁹ que essa prática passaria a sofrer. No entanto, no

encostarmos nos tricomas, substâncias químicas penetram em nossa pele provocando dores localizadas muito fortes e, em raros casos, provocando desmaios. Disponível em:

<<https://institutopristino.org.br/plantas-belas-mas-perigosas/>> . Acesso em ago. 2021.

³⁸Existe um intenso debate sobre as origens da capoeira que abrem três possibilidades sobre sua fundação. Existe a defesa de uma criação indígena para a capoeira; ela como uma prática que já estava pronta na África e foi transplantada para a colônia; e a linha que defende ser resultante da aglutinação das chamadas danças marciais negras. Esta última perspectiva de investigação norteia as reflexões da minha pesquisa, embora não seja objetivo deste trabalho investigar a capoeira, se faz importante esclarecer esse elemento de sua constituição apoiado nos principais pesquisadores sobre o tema o (REGO, 1968; SOARES, 1994; VIEIRA, 1995).

³⁹ No ano de 1890, com o código penal republicano artigo 402, a capoeira passa a ser reprimida oficialmente. Antes deste período sua prática é proibida por códigos municipais e por decretos leis, sendo

contexto das vivências de Maria Felipa tem-se poucos vestígios, esse momento para a historiografia, a virada do século XVIII para o XIX, aparece como fase dos primeiros registros da capoeira como atividade combativa e lúdica (PIRES e SOARES, 2018, p.137).

As interdições de gênero atuam reduzindo ou tornando periférica, as contribuições históricas, e presença das mulheres negras na formação da capoeira, no entanto seguindo em diálogos, abrindo espaços para as memórias e as tradições orais, podemos reconhecer a participação das mulheres, mesmo esta prática tendo se cristalizado como masculina. Pires (2012), analisando as tradições das cantigas de capoeira com a obra de Rugendas⁴⁰ afirma,

Temos as facas ou navalhas, a ludicidade das palmas e do tambor de guerra e, claro, a presença das negras vendedoras. "Ô nega, o que vendes aí?" Talvez essa vendesse angu, mingau ou mungunzá, a aquecer em seu tacho sobre o fogo ateadado em seu fogareiro. Outra estava a carregar seu cesto com frutas na cabeça. Vendedoras, escravas de ganho, companheiras cotidianas dos capoeiras. Foi no universo das ruas que as mulheres se envolveram com a cultura da capoeira, participando das rodas, das tramas entre os grupos rivais, e também souberam desenvolver seus "movimentos de agilidade" (PIRES, 2012, p. 287-288).

Os silêncios dos arquivos não invalidam as memórias que Maria Felipa e suas companheiras dominassem golpes e manobras hoje associados a capoeira, pois antes dessa manifestação estarem presentes nos registros produzidos pelo homem branco colonizador, elas estavam presentes (em formação ou se consolidando) nos espaços de vida dos escravizados e escravizadas, manifestações variadas oriundas de rituais⁴¹ africanos e manifestações culturais e de luta das nações, onde mulheres compartilhavam dessas experiências com os homens.

A capoeira vem como uma organização discursiva para essa relação passado e presente no imaginário dos ilhéus, aproximando a experiência da memória herdada com as informações disponíveis na tradição popular sobre estratégias de lutas dos afrodescendentes. Neste sentido, seria Maria Felipa uma guerreira, uma mulher negra

a cidade de maior concentração desta presença o Rio de Janeiro, acompanhada por Salvador, Belém do Pará e Recife.

⁴⁰ Johann Moritz Rugendas (1802-1858), foi um pintor alemão que chegou ao Brasil em 1822 e viajou pelo país pintando e representando os povos e costumes da época. Ele participa da expedição do barão de Langsdorff, que tem por objetivo documentar o continente americano.

⁴¹ Um dos rituais apresentados por Pires (2012) que pode ter influenciado a formação da capoeira é o ritual africano "N'golo" e repete ao período pré-colonial, é uma mistura de dança, teatro religioso e ritual de iniciação que teria se desenvolvido no atual sul de Angola. Neste ritual, as mulheres estavam presentes e eram escolhidas pelos vencedores dentro dessa tradição.

ganhadeira que dominava técnicas de defesa corporal e as usou quando necessário, junto com suas companheiras, para proteger seus corpos e seus espaços.

O mulherio da praia protagonizou diversos momentos na guerra, um dos mais comentados na tradição oral é o incêndio da canhoneira “Dez de Fevereiro” em 01 de outubro de 1822. No episódio os insulanos haviam preparado trincheira as embarcações portuguesas na praia de Manguinhos, deste conflito participaram mulheres e homens, com destaque nas memórias populares para a liderança de Maria Felipa. Segundo Nóbrega (1923) o incêndio da embarcação em 1 de outubro foi muito inesperado, causando estrago a ponto de inutilizá-la e pondo as outras embarcações em desordem, fazendo-as optarem por se retirar da Baía do Recôncavo.

A estratégia de atear fogo em embarcações é atribuída a Maria Felipa e suas companheiras, e entre pescadores e marisqueiras os relatos é que teriam as vedetas incendiado 42 embarcações. Esse momento faz referência a um dos mais importantes da guerra para os ilhéus, os combates de 7 de janeiro, quando a esquadra de Madeira de Melo, comandada por Félix Pereira Campos, ataca fortemente Itaparica e é derrotada pelos voluntários no mar e em terra (OSÓRIO, 1953).

Essas informações chegam ao presente acompanhadas de palavras que revelam valores e apreciações da sua coragem. Lícia Margarida Santos (2000), uma das moradoras da ilha entrevistadas por Farias, afirma de maneira bem direta; Maria Felipa foi uma heroína que liderou mulheres e caminhava a noite com tochas acesas para vigiar os inimigos (apud FARIAS, 2010, p.109). Para Dona Ivone Ribeiro (2009), também moradora da ilha, Maria Felipa é mais uma heroína baiana, devendo fazer parte dos livros de história do Brasil e da Bahia (2009, apud FARIAS, 2010). O protagonismo em Maria Felipa não deve ser reduzido a ideais patrióticos na luta pelo Brasil, no entanto é provável que o temor da recolonização, estivesse diretamente associado ao movimento de defesa da ilha, o que essa comunidade representava em suas vidas, e a esperança por mudanças nas suas condições sociais.

A participação da população pobre da ilha na guerra pode ser percebida, através de Maria Felipa, como uma luta por possibilidades neste Brasil independente. Através do reconhecimento das mulheres negras, homens negros, indígenas e trabalhadores, a conquista desta liberdade poderia abrir caminhos para outras liberdades, mas isso não aconteceu. Sob domínio da elite branca houve a manutenção das estruturas racistas, a escravidão estava longe de ser abolida, sendo o controle político e ideológico da população instrumento de legitimação da ordem. Desta forma, a negação da existência do

mulherio da praia, as guerreiras de Itaparica, e o apagamento dos seus nomes, convergem para o controle de representações que possam desafiar a manutenção do sistema, compreendendo que os estereótipos (HALL, 2006) foram forjados pelas narrativas com objetivos políticos e ideológicos e o apagamento da história da população negra é condição para assimetrias sociais através do controle das subjetividades (LÉLIA, 2020).

Maria Felipa de Oliveira morreu em 1843 (OSÓRIO, 1953), deixando um legado histórico com força de mobilização e representação positiva da população negra. As memórias sobre seu protagonismo compõem uma narrativa insurgente sobre a independência do Brasil e ampliam as perspectivas sobre a mulher negra na história e a relação passado e presente, permanências e mudanças. Seus destinos após a guerra de 1823 não são conhecidos, foi identificado que construiu família (FARIAS, 2010), sendo sua descendente Maria Rita Brito de Oliveira⁴², no entanto, em subjetividade todas as mulheres negras são um pouco Maria Felipa por encontrar nela um espelho que reflete a coragem em existir em um sistema que insiste em nos silenciar.

4.2 Memória Coletiva sobre Maria Felipa de Oliveira e os Movimentos de Reconhecimento

Maria Felipa de Oliveira é afirmada como heroína da Independência da Bahia pelos ilhéus que lutam pelo seu reconhecimento, este movimento vem acompanhado de denúncia pelo silêncio, desprezo e esquecimento da trajetória desta mulher negra. É importante lembrar que, do ponto vista social e político, o seu protagonismo era totalmente incompatível com o modelo exemplar dos heróis nacionais no projeto de construção de uma nação que nasceu escravocrata.

As representações como dimensões simbólicas fazem parte de uma complexa estrutura onde estão combinadas repressão política, expropriação cultural e exploração do trabalho. Neste sentido, a afirmação às diversas identidades, em resistência às imagens de controle e objetificação da população não branca, fazem parte da prática reivindicatória e de luta dos movimentos sociais contra a desumanização.

⁴² A única referência que encontrei sobre Maria Rita de Brito foi no livro de Farias (2010), onde consta uma carta de cessão de 2004 em que ela autoriza a sua imagem e de seus descendentes e antecessores como fonte para inspiração e construção do busto de Maria Felipa pela professora Filomena Orge, infelizmente para maiores aprofundamentos sobre a heroína negra cabe a emergência de uma pesquisa de natureza historiográfica, enquanto isso, sua trajetória sobrevive e alcança toda a comunidade que ressignifica a história através do seu protagonismo.

O feminismo negro vem denunciando como o racismo atuou na criação da memória nacional e como está se tornou pilar para a produção do discurso ideológico fundador da produção historiográfica brasileira. As análises de Gonzalez (2020) revelam a violência das narrativas sobre a mulher negra e torna evidente e urgente uma revisão histórica sobre a trajetória do povo afrodescendente e ressignificação do imaginário de identificação destes no Brasil. Esses debates estão presentes na academia, mas é na luta dos movimentos sociais por alteridade cultural nos currículos escolares, que as transformações para uma educação antirracista e antissexista apontam para a necessidade de diálogos com outras formas de saber, como caminhos para compreensão e reflexão dos processos históricos da população não branca do Brasil.

As mulheres negras, assim como vários grupos subalternos, desenvolveram resistências à colonialidade e tem nas memórias das comunidades lugares de reconhecimento para seu legado histórico. O feminismo negro abre caminhos para que as memórias sobre Maria Felipa de Oliveira alcancem a sala de aula como símbolos de luta e construções discursivas insurgentes, provocando um tensionamento as narrativas cristalizadas no conhecimento histórico escolar. Desta forma, essas lembranças herdadas, são celebradas dos lugares igualmente subalternos, igualmente ‘silenciados’ historicamente e que se erguem em luta por reconhecimento, com e a partir, desta protagonista negra.

Segundo Reis, a guerra permitiu a formação de uma aliança entre baianos de variadas origens de classe, cor e visão política, mas não conseguiu desativar as tensões que minavam o campo político brasileiro. A presença de agitadores, identificados como elementos rebeldes, fez a elite abraçar a causa da independência,

Ela decidiu abraçar completamente a causa da Independência em parte para evitar que o movimento caísse em mãos erradas, radicais. E não fez segredo quanto a isso. O coronel de milícias Gaspar de Araújo Azevedo Gomes de Sá, de tradicional família baiana, defendeu na Câmara de Santo Amaro a conveniência de se proclamar a autoridade regencial de dom Pedro, imediatamente, para "prevenir que algum espírito mal-intencionado mova o povo a se pôr em excessos anárquicos". Quer dizer: que a "revolução" fosse feita antes que o povo a fizesse. E assim prevaleceram os excessos monárquicos da elite (REIS, 1989, p. 88).

A elite baiana temia muito a participação popular e buscou dentro do conflito o controle dessas forças, mas elas estiveram atuantes, tanto na guerra, quanto na contestação dos sentidos da independência para a população pobre, preta, parda e escrava. O “7 de Setembro” e o “2 de julho”, data que alcançou status de feriado estadual, representam uma disputa de narrativas e memórias na guerra de independência em expressão a nível

nacional. Mas, na Bahia outras datas também fazem parte da memória dos baianos e ocupam lugar de especial festividade, como “7 de Janeiro” para os moradores e filhos da Ilha de Itaparica, data em que os ilhéus saíram vitoriosos impedindo as tropas lusas de ocupar o seu território.

As celebrações carregam as diversidades de experiências, revoltas, sentimentos, expectativas e sonhos de vários grupos subalternizados, que tem na construção do projeto nacional sua expressão negada e silenciada. Para esse Brasil é inaceitável uma mulher negra na memória nacional, para essa nação o branqueamento é o projeto salvador e o progresso na modernidade urbana à continuação do processo civilizatório.

Ao analisar a trajetória histórica do “Dois de Julho”, Wlamyra Albuquerque destaca que os negros não foram passivos durante a luta e podiam interpretar a partir de suas próprias referências históricas a guerra e as festividades de celebração, revelando a complexa multiplicidade de como os grupos sociais estabeleciam tensões e administravam divergências.

As disputas em torno do sentido da festa eram também em torno de valores e hábitos urbanos vinculados as hierarquias sociais. Comemorando no espaço público, os baianos instituíam novos sentidos a tradicionais expressões culturais, reelaborando o papel das comemorações do Dois de Julho na sociedade da época. Enquanto nos anos imperiais tais eventos tanto podiam marcar a autoridade do imperador diante da população, ou possibilitar que os populares zombassem dos comerciantes portugueses, nas primeiras décadas republicanas a festa podia ser campo de exercício de uma pedagogia civilizatória, de controle social, além de ser palco para a encenação da irreverência, da crítica, do prazer pelos populares. Espaço de afirmação de identidades, de conflitos, mas também de tolerância, a rua festiva do Dois de Julho exibía uma cultura urbana múltipla em seus sentidos e expressões. (ALBUQUERQUE, 1997, p.78).

Hendrick Kraay afirma que o “Dois de Julho” marca o fim de dezoito meses de conflitos entre baianos e portugueses em Salvador, onde na madrugada de 2 de julho de 1823, as tropas lusas abandonaram Salvador por mar, deixando os patriotas esfarrapados ocuparem pacificamente. A grande mobilização popular que envolveu todo o conflito é destacada como importante elemento de contraste com os acontecimentos contemporâneos no Rio de Janeiro, onde D. Pedro I efetuou uma ruptura relativamente pacífica com Lisboa. Para o autor,

A festa demarcava uma identidade baiana em oposição a duas grandes outras — portuguesa e africana —, mas também destacou diferenças de classe e raça dentro da sociedade baiana. Como uma festa aparentemente local, com grande concorrência popular, o Dois de Julho se relacionava de maneira ambígua com o Estado imperial brasileiro. Nunca se tornou feriado nacional, mas os patriotas baianos frequentemente tentavam fazer reconhecer a libertação de Salvador como um dos eventos fundadores do Brasil; sua comemoração da independência brasileira contava uma história das origens do Brasil que contrariava aquela apresentada pelo Estado imperial (KRAAY, 1999, p. 48).

Para Ramón Grosfoguel, a “pretensão de um Estado de que sua identidade corresponda à identidade da população dentro de suas fronteiras é uma ficção eurocêntrica do século XIX” (2016, p.1). No Brasil, essa ficção irá ser marcada pelo mito da democracia racial e a política do branqueamento, sendo a Bahia um dos estados mais negros da nação, a construção e identidade positiva será uma tarefa extremamente desafiadora para os intelectuais da época. A nível nacional coube ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro-IHGB, sediado no Rio de Janeiro, liderar esse projeto, empenhando-se em consagrar as elites cariocas e a importância da capital federal na construção da identidade brasileira, as outras agremiações, dentre elas, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia (IGHBA), terão a responsabilidade de valorizar os respectivos estados destacando seus papéis no cenário nacional e elaborar uma nova identidade regional (ALBUQUERQUE, 1997, p. 25-28).

A Bahia, principalmente na ordem da nascente república, apresentava clara depreciação no cenário nacional. “Neste sentido, a representação pelos sulistas da Bahia como uma negra quituteira encontrava repercussão entre aqueles que enfatizavam a morosidade das transformações urbanas. Mas para os agremiados do IGHBA a divulgação deste tipo de caricatura era desastrosa” (ALBUQUERQUE, 1997, p. 31).

Para os ansiosos por mudanças no perfil e comportamentos urbanos e imbuídos da “tarefa patriótica” de enaltecer as conquistas políticas do século XIX, a equação entre tradição e modernidade era um exercício inevitável. A modernidade por eles idealizada buscava resgatar a herança europeia dos baianos seja através da imigração ou, de maneira mais prosaica, por meio de medidas capazes de tomar inadequada a representação do estado por uma preta quituteira. Esta modernidade não veio. Foi com nítidas marcas do seu passado escravista que a Bahia inseriu-se na ordem republicana. Os imigrantes europeus aqui não aportaram e a cultura popular evidenciava sobejamente a predominância da descendência africana na sociedade baiana. (ALBUQUERQUE, 1997, p. 317).

A elite baiana atuou para a eliminação da mulher negra como sujeito e representação da cidade de Salvador, neste sentido, defendendo que o protagonismo de Maria Felipa foi silenciado e deslegitimado como narrativa histórica, sendo parte do projeto da política de branqueamento. Uma mulher negra não poderia ter sua experiência de resistência reconhecida, seria impossível a visibilidade de qualquer atributo positivo e qualidade, as insatisfações populares dos mais diversos grupos era permanente e diante da crise econômica, o controle da população passa também pelo controle da representação social destes grupos. A elite irá negar, e controlar, as narrativas sobre a participação

popular no processo de independência do Brasil na Bahia para conseguir se integrar ao projeto civilizador que dependia também da “desafricanização” da cidade de Salvador.

Como afirmação do papel de destaque da Bahia no contexto nacional, o IGHBa recorreu ao enaltecimento do passado colonial e imperial e a crença num futuro de inevitável progresso. Mas não se tratava do passado no qual os estrangeiros se escandalizavam com as ruas da Bahia repletas de pretos a mercadejarem os mais variados produtos, época em que a economia baiana já vivenciava graves crises econômicas. Enaltecia-se um passado com feições míticas, tendo como marco as lutas pela Independência do Brasil na Bahia, em 1822-23. A exaltação dos “tempos de glórias” foi fundamental para a construção da fábula da modernidade baiana. A existência dos “anos áureos” reafirmava a possibilidade de um futuro no qual a Bahia readquirisse uma posição privilegiada no contexto nacional. Os mesmos “levitas do progresso” eram também os saudosistas de um passado mitificado (ALBUQUERQUE, 1997, p. 24).

Os debates que aconteceram em torno do centenário da independência são excelentes exemplos deste processo histórico de construção de um passado mitificado na democracia racial e do sexismo presente na narrativa. Para Gerson Galo Ledezma,

(...) os baianos se negaram a compartilhar da memória coletiva veiculada pelo Rio de Janeiro em 1922, quando o Brasil, comemorou cem anos de Independência. Na Bahia foi rejeitada a proposta do presidente Epitácio Pessoa de fazerem uma colagem entre a memória monárquica e a republicana. Os baianos voltaram-se para comemorar, com todo rigor, o Centenário que, para eles, deveria ser a festa de todos os brasileiros: 2 de Julho de 1923, prestando o culto necessário a todos os heróis e lugares de memória como Cachoeira, Funil, Cabrito e Itaparica, e não a D. Pedro I e o Grito do Ipiranga (LEDEZMA, 2009, p. 03).

Dentre as muitas figuras escolhidas para representar o ideal patriótico na época, se destacaram como heroínas pelas forças institucionais Maria Quitéria⁴³ e Joana Angélica. O historiador Braz do Amaral faz o seguinte registro,

Foi na barra do Paraguaçu que Maria Quitéria de Jesus Medeiros, tabaroca de S. José de Itapororocas, terras então deste distrito de Cachoeira passa à imortalidade, à frente de outras heroínas, bramindo o alfanje libertador de sua terra numa arremetida estupenda de audácia, contra os inimigos que tentavam desembarcar, combatendo com água até os seios ardentes e eletrizando os soldados de Victor Topázios, encarregado da defesa do ponto vulnerável. (AMARAL, 1957, p. 86).

A importância do rio Paraguaçu, assim como o reconhecimento de outras mulheres na batalha está presente neste texto, mas apenas Maria Quitéria de Jesus recebe nome e reconhecimento. As outras mulheres, dentre elas Maria Felipa e suas companheiras, formam o exército de guerreiras invisíveis, sem rosto ou origem na escrita

⁴³ Maria Quitéria (1792-1853) foi uma heroína da guerra pela independência do Brasil. Vestida de soldado alistou-se no batalhão de “Voluntários do Príncipe Dom Pedro” e participou das lutas, na Bahia, ao lado dos patriotas. Foi condecorada com a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul.

da história. A intersecção de raça fica evidente nesta construção, assim como a funcionalidade das representações na construção do ideal de feminino para o período.

Figura 05. Maria Quitéria



Fonte: Disponível em https://www.ebiografia.com/maria_quiteria/ . Acesso em mar. 2022.

Para Ledezma, Maria Quitéria e Joana Angélica ganham destaque nesta narrativa por representarem arquétipos de mulheres ideais, boas e fiéis, o materno na humanidade, estando alinhadas à presença das senhoras e senhorinhas da elite nos festejos de “2 de Julho”, sem trazer referências para “as mulheres pobres que há muito tempo tinham a rua como um território próprio” (2009, p. 14). Nas palavras do autor, está oculto o elemento racial, mas o termo elite nos permite afirmar o marcador da cor como critério de seleção do ideal patriótico. Em outras palavras, as mulheres brancas representam o símbolo do feminino na memória da guerra de independência do Brasil na Bahia.

As pesquisadoras Gabriella Assumpção Lopes e Marcela Silva (2014, p. 06) fizeram uma análise das contribuições de Bernardino José de Souza⁴⁴, considerado um dos idealizadores da festa “2 de Julho”, e da inserção das personagens femininas que fizeram parte da história baiana e compartilharam os seguintes resultados. Em Joana

⁴⁴ As autoras analisaram a história do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB), na vida de Bernardino José de Souza e seu livro “Heroínas Baianas”, com foco em entender seu interesse em escrever sobre a história das mulheres. Bernardino José de Souza era professor, historiador e expoente do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e, em 1921, tornou-se membro da comissão de biografia. Ele esteve engajado na tentativa de renascimento patriótico e prestígio da província da Bahia, frente ao cenário nacional, e acreditava que as celebrações em torno da Independência da Bahia seria um dos meios para essa realização.

Angélica, são destacadas qualidades de profunda pureza e inclinação boa de sua alma. Ao impedir a entrada dos soldados portugueses no Convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, perdendo a vida neste gesto, a “esposa de Jesus” derramou o mais puro-sangue da Bahia. Em Maria Quitéria, são destacadas beleza, alegria, diligência, prudência e coragem, e mesmo estando ela vestida de homem nada lhe havia de vulgar, sendo a mais pura encarnação de patriotismo e beleza. Em ambas as figuras eleitas pela elite baiana para compor o panteão de heroínas nacionais, tem-se uma construção que possa se harmonizar com a manutenção das desigualdades, a subalternização da população afrodescendente e o silenciamento do protagonismo histórico da mulher negra.

Os cultos às heroínas brancas não economizaram atribuições baseadas na moral hegemônica, no amor à pátria e na religião, e as preocupações de gênero já são previamente recortadas, delimitando o legítimo e o autorizado de ser conhecido sobre essas protagonistas. Aqui fica evidente o controle das representações sobre o marcador gênero, a colonialidade do ser, construindo identidades e reatualizando segundo as necessidades do sistema. Em caráter intersubjetivo, a desumanização da mulher negra está contida nesta engrenagem em todas as suas dimensões históricas, suas formas de ser e viver foram desarticuladas, invisibilizadas, deformada e estereotipadas como cultura e existência.

A trajetória de Maria Felipa de Oliveira na guerra, trazem para o centro uma narrativa outra sobre a mulher, seus feitos apontam para outros lugares, dão indícios de uma autoridade sobre si mesma, a condição de negra em uma terra escravista não impediu que ela mobilizasse forças para contribuir com a expulsão dos portugueses da Bahia, senhora dos seus passos, a líder das Vedetas, é um exemplo de resistência que está além da independência do Brasil, revela a complexa teia que era a sociedade baiana no século XIX e a luta das mulheres negras por existência.

Nas representações sobre a heroína negra na independência, temos as ações da comunidade na busca por reconhecimento, em um movimento de reapropriação e construção discursiva sobre o passado. Alguns anos antes do centenário da independência, em 1905, foi solicitado ao Conselho Municipal de Itaparica que a rua do Canal mudasse para rua Maria Felipa⁴⁵. Em 1994 a Prefeitura de Vera Cruz sancionou a Lei 399/94 que criou a Medalha de Honra Maria Felipa, o objetivo da medalha é celebrar

⁴⁵ Não foi possível trazer mais informações sobre o desenvolvimento do processo sobre o nome da rua, o que podemos afirmar é que a rua Maria Felipa existe. Durante o levantamento de dados, estávamos no auge da pandemia e as visitas técnicas e busca de arquivos ficaram prejudicadas.

peessoas que tenham trabalho desenvolvido para o engrandecimento e bem-estar da humanidade, do Brasil, da Bahia e do Município de Vera Cruz⁴⁶. Em 2009, foi criado o Prêmio Maria Felipa da Câmara Municipal de Salvador,⁴⁷ atualmente concedido pela vereadora Ireuda Silva. Ele é inspirado no protagonismo de Maria Felipa de Oliveira e tem por objetivo homenagear mulheres negras ativas na luta pelos direitos, representatividade e no combate ao racismo na Bahia, a realização tem acontecido no “dia 25 de julho”, Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha, trazendo maior força, engajamento político e visibilidade para essas mulheres.

Em 2002 ocorreu a primeira caminhada com o nome da nossa protagonista na ilha, esse evento mobilizou os dois municípios que correspondem a divisão política e administrativa da Ilha, Itaparica e Vera Cruz. Em 2005, o Bloco da Liberdade, em Salvador, levou para o carnaval sua memória para as ruas e em 29 de março, do mesmo ano, a comunidade do Curuzu, bairro majoritariamente negro, lançou o Corredor Cultural do Curuzu, e nele, a “Casa Maria Felipa”, como o objetivo de desenvolver atividades culturais, pesquisa e o e divulgação da diversidade cultural e a cultura negra em Salvador (FARIAS, 2010, p. 112-113). Todas essas ações e realizações fazem da heroína negra da independência do Brasil, muito mais que um nome no panteão dos heróis, ela faz parte do cotidiano da comunidade da ilha e vem alcançando visibilidade como símbolo de resistência da população não-branca do Brasil e da mulher negra em especial.

Em uma atitude desafiadora os moradores de Itaparica incluíram por conta própria o nome de Maria Felipa na lápide instalada na parede da Capela da Piedade em homenagem a outros heróis da ilha na luta pela independência do Brasil na Bahia. O pesquisador Augusto Albuquerque, morador de Itaparica, comenta sobre o episódio:

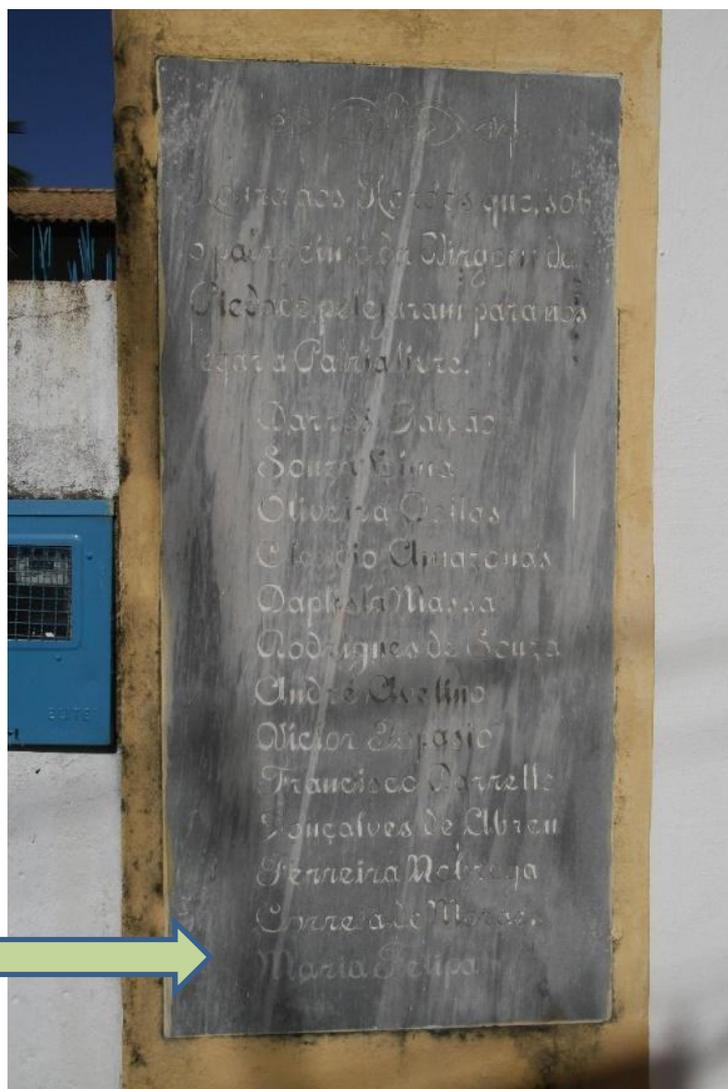
“Nós tivemos a ousadia, tomamos a liberdade e contratamos um calígrafo que fez uma letra rigorosamente igual à que está lá e acrescentou o nome de Maria Felipa entre os nossos heróis” (ALBUQUERQUE, AUGUSTO, 2017, apud PACHECO, 2017).⁴⁸

⁴⁶ A comunidade de Vera Cruz, embora de grande importância histórica e econômica para a Bahia, tem pouca visibilidade nas mídias virtuais, desta forma, não foi possível conhecer (até o momento) algumas das premiadas pela Medalha Maria Felipa. No entanto, essa caminhada, da relação presente/passado na valorização da mulher negra através das memórias sobre Maria Felipa, pode ser realizada junto às/aos estudantes também através do Prêmio Maria Felipa instituído pela Câmara Municipal de Salvador desde 2009.

⁴⁷ Disponível em: < <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/premio-maria-felipa-homenageia-mais-de-20-mulheres-que-atuam-na-luta-por-direitos-e-no-combate-ao-racismo-em-salvador>> Acesso em maio 2021.

⁴⁸ Esse trecho foi retirado da matéria no jornal virtual Correio da Bahia. Disponível em: < <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>> Acesso em jan. 2021.

Figura 06. Lápide com os nomes dos heróis da Independência do Brasil na Bahia



Fonte: Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>>. Acesso em jan. 2021.⁴⁹

Os movimentos de reconhecimento pelas forças populares na ilha de Itaparica vão delineando uma narrativa e os fragmentos de memórias se unem em sentimentos de vitória coletiva na emoção dos moradores. Seguindo esse fluxo, tem-se em 2004 o encaminhamento ao instituto de criminalística Afrânio Peixoto, sob responsabilidade da professora Filomena Orge, uma pesquisa para a produção do desenho do busto de Maria

⁴⁹ A lápide está localizada na Capela da Piedade e foi instalada em 1923.

Felipa, nesta realização foram considerados os subsídios históricos da tradição oral e literária. Filomena Orge compartilha um pouco sobre como fundamentou seu trabalho,

A descrição física e da personalidade de Maria Felipa feita pelos historiadores, lembra dos negros sudaneses como também daqueles (...) da Costa de Mina pra o Brasil do século XVIII, descritos como altos, bem formados (...) robustos física e intelectualmente, unidos entre si, mostrando-se inclinados aos movimentos revolucionários (Filomena Orge apud FARIAS, 2010, p. 132).

Figura 07. Retrato de Maria Felipa de Oliveira



Fonte: Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>> Acesso em jan. 2021.

O retrato é um legado histórico do movimento de reconhecimento das memórias sobre Maria Felipa para o Brasil, mesmo que ele seja tomado como impreciso devido a ausências de pesquisas historiográficas, o percurso até aqui construído aponta para uma aproximação histórica de sua ancestralidade e protagonismo. Os feitos desta mulher negra, capaz de dar uma surra em um homem, indicam que deveria ser forte e também inteligente, conhecia os caminhos estratégicos da ilha e usava a sedução como vantagem para se aproximar dos soldados portugueses. Farias apresenta como as memórias sobre Maria Felipa mobilizam as mulheres na ilha,

Uma importante contribuição foi a entrevista com a professora Cassimélia Costa, de Itaparica, que me levou aos campos de batalha da heroína. As mulheres do Grupo Cultural Zé do Vale teatralizaram as surras de cansaço que Maria Felipa e quarenta mulheres deram nos portugueses “para depois incendiar as embarcações portuguesas”. As mulheres corriam juntas pelas ruas e me mostravam locais dos incêndios das embarcações. Eram muitos os segredos sobre a heroína. “Ela morava no Convento!”, “O Convento era um casarão”, diziam (FARIAS, 2010, p. 20).

“Eram muitos os segredos sobre a heroína” negra da independência do Brasil na Bahia, essa afirmação presente no relato da professora Cassimélia Costa, nos faz refletir sobre os silêncios em torno das trajetórias dos grupos subalternizados pela história oficial. O esquecimento, defendido por Paul Ricoeur (2003) como operação central da memória e limite de exigência para a construção de uma narrativa historiográfica, se apresenta para a população afrodescendente como uma das grandes injustiças da política de enquadramento da memória. Na escrita da história o esquecimento também é uma operação política, pois este foi durante muito tempo parte do projeto de dominação e alienação da força da ancestralidade africana no Brasil.

A história como disciplina autônoma esteve atrelada substancialmente à formação do Brasil como Estado Nacional e inaugura um sistema de representações que dará contorno e forma ao sentimento identitário de “ser brasileiro”. A produção das memórias e a identidade nacional resultante dela, se deu através da tentativa de homogeneização em um processo contínuo de imposição discursiva. Essa fundamentação de unidade ignorou qualquer diferença entre os membros pertencentes de uma “nação” em termos de gênero, raça, legado histórico e contribuições culturais.

Para a população da ilha, mesmo carecendo de pesquisas para dimensionar a autenticidade da trajetória da heroína negra, ela segue sendo celebrada e reconhecida. Por outro lado, o feminismo negro possibilita que as memórias sejam tomadas como referência para nortear as ações de valorização e revisão do imaginário sobre a mulher negra. As duas perspectivas se encontram como caminhos de resistências a colonialidade do ser, do saber e permitem identificar Maria Felipa como uma trajetória insurgente e de identificação simbólica do social, fazendo rupturas a dominação mental imposta pelo imaginário do colonizador a população não-branca do Brasil.

Não há história possível sem articular representação das práticas sociais e as práticas das representações, sendo necessário para o estudo crítico desta relação compreender o exercício de dominação política e violência simbólica presentes nestas narrativas (CHARTIER, 2011, p.17). A mulher negra e os vários grupos historicamente subalternizados são representados através da ausência, de formas distorcidas e ou romantizadas. Maria Felipa de Oliveira emerge como uma voz de resistência, uma transgressão ao discurso universalizante do sujeito nacional, disputando os sentidos (sentir) e o pensar o “Eu” “brasileiro”.

A trajetória histórica da presença de Maria Felipa, distante das forças governamentais, converge para a compreensão do silêncio como uma memória subterrânea, na medida em que ela permanece pulsante, mas quase imperceptível. Para Pollak,

Essa memória “proibida” e, portanto, “clandestina” ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e pintura, comprovando caso necessário o fosso que separa de fato a sociedade civil e a ideologia oficial de um partido e de um Estado que se pretende a dominação hegemônica. Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades (POLLAK, p. 02).

A pesquisa de Michell Pollak se debruça no contexto das nacionalidades europeias, no caso do Brasil podemos trazer a discussão das memórias subterrâneas para um lugar igualmente sensível, identificando indígenas e afrodescendentes como exemplos de grupos que tiveram a expressão e reconhecimento de suas trajetórias históricas e memórias silenciadas, eles foram excluídos do projeto de nação em construção e, portanto, da concepção de Brasil.

Representação está ligada a identidade e conhecimento, seu sentido nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, ou seja, pensar e sentir são em si mesmo sistemas de representações porque são construídos discursivamente e nas práticas sociais (HALL, 2016, p. 10-12). Essa perspectiva marca um posicionamento decolonial pois faz oposição s categorias binárias construídas pela colonialidade do poder (WALSH, 2009, p.15) como razão-não/razão, superioridade e a inferioridade, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico assim como outras que aparecem nas tradições discursivas universalizantes.

A história de Maria Felipa é contada através de fragmentos, é no imaginário individual e coletivo que ela vai ganhando forma, cada contribuição nos direciona a pensar a sua participação nas guerras, transcrevo a seguir alguns destes relatos para que o leitor também tenha a oportunidade deste encontro.

“Maria Felipa foi uma heroína Negra” (Georgina dos Santos, 2009 apud FARIAS, 2010, p. 108).

“Na minha infância ouvi falar em Maria Felipa de Oliveira como uma das heroínas na Batalha da independência” (Arival da Costa Lima, 2009 apud FARIAS, 2010).

“As mulheres lideradas por Maria Felipa usavam o disfarce: o de se enfeitar com flores e folhas parecidas com as folhas de cansaço nas mãos para bater nos portugueses” (Álvaro da Conceição, Entrevista 2009 apud FARIAS, 2010, p.88).

“Maria Felipa e suas companheiras eram todas pescadoras(...) ajudavam na pesca de baleia e, também cortava e fatiava salgava baleias e ordenava a homens e mulheres que vendessem no recôncavo, levando a mercadoria em barcos, que viajavam no rio Paraguaçu para Nazaré e Cachoeira (Álvaro da Conceição, Entrevista 2009 apud FARIAS, 2010, p. 78).

“Ouvi falar que ela foi também ganhadeira (...) não se submetia ao autoritarismo da época. Ela não se julgava a vontade de outras pessoas. O que existia entre as ganhadeiras era a união que as tornavam mais forte” (Judite Santana, 2009 apud FARIAS, 2010, p. 85).

“O mulherio queima os barcos que estavam sob sua vigilância.” (Fernando Rebouças, 2008 apud FARIAS, 2010, p. 99).

“O tempo passou, o seu exemplo de luta germinou e deu frutos. Hoje, novas Marias Felipas lutam na Ilha contra o analfabetismo e a desigualdade social.” (Guadalupe Pardo de Freitas, 2008 apud FARIAS, 2010, p. 108).

Para os moradores, lembrar do protagonismo de Maria Felipa é como um espelho para construir no presente as forças para continuar abrindo espaços de existência. A vida é desafiadora em muitas dimensões, conectar-se com essa herança é alimento para as estruturas subjetivas para mobilização das transformações sociais.

Para Halbwachs (1990, p. 30-40), jamais estamos sós, lembranças são reencontros e a perspectiva do outro conduz o olhar na construção da memória individual, momentos e circunstâncias são intérpretes do indivíduo em sociedade, por isso, toda memória individual é uma memória coletiva e sua duração está limitada a duração do grupo, está inserida na vivência do mesmo ambiente social, sendo a recordação uma experiência pessoal também compartilhada. Neste sentido, conhecer as memórias sobre Maria Felipa é compartilhar a herança da luta e resistência da mulher negra, é legítimo que todos os brasileiros conheçam sua trajetória, e que principalmente as mulheres negras se alimentem da sua força e se inspirem para suas resistências cotidianas.

A ordem das lembranças está diretamente relacionada às várias relações e influências com outros grupos e, com isso, impactam nas forças das memórias. Para uma nação de “origem”⁵⁰ escravocrata, a ausência de referências sobre a resistência negra era(é) um elemento determinante na manutenção dos privilégios e construção dos sistemas simbólicos de dominação e submissão social.

A narrativa sobre a independência do Brasil assume um lugar fundacional na identidade nacional, sua homogeneidade não é natural, foi forjada dentro de um projeto,

⁵⁰ A palavra ‘origem’ está entre aspas por fazer referência ao processo de independência, haja vista que essa perspectiva também entra em disputa de narrativa se concebemos os povos ancestrais como as raízes do que chamamos de Brasil.

o protagonismo de Maria Felipa neste processo, atua afirmando a presença da população da Ilha nas lutas pela independência, a presença afrodescendente na história e nas grandes celebrações do nascimento da nação, trazendo questões que direcionam o olhar para os sentidos do processo desta “liberdade”.

As memórias e representações sobre Maria Felipa trazem a imagem de uma mulher negra na história com a África dentro de si, o seu lugar é de resistência, ela inspira vida, coragem e respeito. Seu protagonismo potencializa uma narrativa outra sobre o Brasil, aproximando a historicidade da experiência com a sensibilidade da existência. Ela abre espaço para falarmos sobre a identidade negra na memória nacional e os processos de classificação social do pensamento nacionalista, delineado por construções racistas e sexistas.

5. DIÁLOGOS MARIA FELIPA DE OLIVEIRA: MEMÓRIA, FEMINISMO NEGRO E PEDAGOGIA ENGAJADA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A solução mediadora didática pedagógica intitulada “Diálogos Maria Felipa de Oliveira: Memória, Feminismo Negro e Pedagogia Engajada no ensino de História”, foi construída com bases nas reflexões apresentadas nos capítulos anteriores e na pedagogia engajada como perspectiva para a sala de aula. Do ponto de vista metodológico, opera a interseccionalidade através de perguntas que possibilitem a ampliação das competências interpretativas dos estudantes a partir dos marcadores sociais como construtores de assimetrias e identidades. Essa solução tem como objetivo principal trabalhar pedagogicamente as memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira de modo a contribuir para a valorização da mulher negra na história e para o ensino de história, comprometido com a educação das relações étnico-raciais. Neste capítulo, apresentaremos reflexões sobre a pedagogia engajada, e em seguida, as considerações sobre o material e seu potencial formativo.

5.1 Pedagogia Engajada: A Comunidade de Aprendizagem como Perspectiva para a Sala de Aula

Neste estudo amplio meu olhar sobre construir e desenvolver uma nova abordagem para a sala de aula. Pensar a partir da pedagogia engajada de bell hooks indica caminhos para mobilizar na prática um valor de como acolher as estudantes em suas diversidades, uma mudança interna de paradigma como inspiração contínua para o trabalho. Caminhar nesta linha é reencontrar-se com o sentimento de que “o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador” (HOOKS, 2013, p.13). A pedagogia engajada concebe que, (...) cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino (HOOKS, 2013, p.21).

O conceito de comunidade me traz para realidade material e dialoga diretamente com Maria Felipa, conhecer sua trajetória é conhecer o poder de uma comunidade na construção de uma narrativa insurgente, refletindo todo o protagonismo de um povo e uma história não celebrada nos manuais escolares. Cabe algumas perguntas para pensar um pouco mais sobre o tema; sem a comunidade itaparicana teria o protagonismo de Maria Felipa de Oliveira sobrevivido ao tempo e tentativa de apagamento? O que ela

representa para essa comunidade? O que seria possível se a sala de aula fosse potencializada como espaço de reconhecimento, valorização e ajuda mútua na construção do conhecimento e na superação das dificuldades de seus integrantes? Quais saberes os estudantes trazem consigo para a sala de aula?

Defendo que cada estudante tem uma ou mais comunidades dentro de si, aprender a reconhecê-las, aprender a integrá-las ou até mesmo a se posicionar na fronteira entendendo os complementos e distanciamentos entre elas é uma promissora tarefa para o ensino de história e na perspectiva de bell hooks (2013) isso se faz através da construção de uma comunidade de aprendizagem, onde o entusiasmo no aprender e no ensinar faz parte do cotidiano.

Ao assumir a concepção da pedagogia engajada, reconhecemos o educar como um ato de amor, de liberdade e autoconhecimento. Falar de amor em texto voltado para o público científico faz emergir medos e sentimentos de possível descrédito, devo admitir que esse sentir vem das sombras das tradições eurocêntricas e suas dicotomias clássicas de parcialidades do ser humano e do saber. Assumo esse risco e aproveito a oportunidade para apresentar a sala de aula a partir da minha experiência e do que venho aprofundando através da proposta de bell hooks. Acredito que o amor, e não o romântico, mas o amor como compromisso ético com a área que escolhemos atuar, aqui concordando com bell hooks, é crítico e libertador, ele é capaz de nos elevar a percepção de que podemos reavaliar a nossa prática rompendo ciclos de dores e violências (HOOKS, 2021).

No cotidiano da sala de aula somos tocados por vários sentimentos, mas é o amor que deverá ser o farol que poderá iluminar todos os outros sentimentos e os diálogos, direcionando a comunicação para outros lugares (empatia, reconhecimento, críticas para o desenvolvimento, sugestões, compartilhamento de expectativas e experiências, elaborações sobre temas de estudo etc.). Não é uma tarefa romântica reconhecer a violência, a distância e a apatia presente em vários diálogos entre professores e estudantes, também não é automático, exige um deslocamento de lugar, e a mudança se torna um propósito e um processo de autoconhecimento desafiador e profundo.

Faz parte das estratégias de ensino da pedagogia engajada convidar a construção de habilidades de comunicação fora dos rituais de controle e exercícios injustos de poder (HOOKS, 2013, p. 13-16), nos impulsionando no desenvolvimento de um outro falar e de um outro ouvir, saído do automático e indo na direção da percepção dos estudantes enquanto ouvintes e enquanto comunicadores, identificando as contribuições de cada um para a comunidade. Então, o servir do professor não está apenas no falar, mas também

no ouvir com atenção, demonstrando a importância de todas as vozes e colaborando para que todos possam ouvir e falar de forma atenciosa e com interesse verdadeiro de uns pelos outros. Neste sentido, escolher um jeito de falar é também reaprender a falar, dialogando com as particularidades das(os) estudantes e com a identidade que cada sala de aula apresentar. Segundo bell hooks,

Para lecionar em comunidades diferentes, precisamos mudar não só os paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (2013, p. 22).

Essa perspectiva convida a uma abordagem crítica da voz da professora e descentra as comunicações da sua presença, todos se tornam responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem, tornando-a mais significativa porque emerge como construção coletiva, tendo o professor como mobilizador, mas não individualmente responsável por essa transformação, ele trabalha para uma experiência dinâmica de aprendizagem. Assumir a pedagogia engajada é compartilhar responsabilidades e a visão de comunidade aumenta o esforço coletivo para criar uma sala de aula empolgante e construir uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013).

Para bell hooks (2013), o desenvolvimento intelectual como forma de emancipação está diretamente relacionado à saúde, ao bem-estar pessoal e coletivo. A autora foi fortemente influenciada por Paulo Freire e pelo monge budista Thich Nhat Hanh, na construção de sua proposta de desenvolvimento do ensino através da sala de aula como comunidade. Ambos os autores e ativistas são exemplos de realização de suas teorias. Para bell hooks seus trabalhos se complementam e desafiam um sistema de educação que naturaliza lugares de poder, concepção do que é ensinar e aprender, e desnaturaliza adoecimentos e parcialidades.

Com Paulo Freire, bell hooks (2013) foi construindo os elementos para desafiar a educação bancária, questionando o consumo passivo de informações e desenvolvendo uma educação para a prática da liberdade tendo por finalidade maior a conscientização. Com o monge budista Thich Nhat Hanh, ela pode reconhecer uma abordagem holística em pedagogia, que evidencia a integralidade do ser humano, a união da mente, corpo e espírito. Para a autora,

A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada a contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis”- agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo (HOOKS, 2013, p.26).

Ao destacar esse valor da integralidade do ser humano para a Pedagogia Engajada, bell hooks não faz uma descrição do seu conceito de espírito, mas ao defender a educação como prática da liberdade e seu potencial no desenvolvimento da consciência crítica e do poder de escolha de cada, essa abordagem se distancia de qualquer perspectiva doutrinadora e universalista para o ser humano.

Desta forma, aqui se estabelece o respeito a multiplicidade de experiências que cada um carrega e a educação como um importante espaço para sua autoatualização e promoção do bem-estar. Olhar o ser humano de forma integral é reconhecer suas várias capacidades e atuar na criação de espaços e práticas participativas para a partilha de conhecimento.

As estratégias da pedagogia engajada defendem que o compromisso do professor é antes de tudo com ele mesmo, suas práticas devem ser dirigidas para o desenvolvimento de suas potencialidades, ele deve promover seu próprio bem-estar e estar em constante movimento de autoconhecimento, encontrando também na sala de aula um local de crescimento e partilha. As narrativas de suas experiências podem inspirar estudantes a olharem de outros lugares sua posição e os diálogos se tornam trocas de conhecimento e possibilidades de trabalhos construídos coletivamente. Desta forma, é apropriar-se da sala de aula como comunidade, se fortalecer nela, e cada vez mais ser capacitado pelo processo. Isso envolve também se preparar para fracassos e não desesperançar nos desafios.

A pedagogia engajada é uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender porque se faz coletivamente a consciência à prática. Um dos seus paradigmas é o comprometimento da(o) professor com a autoatualização. Todas as estratégias de aprendizagem devem ser pensadas de forma a possibilitar a formação da comunidade, que tem por características principais; o entusiasmo em aprender e ensinar; a valorização verdadeira de todas as vozes e presenças; o respeito pelas particularidades de cada turma, identidade, dificuldades e valores; o desenvolvimento da voz engajada para a promoção de uma comunicação e não apenas reprodução de informações; e o descentramento da figura do professor para os processos de aprendizagem, compartilhando as responsabilidades e construções.

Desta forma, abrindo possibilidades vamos ensinando a transgredir, e segundo bell hooks (2013), atuando para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação e nem parcialidade, seja na abordagem epistemológica seja nas

estratégias de ensino, fazendo da nossa prática um foco de resistência. Uma consciência doente não pode gerar saúde, uma construção de exclusão não pode gerar inclusão, sem mudanças de paradigmas não há transformação social.

O caminho da pedagogia engajada é a defesa do amor como ação para a liberdade, eis um grande propósito e um grande desafio. O Feminismo negro está me aproximando do amor em uma dimensão que meu corpo, alma e espírito conseguem se comunicar, ser positivo e esperar para construção coletiva de uma educação contra todas as assimetrias sociais. Amar é acreditar e trabalhar para o seu próprio desenvolvimento e também da humanidade, amar é se incomodar com o racismo e a injustiça, é quebrar o pacto de aceitação passiva das discriminações. A gestão da sala de aula através desses paradigmas poderá promover espaços seguros para pensar outras formas de ser e estar no mundo.

5.2 Caminhadas de Aprendizagem “com” e a “partir de” Maria Felipa de Oliveira

Com Maria Felipa buscamos problematizar a história única, compreendendo que a matriz moderno/colonial estabelece hierarquias culturais na seleção e prioridades dos conteúdos. A história oficial, geradora de memória e legitimadora de lugares sociais, é tensionada em um evento que marca o calendário escolar e simboliza o início da construção do Estado nacional brasileiro. Acreditamos que a leitura da história com Maria Felipa, potencializa a compreensão de como os marcadores sociais interditam narrativas, e que para a população não branca do Brasil, isso é faz parte do processo de organização social instalado com a colonização e a manutenção do racismo como eixo regulador das relações de poder, que se acomoda nas imagens distorcidas sobre a mulher negra e ou no silenciamento de sua existência como sujeito histórico.

O protagonismo dessa personagem é marcado pela força da comunidade e as memórias são tomadas pelos ilhéus de Itaparica como uma representação da própria trajetória histórica da ilha no conflito. É uma história que toca além de elaborações racionalistas, ela conversa com a subjetividade e as emoções dos moradores, ela denuncia para a forma que os populares percebem a construção das narrativas históricas e que lugares eles ocupam neste processo. Entre as memórias e a negação, alguns populares buscam compreender os fatores desta condição, a exemplo o depoimento de Dalva Tavares Lima, diretora da Biblioteca Juracy Magalhães localizada em Salvador,

A resistência à Maria Felipa, em parte, se deu porque ela foi heroína de lutas de guerra, numa época em que somente homens eram convocados. A rejeição nas comemorações, por ser negra, faz de Maria Felipa, na contemporaneidade, um dos símbolos étnicos da liberdade (LIMA, 2009 apud FARIAS, 2010, p. 33).

Neste sentido, além de provocar olhar para o funcionamento da sociedade em determinado contexto histórico do Brasil, Maria Felipa convida a pensar a relação de gênero e raça na construção dos conhecimentos históricos tradicionais. O que atravessa o tempo e se atualiza como representação para a mulher negra na história? Essa questão norteadora está presente na solução didática e é respondida quando as estudantes comparam passado e presente, identificando os elementos de permanência e mudança para os lugares sociais.

As memórias e os movimentos de reconhecimento são as fontes para estruturação das atividades e produção das reflexões em torno dos processos históricos. As representações são tomadas a partir da sua historicidade, sendo as narrativas clássicas de recorte interseccional e alinhadas ao projeto de formação da memória nacional. Neste sentido, para a trajetória de Maria Felipa, a comunidade se torna espaço em que esse saber é protegido, e mesmo que alcance o tempo presente de forma fragmentada, ele comunica outra narrativa, e nos ensina a abrir possibilidades para diálogos na interpretação da história, nas fronteiras dos saberes, e outras formas de olhar o mundo.

Circe Bittencourt (2004) destaca a importância do uso das fontes no ensino e aprendizagem de história, no entanto, defende ser necessário diferenciar a operação didática do trabalho do historiador. Esse profissional especializado parte para a seleção e análise das fontes com domínio da ciência histórica; a estudante parte das fontes para adquirir conhecimento sobre os processos e o contexto histórico em que as fontes foram produzidas. Concordamos com a autora, no entanto, quando o tema é a trajetória de Maria Felipa, partimos do presente e olhamos para os desafios que é reunir fontes sobre sua história, neste sentido, um exercício também importante para o ensino/aprendizagem de história é interrogar as ausências e ouvir as vozes que emerge do que foi silenciado. Para a elite que conta e legitima a história do Brasil no século XVIII é significativo o reconhecimento da participação de populares no processo de independência do Brasil? A partir da compreensão da matriz moderno/colonial a quem serve a invisibilidade da mulher negra na história? Que memória é essa que no presente insiste em ser visibilizada? Por que, mesmo estando presente no cotidiano da comunidade de Itaparica, Maria Felipa, não foi contemplada com uma investigação historiográfica?

O Estudo da história com Maria Felipa de Oliveira tem por objetivo contribuir na construção de uma educação antirracista e antissexista, pois dialoga com as resistências dos grupos subalternizados e de como as representações impactam nas práticas sociais. Os exercícios favorecem que os estudantes percebam as relações de raça e gênero, e de como eles se constituem como instrumentos de poder. Desta forma, a desconstrução das imagens negativadas sobre a mulher negra é eixo norteador de todas as atividades. Acessar a negritude com Maria Felipa se faz a partir da admiração e da integração entre passado e presente.

Segundo Circe Bittencourt (2004), uma outra importante função do ensino de história é favorecer o domínio de conceito que possibilitem os estudantes sair do particular para o geral, concordamos com a autora e defendemos que as trajetórias como a de Maria Felipa ampliam as possibilidades de compreensão da sociedade de forma sistêmica e complexa. O particular em seu protagonismo revela uma realidade que é invisibilizada quando a generalização na história está centrada na narrativa oficial. Fraturando o sujeito que conta e deslocando a narrativa para lugares insurgentes, vamos problematizando esta como instrumento de poder, e analisando como os lugares sociais se reatualizam e se cristalizam. Neste caminho de reflexão, buscamos situar os sujeitos, tornando a crítica a matriz essencial a aprendizagem em história.

Pensar o sujeito no ensino de história é fundamental, e aqui apontamos as várias dimensões que essa percepção pode indicar, o que investiga/escreve a história, o que narra, o que estuda/interpreta o que foi produzido e aquele que à está construindo enquanto realidade vivida. De igual importância é, localizar o conhecimento, escolhemos seguir com a epistemologia feminista negra, fraturando o sujeito universal e rompendo com as lógicas eurocentrada de explicação da realidade. Ao compreender o lugar da mulher negra na sociedade, vamos de forma relacional revelando as outras posições, permitindo que a realidade seja interpretada e não naturalizada. Operar com a interseccionalidade é uma oportunidade para promover em sala de aula o exercício de autoconhecimento sobre como os estudantes entendem seus lugares sociais, se de privilégio ou subalternidade. Pensar a posição no mundo, envolve também refletir sobre a forma de sentir, ser e estar diante de suas realidades e dos diversos papéis que venha a desempenhar, compreendendo quais movimentos são necessários para a transformação social e quais práticas estão cristalizadas nas suas relações pessoais e de trabalho.

A pedagogia engajada defende o bem-estar e acredito que cada estudante tem uma dimensão pessoal do que isso deve representar, no entanto, em contextos muito

desafiadores, como é para a maioria não branca do Brasil, percebemos que estão se envolvendo cada vez mais cedo com o crime e com o mundo das drogas, buscando sobreviver e se anestesiar dentro de um sistema que interdita suas condições de pleno desenvolvimento. Defendo que a revisão de valores construídos dentro do capitalismo, racismo e do sexismo semeiam possibilidades de construções de novos sentidos para a vida. A trajetória de Maria Felipa é campo fértil para esse semear, não como uma mulher extraordinária vista de forma isolada, mas reconhecendo como são extraordinárias todas as nossa ancestrais, atravessando lutas e resistindo à dominação, e que neste processo fazer parte de uma comunidade é muito importante.

Segundo Verena Alberti (2012) seis conceitos são centrais ao ensino de história: cronologia; diversidade; mudança e continuidade; causa e consequência; relevância e interpretação. As atividades foram propostas para operar de forma combinada esses conceitos, permitindo que as estudantes através das pesquisas e diálogos possam sair de generalizações e visões essencialistas sobre a mulher negra e os acontecimentos históricos. Elas poderão situar historicamente as memórias e representações, deslocar as análises para o tempo histórico de Maria Felipa de Oliveira, buscando identificar e revelar as diversidades de condições de existência para a mulher negra na história; pensar processos histórico em sua dinâmica passado/presente e permanência/mudança; encontra uma protagonista negra com força de mobilização social e sua relevância como conhecimento histórico para sua comunidade.

A aprendizagem de história se sustenta por meio da pesquisa, do uso das fontes e produção de resultados, levando a estudante ao processo de “selecionar, organizar e estruturar o seu conhecimento a respeito do passado” (ALBERTI, 2012, p.63). A pesquisa envolve a busca, que pode ser feita através do uso de tecnologias de informações ou livros na biblioteca, em diálogo com as atividades. Sobre o caminho entre o problema e os resultados a autora disserta,

A questão de pesquisa vem acompanhada de outro processo chave que torna possível o aprendizado em história: a produção de resultados a partir do que foi investigado. Esses resultados derivam de tarefas propostas aos alunos Por exemplo: a) julgar em que medida um conjunto de fontes responde ou não à pergunta de pesquisa (digamos, dar notas de 1 a 5), escolher as que mais se aproximam da resposta e escrever uma conclusão; b) preparar argumentos de ataque e de defesa sobre determinado assunto (por exemplo: “a política x foi bem-sucedida / foi malograda porque...”); c) identificar fontes que expressam diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, explicar como e por que diferem. Ou seja, a pergunta problema deve levar a possíveis respostas, e é dessa forma, aprendendo a sistematizar seu conhecimento e a comunicar sobre o passado, que o aluno aprende a pensar historicamente (ALBERTI, 2012, p.63).

Para o processo de análise e construção de resultado, tornamos intrínseco o uso da interseccionalidade na aprendizagem de história, todas reflexões giram em torno de sensibilizar para essa capacidade interpretativa. A sistematização dos conhecimentos produzidos vem acompanhado de sugestões, onde as principais características destas atividades são a criatividade e o desenvolvimento do trabalho em grupo.

A proposta é pensar enquanto comunidade de aprendizagem reconhecendo as potencialidades de cada um, as formas de integração, permitindo que espaços de confiança sejam construídos e a cooperação seja materializada em produções coletivas que poderão ser compartilhadas e celebradas por todos. Existem resistências das estudantes a trabalho em grupo⁵¹, os argumentos giram em torno das formas de integração e as dinâmicas de funcionamento em que alguns se dedicam muito e outros se dedicam pouco e etc.

Algumas falas são resultantes de experiências em que as expectativas não foram correspondidas, eu entendo esses sentimentos, e ao propor esse trabalho estou aprendendo a transgredir com bell hooks (2013) deslocando o foco do resultado para o processo. O que podemos aprender ao nos desafiar em produções criativas em grupo? O que a vivência de experiências, reduzindo expectativas, e focando no processo pode nos proporcionar? Quais são as possibilidades de contribuição individual em um grupo? Todos precisam contribuir da mesma forma? Esse deslocamento não é fácil, é um desenvolvimento fora da lógica moderna colonial marcada pela competitividade e necessidade de controle.

O protagonismo de Maria Felipa é destacado como parte de uma ação coletiva, sua trajetória fortalece a cooperação, organização e força que emergem da confiança e do trabalho. As vedetas eram seu coletivo, seu fórum de resistência e solidariedade. Mesmo que a lógica do sistema fortaleça a individualidade, a força para a insurgência vem do encontro, que podem ser construídos em comunidade ou em parcerias que vamos realizando em nossas caminhadas. O estudo da história através do feminismo negro atua na desconstrução da colonialidade do ser e do saber, valorizando as trajetórias insurgentes e as memórias como símbolos de lutas sociais e resistência da mulher negra a violência colonial. As representações históricas são tomadas a partir dos valores construídos pela comunidade e as produções discursivas são analisadas também nestes lugares de resistências.

⁵¹ Nas turmas que tenho lecionado, as dinâmicas em grupo são bastantes desafiadoras.

Neste sentido, os movimentos de pertencimentos e autoidentificação ganham também visibilidade contribuindo na educação para as relações étnico-raciais na escola, e a construção de alteridade cultural nos currículos. É preciso tornar evidente o direito à história e à memória das estudantes, fortalecendo as iniciativas que no tempo presente realizam rupturas com o silenciamento social e marginalização cultural da população não branca do Brasil.

Enquanto conhecimento histórico escolar, as memórias e representações, possibilitam formas de conhecer a história que estão alinhados às demandas da Lei 10.639/03 e a desconstrução do racismo como prática nos processos educativos. A participação de Maria Felipa na guerra de independência do Brasil na Bahia, permite dialogar com lutas dos movimentos sociais por cidadania plena de direitos e a trajetória da mulher negra por acesso aos mecanismos de poder em que pudessem compartilhar suas análises e produções. Tendo essas reflexões como eixos norteadores, o e-book é um convite a aprendizagem de história que se materializou em seis caminhadas de aprendizagem que possibilitam os diálogos no sentido de reconhecer os diversos espaços onde os discursos históricos são produzidos e o que eles revelam ou ocultam sobre a sociedade.

As atividades foram construídas partindo de uma questão problema, provocações para a busca de soluções e produções de resultados em estratégias reflexivas e criativas. Elas foram estruturadas para que a presença da mulher negra na sala de aula seja marcada pelas rupturas com as imagens que as diminuem e através dos marcadores analisar as desigualdades de raça e gênero na produção de assimetrias sociais. Outro importante destaque para as atividades está na ênfase às ações de resistência da comunidade, neste sentido, a relevância se apresenta na potência formativa do conhecimento histórico e no fortalecimento da identidade negra das estudantes.

A primeira caminhada de aprendizagem tem por título “Maria Felipa de Oliveira, heroína negra da Independência do Brasil” e convida a analisar as imagens que são produzidas sobre os sujeitos celebrados ao longo da história e que impacto essas representações têm na subjetividade dos estudantes, essa mobilização é para o autoconhecimento e autogestão das formas que cada um se relaciona com essas imagens. Para essa caminhada, partimos da Lei n.º 13.697⁵² de 26 de julho de 2018, que inscreve

⁵² Disponível em: <

Maria Felipa de Oliveira como heroína nacional, relacionando essa realização a força insurgente das memórias dos ilhéus de Itaparica que celebram sua trajetória histórica. O primeiro passo se dá, facilitando que as estudantes percebam quais são as representações “naturalizadas” nas construções dos heróis ou heroínas na história, para em seguida realizar a aproximação com Maria Felipa e seu protagonismo na guerra.

Durante o percurso, a interseccionalidade estará sempre provocando a análise, seja na relação de poder que interdita as narrativas, seja para as constituições sociais construídas a partir dos marcadores. Os estudantes deverão relacionar as memórias às informações encontradas através das pesquisas, destacando o contexto de vida das mulheres negras no século XIX e a importância da guerra na Bahia para a separação política do Brasil com Portugal. Essa caminhada de aprendizagem é concluída com a produção de um cordel ou poesia, reunindo as reflexões e compartilhando os saberes históricos produzidos com a comunidade.

O segundo caminho de aprendizagem tem como eixo mobilizador as atividades de trabalho de Maria Felipa e como estas se relacionam ao seu protagonismo. Sob o título, “Maria Felipa, ganhadeira, marisqueira e guerreira”, a proposta objetiva identificar os saberes que emergem do lugar social da mulher negra na Bahia no século XIX em contraste com as crenças do mito da fragilidade feminina presentes no mesmo período. Também em evidência, tem-se os passos para analisar a relação permanência e mudança na história, destacando como os marcadores sociais reatualizam lugares de subalternidade e invisibilizam o protagonismo da mulher negra na contemporaneidade. Como atividade de fechamento, a sugestão é a produção de uma apresentação com os dados sobre o trabalho da mulher negra na contemporaneidade e uma roda de conversa sobre o comércio de rua.

O terceiro caminho de aprendizagem nos desafia a construção de sentidos na quebra do silêncio sobre a participação de Maria Felipa na guerra. O primeiro passo é dado quando nos aproximamos da ação dos moradores que escreveram o seu nome na lápide dos heróis localizada na capela de piedade. A distância temporal entre a criação do memorial e a entrada dela entre os homenageados, poderá ser acompanhada de reflexões sobre a ampliação dos direitos políticos e sociais da população negra durante o século XX, neste sentido, esquecimento e lembrança, como processos históricos, estão diretamente ligadas às relações de poder construídas através dos discursos e como eles

são referências de compreensão para as práticas e políticas desenvolvidas. Sob o título “Memória e reconhecimento como caminho para liberdade com Maria Felipa de Oliveira”, os estudantes serão provocados a pensar os significados das memórias e dos memoriais na construção da identidade negra positiva, identificando o poder de representação e mobilização social que emergem destes lugares.

Como momento final para essa caminhada, a atividade sugerida é um diálogo de Maria Felipa com as representações da comunidade dos estudantes, sensibilizando para o conhecimento de outras mulheres guerreiras que estejam na memória ou história desses grupos.

No quarto caminho de aprendizagem, nos encontramos com um tema muito delicado, as ausências de rostos para a história da população afrodescendentes do Brasil. As atividades sugeridas nos desafiam a refletir sobre essa ausência e o impacto para a construção da identidade negra. Intitulado “Um rosto para a guerreira Maria Felipa de Oliveira”, essa caminhada nos ensina a transgredir o imaginário que reduz a participação da população negra a lugares restritos a escravidão. A produção do busto é apresentada como uma conquista da comunidade de Itaparica que alcança a população excluída das narrativas clássicas sobre independência e todas as mulheres negras na história. Como documento para análise são sugeridas duas imagens, o busto de Maria Felipa, produzido sob responsabilidade da Filomena Orge e a produção do artista Gigante Negro, morador do bairro da liberdade. É esperado que através desse percurso as estudantes também possam exercitar a criatividade na produção de uma releitura sobre a protagonista, trazendo as suas vivências e perspectivas para o campo das imagens, ao mesmo tempo que, reconhece a força dessa forma de expressão.

O quinto caminho de aprendizagem tem por tema “Maria Felipa propõe a construção da justiça social para todos e o reconhecimento da força da mulher negra na construção da sociedade”, e parte das análises das medalhas e prêmios, inspirados em seu protagonismo, para a identificação dos sentidos políticos dessas realizações. As atividades intencionam que as estudantes comparem e interpretem as homenagens como parte da construção dos discursos sobre nacionalidade brasileira e a integração dos sujeitos a sociedade. Neste sentido, o reconhecimento da mulher negra é resultante da luta do feminismo negro na quebra das interdições de raça e gênero que atuam na tentativa de silenciar suas contribuições para a construção da sociedade brasileira.

Neste percurso, foi selecionado o texto da Lei n.º 399/94, que cria a Medalha ao Mérito Maria Felipa, do município de Vera Cruz, e o Prêmio Maria Felipa da Câmara

Municipal de Salvador, criado em 2009. Após as análises e investigações é sugerido que o estudante conheça uma das homenageadas pelo prêmio e compartilhe com a comunidade essa trajetória, trazendo para debate os desafios que as mulheres negras enfrentam para realizar seus objetivos e a força que emergem de seus discursos, ou seja, a resistência como condição para uma existência digna.

“No mar, no rio ou no sertão Maria Felipa é força de realização” é o título da última caminhada sugerida para esse trabalho. Nesta proposta, vamos reconhecendo como a sua trajetória congregam diversos sentidos nas construções de imaginários positivos sobre negritude e a luta da mulher negra, fraturando a desumanização imposta pela matriz moderno/colonial. As estudantes serão convidadas a conhecer, contextualizar e interpretar o cordel de Jarid Arraes⁵³, que narra o protagonismo da guerreira negra na guerra de independência do Brasil na Bahia, a partir das provocações sobre a importância das memórias e das diversas linguagens que propagam o conhecimento histórico na sociedade. Como sugestão de encerramento temos a leitura/interpretação do cordel para a comunidade escolar, uma realização que desafia a um trabalho colaborativo, criativo e dinâmico.

O material pedagógico aqui apresentado, visa colaborar com práticas educativas alinhadas na valorização e reconhecimentos da trajetória das mulheres negras na história e com a educação para as relações étnico raciais. Todo o caminho da pesquisa foi importante para as mudanças de perspectivas que foram estruturantes em sua materialização. Esperamos que a experiência com ele resulte de momentos significativos e gratificantes na construção de uma educação antirracista, antissexistas e contra todas as injustiças sociais.

6. CONSIDERAÇÕES

Quando pensamos o lugar do negro no ensino percebemos muitos desafios, dentre deles o reconhecimento na história nacional, mas se pensarmos especificamente o lugar da mulher negra, esse desafio se amplifica, há além do silêncio uma negação. Nos movimentos sociais a voz da mulher negra se constituiu em lugar de profunda análise do

⁵³ Arraes, Jarid. Heroínas negras brasileiras. Editora Seguinte. Edição do Kindle, p. 74-80.

social, conferindo ao feminismo negro a capacidade de dialogar com as mais diversas realidades. Nesta perspectiva, a investigação das memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira, visou analisar suas contribuições para o ensino de história que tenha um compromisso com a educação para as relações étnico-raciais, assim como o reconhecimento do papel da mulher negra na formação do Brasil. Esse objetivo foi desenvolvido compreendendo o currículo como espaço de fronteira, em paralelo a análise da minha prática docente e construções de pilares epistemológicos para um ensino de história reflexivo da realidade.

Para uma prática engajada (HOOKS, 2013) foi necessário refletir o currículo de história a partir dos tensionamentos em relação ao racismo, sexismo e eurocentrismo cristalizados nos conteúdos tradicionais. Com o objetivo de atender a Lei 10639/03, muitas iniciativas educacionais tendem a contribuir para visões essencialistas e folclorizadas sobre a população não branca, em especial os indígenas e afrodescendentes. Desta forma, a interculturalidade crítica me ajudou a compreender como a matriz moderno/colonial está imbricada nos discursos sobre as diferenças no ensino e identificar a necessidade de problematizar o racismo como estruturante do sistema e as representações construídas a partir dessas relações de poder.

Esse percurso, também promoveu reflexões que foram além de pensar o ensino de história, com Maria Felipa e a partir do feminismo negro, pude compreender na minha biografia as marcas da política de branqueamento⁵⁴. Me identificar como afro-indígena era como uma realidade deslocada no tempo (visão essencializada), essa condição, fazia com que eu tivesse uma visão distante do racismo, uma análise superficial dos seus efeitos. O racismo, dentro da perspectiva da democracia racial tem muitas formas de se reatualizar, essa dinâmica é complexa e agradeço ao feminismo negro a oportunidade de me iniciar nesta análise, entendendo que a alienação dos corpos negros e da matriz africana apresenta dimensões violentas e se expressam de diversas formas. O lugar

⁵⁴ Sempre estive sensível ao racismo, mas, por não ter a pele muito escura, o tratamento que recebia como pessoa de cor, sempre dependeu do lugar que eu estivesse frequentando. Neste sentido, eu acreditava que estava sofrendo apenas discriminação de classe. Quando me identifiquei com uma orientação espiritualista criada por um negro, comecei a perceber como minha espiritualidade era descredibilizada em variados espaços. A identificação com a ancestralidade africana e nos saberes desse lugar de resistência, me fizeram sentir o lugar sensível e muitas vezes doloroso, em função do preconceito, que é pertencer a uma subjetividade contra-hegemônica. Mas, esse despertar foi apenas o primeiro passo para sentir o desejo de entender melhor essa dinâmica, os debates na escola em torno da aplicação da Lei 10639/03 é que tornaram insustentável uma prática pedagógica que não fosse antirracista. O estudo através do feminismo negro e interseccionalidade me permitiram compreender o fenômeno das encruzilhadas identitárias e seus efeitos nas construções de assimetrias sociais.

político de resistência que o reconhecimento da negritude trouxe para minha vida é revolucionário, um pertencimento que está me ensinando a transgredir e construir na prática uma educação engajada contra todas as formas de opressão⁵⁵.

Neste estudo, as forças mobilizadoras das memórias e representações sobre Maria Felipa de Oliveira apontam para um processo de resistência da população negra frente a invisibilidade histórica da narrativa tradicional, realizar esse diálogo com as memórias me fizeram reconhecer que o ensino de história deve contemplar diferentes níveis do discurso. Desta forma, através de uma trajetória insurgente, que sobrevive no cotidiano dos ilhéus de Itaparica, uma guerreira negra alcança a sala de aula e fratura a memória nacional sobre a independência do Brasil. Ao problematizar a memória nacional⁵⁶, Maria Felipa também tensiona a identidade nacional e as suas formas de expressão no ensino, em especial às que são construídas a partir das representações distorcidas sobre as mulheres negras.

Em nenhum momento proponho uma visão conclusiva das memórias sobre a trajetória histórica desta mulher negra, outros caminhos de pesquisa devem ser percorridos, no entanto, intenciono que esta dissertação, e a solução didático pedagógica construída, possam contribuir para um ensino que dialogue com as memórias como vestígios de uma história negada, destacando a importância do protagonismo de Maria Felipa na representação e construção da identidade negra positiva das(dos) estudantes, através dos movimentos de reconhecimento e das narrativas que sobre ela estão no tempo presente.

O *e-book* é um convite a aprendizagem inspirada na potência interpretativa das produções das intelectuais do Feminismo Negro. Sua estrutura, que está organizada em atividades separadas, podem também ser encadeadas como projeto, e escolhida uma unidade para realização poderá contar com a colaboração de outras disciplinas sob

⁵⁵ O Brasil entrou novamente para o mapa da fome e a insegurança alimentar atinge 65% dos lares comandados por pessoas pardas e pretas. Essa realidade, assim como tantas outras injustiças, destaca a urgência de combater o racismo enquanto regulador do sistema, e defender uma educação antirracista, como uma necessidade para toda a população brasileira. Disponível em: <<https://www.brasilemfome.org.br> > Acesso em set. 2022.

⁵⁶ Não foi pauta deste estudo as análises das celebrações do bicentenário sobre a Independência do Brasil, no entanto, estive atenta às produções e mobilizações, cabe destacar a chegada do coração de D. Pedro I para as celebrações. As negociações para a chegada da “reliquia” foram complexas, coube ao Itamaraty encabeçar as negociações. Fiquei negativamente surpresa com a proposta e com o grau de ufanismo em torno da realização, celebrar o Brasil que nos tornamos, a partir dessa representação, no meu ponto de vista, é negar o Brasil que “quero” pertencer. Não vou me alongar nesta crítica, mas deixo aqui essa reflexão. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-08/coracao-de-dom-pedro-i-e-homenagem-ao-brasil-que-nos-tornamos> > Acesso em set. 2022.

orientação geral do professor de história. A Participação com outras áreas de conhecimento favorece a circulação de conceitos e valorização do desenvolvimento integral da(o) estudante, sair do isolamento teórico e dialogar com os princípios da pedagogia engajada.

A pedagogia engajada (HOOKS, 2013) e a interseccionalidade para o ensino de história (AKOTIRENE, 2009) foram estudadas não apenas como novas estratégias para o ensino, mas especialmente como saberes que me permitiram mudar os paradigmas internos de trabalho em sala de aula e interpretação da realidade. De caráter propositivo, nesta dissertação, as estratégias didáticas já reverberam na minha prática pedagógica e espero em outros espaços dialogar, visibilizar minhas ações e o potencial formativo que Maria Felipa vem realizando enquanto representação positiva e inspiração de novas abordagens para o ensino de história.

As lutas populares pelo reconhecimento de Maria Felipa é também uma luta pela humanização da população não branca do Brasil. A trajetória da guerreira negra reivindica um lugar de centralidade para as contribuições das mulheres negras na formação do Brasil, uma luta pela visibilidade às resistências históricas contra a colonização, a desigualdade racial, de gênero e social no país. Neste sentido, a interseccionalidade adentra a sala de aula não como um novo conceito a ser aprendido como informação a ser repetida, mas como um estudo que, poderá diluir as certezas sobre as condições sociais e valores que paralisam as jovens negras na busca dos seus sonhos e realizações. Essa oportunidade, de lentes interpretativas para uma prática transformadora está para as estudantes, assim como está para o lugar de professora. A desvalorização da negritude é uma realidade que poderá ser desconstruída através do rompimento intencional com as visões folclóricas e reducionistas. Neste sentido, a primeira desconstrução é interna, é a autoatualização com minha escolha profissional e meu sonho como cidadã brasileira, a esperança de viver em uma sociedade que a marca da educação seja o trabalho pela alteridade social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, jan-jun/2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>> Acesso em set. 2020.
- ABUD, K. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. v.13, n.25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93, 1993.
- _____. “A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular”. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 163-171, Dec. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf> > Acesso em: 13 fev. 2020.
- _____. Currículo de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. cap. 1, p. 28-41.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O Civismo Festivo na Bahia: Comemorações Públicas do Dois de Julho (1889-1923)**. (Dissertação de Mestrado - História), Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 1997.
- AMARAL, Braz do. **História da Independência na Bahia**. Salvador: Progresso, 1957.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras. 2009
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén Livros, 2019.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- _____. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 61-88 –2012. Disponível em:< <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/19>> Acesso em nov. 2022.
- ARAÚJO, UC de. A Bahia no tempo dos Alfaiates. **II Centenário da Sedição de 1798 na Bahia**. Salvador: Academia das Letras da Bahia, 1999.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze, GROSGOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. *In*: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. cap. 11, p. 185-204.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262p.

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, Memória e Identidade: o ensino de história e a construção dos discursos identitários. *In*: SILVA, Beresta Cristiani e ZAMBONI, Ernesta (Org). **Ensino de História Memória e Culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-33.

CANDAU, V. M. (2008b) Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanidade: Proposta feminista negra de organização política transformação social**. Disponível em:< <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/Dossier-Lelia-Gonzalez-2.pdf>> Acesso em dez. 2020.

_____. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. Estud. Fem.** vol.22 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2014. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>> Acesso em dez. 2020.

_____. História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

_____. **Por uma epistemologia feminista negra do Sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil**. Disponível em:< http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499452943_ARQUIVO_simposiotextofazendogenero13.pdf> Acesso em dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento feminista brasileiro formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 271-289.

_____. Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 313-321.

_____. CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 271-312, 2019.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

_____. **O mundo como representação**. *In*: Estudos avançados, 11 (5), 1991.p. 173-191.

_____. **Defesa e ilustração da noção de representação**. Fronteiras, Dourados, v. 13, n. 24, 2011, p. 15-29.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 135p.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FARIAS, Eny Kleyde Vasconcelos. **Maria Felipa de Oliveira: heroína da Independência da Bahia**. Salvador: Quarteto, 2010.

FERREIRA, Marieta de M. História do Tempo Presente: desafios. **Cultura Vozes**. Petrópolis (RJ), v.94, n.3, p.111-124, maio-jun. 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**. v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em:< <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>> Acesso em out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Latino Americano. *In*: RIOS; Flávia e LIMA, Márcia (org). **Por um feminismo Latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ed. Rio de Janeiro; Zahar, 2020.

GRAHAM, Sandra L. Uma certa liberdade. **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, p. 214-227, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, nº 1, jan/abr, 2016.

GUERRA FILHO, Sérgio A. D. **O Povo e a Guerra**: Participação das Camadas Populares nas Lutas pela Independência do Brasil na Bahia. (Dissertação de Mestrado) Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: < file:///C:/Users/marine/Downloads/245741-181415-1-PB.pdf > Acesso abr. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 7ª edição. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

_____. Quem precisa de Identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu (org.); WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

_____. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuro, 2016.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, nº 2, 1995, p. 454-478.

_____. **Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.

_____. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante 2019.

_____. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Editora Elefante, 2021.

_____. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

KRAAK, Hendrik. Entrevista. **Revista Eletrônica da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé** – N.1 Jul De 2015. Issn 2525-295x. Disponível em: <<http://bahiacomhistoria.ba.gov.br/?entrevista=entrevista-hendrik-kraay> > Acesso em ago. 2021.

_____. **Entre o Brasil e a Bahia**: as comemorações do dois de julho em Salvador, século XIX. Afro-Ásia. Salvador, n. 23, 1999.

LEDEZMA, Gerson Galo. Religiosidade Cívica na Bahia: Comemorando o Primeiro Centenário da Independência 2 de Julho de 1923. Entre a Memória Nacional e a Memória Regional. **Revista Esboço**. Florianópolis. 2009; v.16, n.21, p.66-87.

LOPES, Gabriella, A. d. S.S; SILVA, d. O. S. "**Heroínas bahianas**": personagens femininas nas comemorações do centenário da independência da Bahia. Encontro Anpuh. <<http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412131987> > Acesso em jan. 2021.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 239-249, 2019.

MARQUES, Xavier. **O sargento Pedro**. 3 ed. São Paulo: Brasília, 1976.

MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim. Leitores, autores, aulas como texto e o ensino aprendizagem de história. **Revista Tempo**. Departamento de História da UFF. V.11, n.21. Rio de Janeiro. Julho, 2006.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. **Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ**, 2012, p. 01-26.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2007^a.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÊNDEZ, Natália Pietra. Gênero, biografia e ensino de história. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, pág. 84-97, 2012.

_____. Ensino de História: lugar de fronteira. *In*: ARIAS NETO, J. M. **História: guerra e paz**. ANPUH XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH/FINEP, 2007, p. 71-97.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Soraia Maria Ceita do. **Pedagogia Feminista Negra e Decolonial para um Ensino de história engajado na Educação Básica**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

NEPOMUCENO, Bebel. “Mulheres Negras - protagonismo ignorado” *In*: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

NÓBREGA, Bernardino Ferreira. **Memórias Históricas sobre as vitórias alcançadas pelos itaparicanos no decurso da campanha da Bahia quando o Brasil proclamou sua Independência**. Bahia: Tipografia Social, 1923.

NORA, Pierre. **Entre memórias e História**. Projeto História. São Paulo. Dezembro, 1993. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>> Acesso em nov. 2020.

OLIVEIRA, Irineu Aranha de. **Participação dos africanos e afro-brasileiros nas lutas travadas na Bahia pela independência do Brasil**. Disponível em: <<https://www.ensinodehistoria2019.bahia.anpuh.org>>> Acesso em nov. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OSÓRIO, Ubaldo. **A ilha de Itaparica, história e tradição**. 3.ed. Salvador. S.A. Artes Gráficas, 1953.

PAIXÃO, Marcelo e GOMES, Flavio. História das diferenças e das desigualdades: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. *In*: XAVIER, Giovana, FARIAS, Juliana Barreto, GOMES, Flavio (orgs). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Resistência também dentro da escola. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. nº101, fev/2014, p. 80.

_____. **Por uma autêntica democracia racial**: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. *Revista História Hoje*. vol. 1, nº 1, jun/2012, p.111-128. Disponível em:< <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21/0>> Acesso em set. 2020.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. Uma “volta ao mundo” com as mulheres Capoeiras: Gênero e cultura negra no Brasil (1850-1920). *In*: XAVIER, G.; FARIAS, J. B.; GOMES, F. **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PIRES, ALCS; SOARES, Carlos Eugênio L. **Capoeira na escravidão e no pós-abolição**. Dicionário da escravidão e liberdade, v. 50, p. 141-148.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *In*: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. *In*: **Revistas Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.5, nº 10, 1992, p.200-2012.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder e o eurocentrismo na América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-129.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. “O jogo duro do dois de julho: o ‘Partido Negro’ na Independência da Bahia”. *In*: REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: A resistência Negra no Brasil Escravista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989. cap. 5, p. 79-98.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 2003. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia> Acesso em jan. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-80.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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

SOARES, Cecília Moreira. **As ganhadeiras**: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. Afro-Ásia, n. 17, 1996.

SOUSA, Priscila Cabral de. A História Das Mulheres no Ensino de História: Reflexões acerca de uma Educação para a Igualdade de Gênero. *In*: **humanidade e Tecnologias**. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/issue/view/154> Acesso em nov. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera M. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 2009. P. 12-39 Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html>> Acesso em set. 2020.

_____ “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América.¹ Entrevista. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78195>> Acesso em ago. 2021.

WOLFF, Cristina Scheibe. Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.