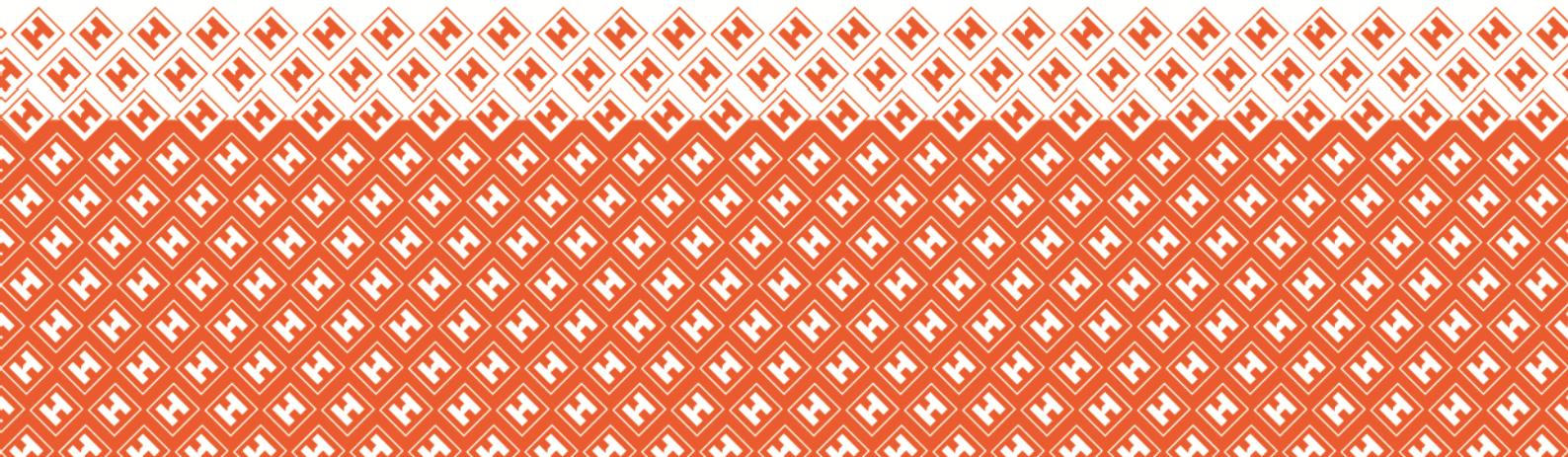


LIDIANE SOUZA DE OLIVEIRA

**A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente**

UNEB

Junho/2021



LIDIANE SOUZA DE OLIVEIRA

**A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de  
uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente**

Dissertação apresentada no curso Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.  
Orientadora: Profa. Dra. Marilécia Oliveira Santos

Salvador-BA

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Sistema de Bibliotecas da UNEB**

S729i

Souza de Oliveira, Lidiane

A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente / Lidiane Souza de Oliveira. - Salvador, 2021.

61 fls : il.

Orientador(a): Marilécia Oliveira Santos .

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2021.

1. Ensino de história. 2. Prática docente. 3. História das mulheres negras. 4. Educação antirracista. 5. Educação antissexista.

CDD: 907

LIDIANE SOUZA DE OLIVEIRA

**A importância do ensino da história das mulheres negras no Brasil para a construção de  
uma educação antirracista e antissexista: reflexões sobre a prática docente**

**Banca examinadora**

---

Profa. Dra. Marilécia Oliveira Santos (Orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Profa. Dra. Luana Carla Martins Campos Akinruli (Avaliadora Externa)  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro (Avaliador Interno)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aprovada em: 04/06/2021

## AGRADECIMENTOS

Para mim, a conclusão do curso de Mestrado em Ensino de História representa uma vitória de um dos desafios mais difíceis da minha vida. Ao longo desta formação, provei das dores e delícias que o processo de construção do conhecimento pode proporcionar; mas não conseguiria vencer este desafio sozinha. Muitas pessoas, especialmente mulheres, conhecidas ou anônimas, prepararam o caminho antes de mim, para que eu, mulher negra, pudesse, agora, contrariar a estrutura racista e sexista existente em nosso país e chegar a esta importante etapa da formação acadêmica.

Das pessoas que me ajudaram neste percurso, tenho muitos agradecimentos a fazer:

À minha família, que sempre fez questão de mostrar o quanto me admira por cada conquista acadêmica e profissional. Em especial, agradeço à minha sobrinha-filha do coração Raphaela, que sempre me disse o quanto eu a inspiro, o que, além de gerar uma grande responsabilidade, me impediu de desistir.

À minha amiga-irmã do coração Edicléia, a mais bonita! Dona de um coração imenso, não pensou duas vezes em abrir mão de sua folga às sextas-feiras para assumir o meu lugar na direção da escola, liberando-me para frequentar as aulas do Mestrado.

Aos meus maravilhosos colegas de turma, que partilharam comigo os saberes e as angústias do ser professor(a). A esses colegas que tornaram meus dias mais alegres e que me ensinaram tanto, sobre a vida e sobre a educação, terei eterna gratidão. Dessa turma ficaram boas lembranças e amigos que guardarei sempre no coração. Gratidão aos amigos do grupo Temas Sensíveis: Aryana, Antônio Hermida, James e Márcia, com quem compartilhei alegrias e tristezas, dúvidas e incertezas. Obrigada pelo carinho e paciência!

À coordenação e a todo o corpo docente do Profhistória por compartilharem saberes e colaborarem para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Marilécia Oliveira Santos, que me acolheu, me incentivou e acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava. Gratidão por toda gentileza, sensibilidade, empatia e paciência!

## RESUMO

O trabalho com a história de mulheres negras no ensino de história do Brasil pode propiciar a construção de uma educação capaz de combater concepções e práticas racistas e sexistas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa. Considerando essa premissa, este trabalho objetivou discutir as questões de gênero, raça e identidade no ensino de história. Para tanto, entre outros, os estudos desenvolvidos por Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Guacira Lopes Louro, Roberto Rafael Dias da Silva, Tomaz Tadeu da Silva, Joana Maria Pedro, Michelle Perrot, Nilma Lino Gomes e Jurjo Torres Santomé foram fundamentais para a construção do debate teórico apresentado. Em relação aos caminhos metodológicos, a pesquisação, em diálogo com a análise do trabalho realizado por esta pesquisadora em sala de aula, foi adotada como meio de organizar e desenvolver a discussão sobre a importância do ensino da história de mulheres negras no Brasil, no intuito de promover a construção de um ensino de história capaz de reforçar valores de igualdade de gênero e de raça. A proposição prática que resultou deste estudo levou à realização de oficinas de formação continuada para professores de história da rede estadual do município de Ribeira do Pombal, Bahia, com o objetivo de socializar conhecimentos e materiais sobre o tema, investindo, assim, em uma formação docente que possa se desdobrar em resultados produtivos, também, para os discentes.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Gênero; Raça; Identidade; Formação Docente.

## ABSTRACT

Working with the history of black women in teaching Brazilian history can facilitate the construction of an education capable of combating racist and sexist conceptions and practices, contributing to the formation of a more just society. Considering this premise, this work aimed to discuss issues of gender, race and identity in history teaching. To this end, among others, the studies developed by Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Guacira Lopes Louro, Roberto Rafael Dias da Silva, Tomaz Tadeu da Silva, Joana Maria Pedro, Michelle Perrot, Nilma Lino Gomes and Jurjo Torres Santomé were fundamental to the construction of the theoretical debate presented. In relation to methodological paths, action research, in dialogue with the analysis of the work carried out by this researcher in the classroom, was adopted as a means of organizing and developing the discussion about the importance of teaching the history of black women in Brazil, with the aim of promoting the construction of history teaching capable of reinforcing values of gender and racial equality. The practical proposition that resulted from this study led to the holding of continuing education workshops for history teachers from the state network in the municipality of Ribeira do Pombal, Bahia, with the aim of socializing knowledge and materials on the subject, thus investing in training teacher that can also result in productive results for students.

Keywords: History Teaching; Gender; Race; Identity; Teacher Training.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Dissertações selecionadas no banco de dissertações do Profhistória.....	11
<b>Quadro 2</b> – Planejamento das atividades propostas .....	46

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>MMN</b>	Movimento de Mulheres Negras
<b>ENMN</b>	Encontro Nacional de Mulheres Negras

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	08
<b>2 “E NÃO SOU EU UMA MULHER?”: A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO E RAÇA E A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA .....</b>	13
<b>2.1 Os movimentos feministas: origens e pluralidades.....</b>	14
<b>2.2 O Feminismo Negro: a interseccionalidade de gênero, raça e classe dentro dos movimentos feministas .....</b>	17
<b>3 OS PERIGOS DA HISTÓRIA ÚNICA .....</b>	26
<b>3.1 O currículo e o ensino de história no Brasil .....</b>	27
<b>3.2 Os desafios da aplicação da Lei nº 10.639/03 .....</b>	31
<b>3.3 Gênero e raça na história do Brasil: a história das mulheres e o ensino da história das mulheres negras no Brasil.....</b>	35
<b>4 PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	40
<b>4.1 A dimensão prática .....</b>	45
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	56
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	58

## 1 INTRODUÇÃO

Identidade

Foi uma mulher negra e escritora  
de pele e alma como a minha  
que me ensinou  
sobre os vulcões e as rédeas e os freios  
sobre os tumultos dentro do peito  
e sobre a importância de ser protagonista  
nunca segundo plano  
se você encostar a mão entre os seios  
vai sentir os rastros de nossas ancestrais  
somos continuidade  
das que vieram antes de nós  
(Ryane Leão).

Este trabalho nasceu da minha inquietação como mulher negra e professora que, ao longo de quase quatro décadas de vida, experienciou diversas formas de preconceito, mas que percebeu na educação uma alternativa para o enfrentamento do machismo e do racismo, e também uma estratégia para a promoção do empoderamento das mulheres negras que, assim como eu, precisam resistir para existir em uma sociedade marcadamente machista e racista. Na condição de mulher negra e professora, pude compreender os processos que negaram às minhas ancestrais o papel de sujeitos na História do Brasil, cujas narrativas não são representadas nos livros didáticos que utilizo nas minhas aulas, que, por outro lado, mostram apenas uma versão estereotipada das mulheres na história. Isso reflete também a dificuldade que enfrento para ensinar a história que evidencie os múltiplos sujeitos que dela fizeram parte, confrontando, assim, a tradição masculina de fazer e escrever a história, buscando dar visibilidade às histórias das mulheres negras que tanto colaboraram para a formação da história do nosso país.

Diante da realidade por mim experienciada, das dificuldades enfrentadas na prática como docente da rede estadual de ensino, desejo, com este trabalho, contribuir para a construção de uma educação que discuta as questões de gênero e raça nas nossas escolas, buscando dar visibilidade às histórias dos sujeitos que foram silenciados ao longo do tempo, e que preze pelo respeito e combata atitudes e comportamentos discriminatórios e excludentes. Para tanto, propus, inicialmente, uma investigação sobre o saber e o fazer das(os) professoras(es) de história, tendo como recorte as três escolas da sede da rede estadual da cidade de Ribeira do Pombal, Bahia, com o objetivo de contribuir para a reflexão do saber e fazer desses(as) docentes e para reafirmar a necessidade de utilizarmos a história como uma ferramenta para a produção de conhecimentos, atitudes e valores que colaborem para a construção de uma sociedade que

reconheça o valor da pluralidade, primando pelo respeito, igualdade e justiça. Com essa proposta, eu pretendia entender como os(as) professores(as) de história dessas escolas da rede estadual desse município colaboraram ou não para repensar o papel das mulheres negras na história do Brasil.

No entanto, com a suspensão das atividades escolares estaduais, devido à pandemia de covid-19, não foi possível realizar a pesquisa dessa forma. Decidi, então, com base nas sugestões apresentadas pela banca de qualificação, construir uma reflexão a partir da análise da minha prática docente. Nesse contexto de pandemia, a minha proposta passou, então, a ser a de discutir como os marcadores de gênero/raça/classe atravessaram minha vida pessoal e se refletiram na minha vida profissional, interferindo diretamente no meu fazer pedagógico como professora de história de escolas públicas e privadas, durante os meus 18 anos de docência na educação básica.

Por ter como objeto a prática docente em história, esta pesquisa está relacionada à Linha de Pesquisa 1: Saberes históricos no espaço escolar. Como proposta de intervenção mediadora, organizei e ofereci oficinas de formação continuada para os professores de história da rede estadual do município de Ribeira do Pombal, Bahia. Para a elaboração dessas oficinas, a problemática se construiu a partir da análise da trajetória da história como ciência e disciplina curricular no Brasil e da compreensão de que, como campo de conhecimento, a história foi forjada nos moldes eurocêntricos por uma elite masculina intelectualizada, de inspiração iluminista. Além disso, como disciplina escolar no Brasil, foi usada, ao longo de décadas, para atender ao interesse de criação de uma nação alicerçada no modelo hegemônico do colonizador europeu, em um esforço de invisibilizar a participação de sujeitos históricos subalternizados, como negros e índios.

Embora muitos avanços já sejam percebidos no que tange à desconstrução dessa história eurocêntrica, principalmente a partir da Lei nº 10.639/03, que altera a LDBN nº 9.394/03, tornando obrigatório o ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, o ensino de história no Brasil ainda carece de uma transformação mais profunda, que rompa com o modelo branco, masculino e patriarcal. Nesse viés, como afirma Gomes (2012), continua a ser um grande desafio a implementação da Lei nº 10.639/03, visto que a estrutura educacional no Brasil é marcada pela rigidez das grades curriculares, seu caráter conteudista e sua desconexão com a realidade social, que nega e silencia culturas “outras”, situação ainda mais agravada pela deficiência nas formações de professores e professoras. Segundo a autora, precisamos descolonizar os currículos da educação básica e do ensino superior, de forma a evidenciar uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política, capaz de contribuir

para uma (re)construção histórica alternativa e de resultar na realização de projetos educativos antirracistas, emancipatórios e democráticos.

Minha principal motivação para esta pesquisa se deve ao fato de que, como mulher negra, não me vejo representada na história ensinada nas salas de aula; uma história que relega a população negra à condição de escravizados, subalternizados, e que perpetua um ideário de desumanização, especialmente no que se refere à representação das mulheres negras, sujeitos ainda mais invisibilizados na discussão dos processos históricos. Minha proposta, portanto, consistiu em promover, entre os docentes da rede estadual do município onde atuo, uma reflexão sobre as histórias das mulheres negras, objetivando que elas venham a ser contadas e discutidas nas salas de aula da educação básica. É preciso questionar quais caminhos as professoras e professores têm ou não buscado para incluir a história das mulheres negras nos currículos das suas escolas, discutindo sobre a importância dessas histórias para o fortalecimento da identidade dos(as) alunos(as) negros(as) no processo de construção de uma sociedade mais justa e menos excludente, que realmente reconheça e valorize todos os sujeitos.

Como professora de história que atua na rede pública de ensino, em uma escola central que atende, em sua maioria, a alunas e alunos negros, sendo mais da metade do corpo discente formada por meninas, tenho feito esse exercício reflexivo frequentemente, o que tem me levado a questionar a minha prática docente, desde a dinâmica das relações em sala de aula até a escolha dos conteúdos, fontes e metodologias adotadas. Nesse sentido, preocupa-me a seguinte problemática: como a prática dos docentes de história pode colaborar com a construção de uma educação que permita a desconstrução do modelo machista e racista de sociedade que possuímos, que promova o empoderamento das meninas e mulheres negras, impedindo a perpetuação de um modelo hegemônico de colonialidade, pautado em uma história construída e contada em grande medida por homens brancos, que relegam as mulheres, especialmente as mulheres negras, à marginalização social? Para responder a essa questão, busquei definir e entender qual concepção de ensino de história fundamenta o meu trabalho docente e que lugar a história de mulheres negras ocupa nas minhas aulas: quais abordagens estou apresentando aos alunos e alunas, e de que forma elas têm colaborado para o fortalecimento ou não da identidade das alunas negras no espaço escolar?

Antes de iniciar esta investigação, realizei uma busca na plataforma do Profhistória, no banco de dissertações, visando conhecer as principais pesquisas já realizadas sobre o meu objeto de estudo. Utilizei como palavras-chave os termos gênero e raça, visto que pretendia verificar o que já tinha sido produzido sobre esse tema, buscando identificar quais trabalhos se aproximavam do meu objeto de pesquisa, que é o trabalho docente com a história de mulheres

negras no Brasil. Não encontrei nenhum estudo com essas palavras-chave. Refiz, então, a busca utilizando apenas a palavra gênero. Apareceram 11 registros, dos quais selecionei seis como aqueles que mais se aproximavam do objeto da minha pesquisa. Em relação à história da África e da cultura afro-brasileira, foram poucas as produções encontradas, evidenciando pesquisas que discutem a implementação da Lei nº 10.639/03 e sua relação com o ensino de história. No que tange à história de mulheres no Brasil, encontrei apenas três trabalhos; e mais especificamente sobre o ensino da história de mulheres negras, não encontrei nenhuma produção.

Refazendo minha busca no banco de dissertações do Profhistória referente ao ano de 2021, encontrei duas dissertações que dialogam diretamente com o meu objeto de investigação, pois discutem a representação das mulheres nos livros didáticos de história, o papel da mulher negra como sujeito histórico e as possibilidades de se trabalhar a história da mulher negra em sala de aula e discutir a contribuição do feminismo negro decolonial para a prática docente no ensino de história, colocando as mulheres negras como potências intelectuais, produtora de saberes na busca da descolonização do poder. Diante do resultado dessa busca, selecionei cinco dissertações que se aproximam do meu objeto de pesquisa, levando em consideração a presença das categorias de análise presentes na minha pesquisa: gênero, raça, racismo, história das mulheres e formação docente, como apresentadas na ilustração a seguir:

**Quadro 1** – Dissertações selecionadas no banco de dissertações do Profhistória

TÍTULO	AUTORIA	ANO
A trajetória da professora Rosa Barreto Dias: possibilidades no ensino-aprendizagem de gênero e raça a partir da história local de Morro do Chapéu-BA	Aryana Costa Nascimento	2020
Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de história engajado na Educação Básica	Soraia Maria Ceita Nascimento	2020
As mulheres na história dos livros didáticos de história de ensino fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA	Sara Menezes Felizardo	2018
Aprender a desaprender para reaprender: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história	Giseli Origuela Umbelino	2018
É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História	Paula Tatiane Azevedo	2016

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados de plataformas online

A busca, conforme listado no Quadro 1, evidenciou a relevância desta pesquisa, que tem como propósito refletir sobre a articulação entre o trabalho docente no ensino da história de mulheres negras no Brasil e a formação das identidades de raça e gênero.

O resultado desta investigação está dividido em três capítulos. No primeiro discuto aspectos do movimento feminista e do feminismo negro elencando as principais categorias de análise que fundamentam este estudo, propondo uma discussão sobre a importância desses conceitos para a formação e a prática docentes e das teorias sobre gênero, raça e interseccionalidade, a partir dos olhares de importantes pensadoras, como bell hooks, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Guacira Lopes Louro e Joana Maria Pedro, entre outras. No segundo refleti sobre os perigos da História única considerando as questões do currículo e da Lei nº 10.639/03. No terceiro discuto e analiso a minha prática como professora de história, no intuito de responder à questão-problema que motivou o início deste processo de investigação: como a prática dos docentes de história pode colaborar com a construção de uma educação que permita a desconstrução do modelo machista e racista de sociedade que possuímos, que promova o empoderamento das meninas e mulheres negras, impedindo a perpetuação de um modelo hegemônico de colonialidade, pautado em uma história construída e contada por homens brancos, que relegam as mulheres, especialmente as mulheres negras, à marginalização social? Além disso, discuto também sobre a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente, apresentando minha proposta de dimensão prática, que consistiu na realização de oficinas de formação continuada realizadas com os docentes de história da rede estadual do município de Ribeira do Pombal, Bahia, com o objetivo de discutir sobre o ensino de história, o ensino da história das mulheres negras e socializar materiais sobre as temáticas em questão.

## 2 “E NÃO SOU EU UMA MULHER?”: A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO E RAÇA E A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA

E não sou eu uma mulher?  
 Aquele homem ali diz que as mulheres  
 precisam ser ajudadas a subir em  
 carruagens, e carregadas através dos  
 lamaçais e devem ter sempre os  
 melhores lugares. Ninguém nunca me  
 ajuda a subir numa carruagem, a  
 passar por cima da lama ou me cede o  
 melhor lugar! E não sou uma mulher?  
 Olhem para mim! Olhem para meu braço!  
 Eu capinei e plantei, juntei palha  
 nos celeiros e homem nenhum me  
 superava! E não sou uma mulher? Eu  
 conseguia trabalhar e comer tanto quanto  
 um homem – quando tinha o que  
 comer – e também aguentei as mesmas  
 chicotadas! E não sou uma mulher?  
 Dei à luz a treze filhos e vi a maioria deles  
 ser vendido como escravos, e  
 quando chorei minha dor de mãe, ninguém,  
 a não ser Jesus, me ouviu! E não  
 sou uma mulher?  
 (Sojourner Truth, 1797-1883)

O texto acima faz parte de um discurso apresentado por Sojourner Truth, em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, Ohio, nos Estados Unidos. Nascida cativa, Isabella Baumfree alcançou a liberdade e decidiu assumir o nome de Sojourner Truth a partir do ano de 1843, atuando como abolicionista e lutando pelos direitos das mulheres negras. Tornou-se escritora e escreveu poemas que denunciavam a invisibilidade e a marginalização da mulher negra no movimento feminista hegemônico. Ao denunciar a dura realidade enfrentada pelas mulheres negras, Truth representa as vozes das mulheres que, historicamente, foram silenciadas, mas que nunca se calaram, reclamando seus direitos por meio de debates e da produção de discursos.

Ainda muito atual, seu discurso, ainda hoje, suscita questionamentos sobre os movimentos feministas hegemônicos que não abarcam as demandas políticas específicas das mulheres negras. Para Ribeiro (2017, p. 21), no contexto norte americano, o

[...] discurso de Truth, ainda no século XIX, já evidencia uma grande demanda que o feminismo hegemônico viria a enfrentar: a universalização da categoria mulher. Esse debate de se perceber as várias possibilidades de ser mulher, ou seja, do feminino abdicar da estrutura universal ao se falar de mulheres e levar

em conta as outras intersecções como raça, orientação sexual, identidade de gênero, foi atribuído mais fortemente à terceira onda do feminismo, sendo Judith Butler um dos grandes nomes.

O que Sojourner Truth mostra é sua crítica à incapacidade do movimento feminista, que ganhava força naquele momento nos Estados Unidos e na Europa, de reconhecer as mulheres negras como sujeitos políticos, que produzem discurso e lutam contra uma estrutura de poder que as opprime, não apenas pela questão do gênero, mas também pela raça e classe, com demandas e questões específicas. Isso comprova que, se o feminismo surgiu como movimento social que lutava pelo reconhecimento das mulheres como pessoas dotadas de direitos iguais aos homens, denunciando os mecanismos de opressão das sociedades ocidentais, notadamente o sexism e o machismo, por que as mulheres negras não foram incluídas, ou foram incluídas em papel secundário nessa dinâmica? Por que suas demandas políticas e produções intelectuais foram invisibilizadas? Essa invisibilidade não estaria colaborando para a perpetuação da opressão às mulheres negras? Quais estratégias de resistência foram e ainda são utilizadas pelas mulheres negras para que suas vozes sejam ouvidas e consideradas? Para obter respostas a essas questões, o conhecimento sobre a origem do movimento feminista e sobre suas tensões e confrontamentos ao longo do tempo são os primeiros passos que precisamos dar neste debate.

## 2.1 Os movimentos feministas: origens e pluralidades

As lutas das mulheres pelo reconhecimento da igualdade em relação aos homens, bem como pelo fim da opressão de gênero, são pautas muito antigas na história da humanidade, antes mesmo de o feminismo se configurar como movimento social, no século XIX, na Europa. Sobre isso, Miguel e Biroli (2014, p. 19) citam os exemplos de Safo (poetisa) e Hipátia (filósofa e matemática), ambas mulheres gregas, que já na Antiguidade questionavam o papel ocupado pelas mulheres na sociedade, denunciando a dominação masculina e lutando pela afirmação da igualdade intelectual e moral na Grécia Antiga. Outro exemplo destacado pelos autores é o de Cristina de Pizán (1364-1430), que escreveu vários textos dedicados às mulheres nas suas obras, de modo a afirmar que as diferenças físicas não poderiam ser usadas para justificar a inferioridade feminina, visto que esta era resultante das condições sociais.

De acordo com Miguel e Biroli (2014, p. 19), o feminismo pode ser considerado um “filho indesejado” da Revolução Francesa, pois nasceu ainda em meio à efervescência das transformações ocorridas na França durante seu processo revolucionário, liderado por homens que, em sua maioria, mostravam desinteresse, quando não hostilidade, pelas questões

relacionadas aos direitos das mulheres. Nesse período surgiram demandas pelo acesso das mulheres aos direitos políticos, expressas pela Sociedade das Republicanas Revolucionárias, de Claire Lacombe e Pauline Léon, ou realizadas isoladamente por mulheres como Théroigne de Méricourt e Olympe de Gouges, esta, autora de um importante documento, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. O texto é uma transcrição, para o feminino, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento elaborado pelos revolucionários franceses, no qual a autora defende a liberdade de expressão e conclama as mulheres a exigirem seus direitos. No entanto, mesmo Gouges sendo uma importante figura na história das lutas das mulheres por seus direitos, o título de fundadora do feminismo foi dado à inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), autora da obra **Uma reivindicação dos direitos da mulher**, publicada em 1792, na qual a autora expõe, de forma sistematizada, suas reflexões sobre os obstáculos e a necessidade de emancipação das mulheres (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Ao longo do tempo e no espaço, o movimento feminista passou por mudanças que resultaram na sua pluralização. Os vários movimentos feministas existentes na atualidade, embora tenham como elemento comum a luta das mulheres contra a opressão promovida pelo patriarcado, singularizam-se pela existência de pautas específicas não contempladas pelo feminismo em suas origens, como questões referentes à raça, etnia e diversidade sexual. Nessa perspectiva, a historiadora brasileira Joana Maria Pedro (2005) afirma que o feminismo, como movimento social, passou por processos de mudanças que podem ser caracterizados como “ondas”: na “primeira onda”, iniciada no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, a luta feminista esteve centrada na conquista de direitos políticos, como o de votar e de ser eleita, e de direitos econômicos, como trabalho remunerado, estudo, propriedade e herança.

Evidentemente, a pauta feminista dessa primeira onda não era, e talvez não pudesse mesmo ser, específica, pois não contemplava a realidade vivenciada pelas mulheres negras e indígenas que ainda lutavam pelo direito à humanidade, que historicamente lhes foi usurpado. A não inclusão de temas como escravidão e racismo mostra que as chamadas “sufragistas” estavam alheias às opressões de gênero/raça/classe que as mulheres negras sofriam.; ou talvez a urgência em resolver questões mais gerais forçasse a concentração de suas energias nessas demandas mais amplas. Analisando o assunto de modo semelhante, Louro (2014, p. 19) afirma que os objetivos desse feminismo de primeira onda “[...] estavam, sem dúvida, ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média”. Como podemos verificar no discurso de Sojourner Truth, apresentado no início deste capítulo, numa sociedade ainda marcada pela escravidão, como a estadunidense, a luta do movimento feminista se distanciava das demandas das mulheres negras que, naquele momento, lutavam pelos direitos de existir e de ser livre.

Em seguida, a considerada “segunda onda”, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, combatia o patriarcado, denunciando a falta de legitimidade da dominação dos homens sobre as mulheres, priorizando o direito ao corpo e ao prazer. Um dos marcos dessa segunda fase do movimento feminista é a publicação da obra **O segundo sexo**, de Simone de Beauvoir, em 1949. Embora seja atualmente alvo de muitas críticas, essa obra é considerada ponto de partida do feminismo contemporâneo, pois expressa a tentativa da autora de entender a construção social do “feminino” como um conjunto de determinações e expectativas destinadas a cercear a capacidade de agência autônoma das mulheres (MIGUEL; BIROLI, 2014).

As feministas dessa fase questionavam o uso universal da palavra homem, reivindicando o uso da categoria “mulher” como elemento fundamental no respeito à constituição da identidade feminina. Dessa forma, o movimento feminista do período reivindicava direitos em nome da “mulher” diferente do “homem”, por possuir demandas específicas que a categoria posta como universal “homem” não contemplava. No entanto, o uso da categoria “mulher” passou a ser questionado dentro do próprio movimento feminista, por mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, que argumentavam que a categoria “mulher”, embora traçasse uma diferença identitária da do “homem”, era insuficiente para explicar as diferentes formas de opressão que elas sofriam. Como consequência, a categoria “mulheres” passou a ser utilizada, visto que não

[...] havia a “mulher”, mas sim as mais diversas “mulheres”, e que aquilo que formava a pauta de reivindicações de umas, não necessariamente, formaria a pauta de outras. Afinal, as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão, e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais. Assim, a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta (PEDRO, 2005, p. 82).

A luta pelo reconhecimento da “diferença” dentro da diferença ganhou força com a “terceira onda” do movimento feminista, que teve início na década de 1990. Algumas feministas dessa fase, dentre elas Judith Butler, passaram a apontar o discurso feminista universal como excluente, visto que não discutia a questão do gênero juntamente com o recorte de classe e raça, representando, portanto, apenas as demandas específicas das mulheres brancas de classe média. Outra reivindicação dessa “onda” foi a desconstrução do modelo binário (masculino/feminino) da categoria gênero, que era utilizada nas teorias feministas daquele período (RIBEIRO, 2018). Para Biroli (2018), esse movimento ganhou força, ainda, durante a “segunda onda” feminista. Nessa perspectiva, a

[...] identidade do grupo mulheres vêm sendo posta em questão de maneira sistemática pelas feministas negras e pelas socialistas, ao menos desde os anos

1960. A crítica não nasceu nesse ponto, é claro. Mas o debate que se estabeleceu a partir de meados do século XX alterou radicalmente o pensamento e o ativismo feministas, que passaram a operar com noções mais complexas das experiências e das necessidades de classe, raça, etnia, sexualidade, geração (BIROLI, 2018, p. 9).

Evidencia-se, dessa forma, que os marcadores gênero, raça, classe e sexualidade não estão dissociados. A intersecção entre esses marcadores agrava a opressão sofrida por essas pessoas, e os movimentos sociais que não contemplam a conexão entre esses elementos são incapazes de representar suas angústias e reivindicações. Daí derivam as críticas das mulheres negras ao feminismo hegemônico, justamente da invisibilidade que continuavam tendo dentro do movimento. Isso porque, segundo Ribeiro (2017, p. 41), se

[...] não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto.

Essa classificação do movimento feminista em “ondas” foi uma importante forma encontrada para agrupar experiências investigadas em contextos e lugares específicos. Hoje, essa classificação ajuda a compreender questões mais gerais relacionadas aos períodos contemplados. Contudo, não dão conta da diversidade vivenciada em lugares distintos, pois em cada período atribuído às “ondas” existiram outras formas de atuação e resistência de mulheres que não se encaixariam naquela classificação. Somente os estudos sobre experiências específicas farão emergir a diversidade do que foi vivenciado em cada contexto histórico.

## **2.2 O Feminismo Negro: a interseccionalidade de gênero, raça e classe dentro dos movimentos feministas**

O feminismo é um movimento plural que sofreu e sofre constantes modificações para atender às demandas das diversas mulheres atravessadas pela combinação interseccional de gênero/raça/classe/sexualidade/idade/plasticidade. Como afirma Tiburi (2018, p. 43), “[...] todo feminismo é particular e geral ao mesmo tempo. Todo feminismo está, na lógica da presença, ligado a outro feminismo; todo feminismo está na relação dialética, em tensão com o outro”. Não seria incorreto, portanto, usar a palavra feminismos, uma vez que esses movimentos resultam das relações de poder verificadas dentro da categoria mulheres e movimentos de mulheres. A respeito da pluralidade do movimento feminista, Alvarez (2000, p. 393-394) enfatiza que, com

[...] a expansão do feminismo negro, feminismo lésbico, feminismo popular, ecofeminismo, feminismo cristão e assim por diante, a segunda metade dos anos 80 e os anos 90 viram a proliferação de novas protagonistas cujas trajetórias político-pessoais diferiam de modo significativo daqueles das primeiras feministas (referidas agora como “históricas”) cujos discursos enfatizavam a forma em que raça/etnia, classe, sexualidade, idade são constitutivas das identidades de gênero e cujas práticas diferiam às vezes da política cultural dos primeiros anos do feminismo latino-americano.

O feminismo negro, um movimento integrante do feminismo, é exemplo da diversificação que o movimento feminista vivenciou no tempo e espaço, na tentativa de contemplar as mulheres negras, sujeitos historicamente invisibilizados, mas produtores de saberes e resistências, e que reivindicavam a humanidade, por muito tempo, a elas negada. Já no século XIX, o discurso de Sojourner Truth, “E não sou eu uma mulher?”, revela que, ainda durante a “primeira onda” feminista, muitas mulheres negras, mesmo desconsideradas como sujeitos de direitos, estavam envolvidas na luta contra os diversos tipos de opressão. Nesse sentido, cabe considerar o fragmento a seguir:

É evidente que as determinações sobrepostas das desigualdades de gênero, classe e raça não aparecem no feminismo do século XVIII e XIX da forma como foram desenvolvidas por parte das feministas posteriores. O próprio paralelo entre a situação das mulheres e dos escravos revela que as escravas não participavam do coletivo em nome do qual as sufragistas falavam (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 22).

Mesmo invisibilizadas dentro do movimento feminista da “primeira à segunda ondas”, mulheres negras produziam discursos que reivindicavam a humanidade a elas negada e denunciavam o racismo presente na sociedade, evidenciando a necessidade de reconhecimento, por parte do feminismo hegemônico, à luta contra outros mecanismos de opressão diretamente interligados ao de gênero: os de raça e classe (RIBEIRO, 2017). Para Ribeiro (2017), o feminismo negro não surge como um movimento à parte, nem com o objetivo de provocar cisões ou separações; sua proposta consiste em mostrar que as mulheres negras sofrem opressão de gênero, raça e classe, sendo, dessa maneira, uma incoerência pensar esses sistemas de opressão separadamente. Outra importante proposta do feminismo negro apresentado, ainda segundo Ribeiro (2017), é a divulgação da produção intelectual de mulheres negras que contribui para o reconhecimento do seu lugar de sujeito que produz conhecimento, rompendo com as narrativas dominantes que historicamente as têm invisibilizado.

Ao tratar das dificuldades vivenciadas pelas mulheres negras para que suas demandas fossem inseridas no movimento feminista, bell hooks (1981) destaca o descaso com que são ouvidas as demandas das mulheres negras, e por todos os grupos sociais, tanto sujeitos brancos

como negros. Quando não se sobreponha o marcador gênero (evidenciado nas relações sexistas com os homens brancos e negros), o marcador raça se impunha (nas relações com mulheres brancas). Conforme essa lógica, nenhum

[...] outro grupo na América tinha a sua identidade tão socializada fora da existência como tinham as mulheres negras. Éramos raramente reconhecidas como um grupo separado e distinto dos homens negros, ou como uma parte presente de um grupo maior de “mulheres” desta cultura. Quando o povo negro é falado o sexism milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras; quando as mulheres são faladas o racismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras. Quando o povo negro é falado a tendência é focada nos homens negros; e quando as mulheres são faladas a tendência recai sobre as mulheres brancas. Em lado nenhum isto é mais evidente que no vasto corpo da literatura feminista (HOOKS, 1981, p. 8).

Reflexão semelhante é desenvolvida por Silva (2000) ao discutir o movimento das mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. Para a autora, é necessário analisar as realidades das mulheres por diversos ângulos, especialmente as mulheres negras que sofrem um processo de opressão que entrecruza complexas relações de poder. Nesse viés, segundo Silva (2000, p. 4), a

[...] mulher negra, assim como a mulher branca, é oprimida pelo homem branco porque ele, inserido numa ideologia patriarcal e eurocêntrica, acredita que tem maiores qualidades físicas, biológicas, intelectuais, de liderança para gerir a sua vida e a de outrem. É oprimida também pelo homem negro, que muito embora partilhe com ela uma experiência histórico cultural comum, não deixou de ser influenciado pela mesma ideologia patriarcal que sedimenta o inconsciente coletivo. É, ainda, oprimida pela mulher branca que, dada as circunstâncias históricas, estabelecem(ram) relações de dominação, de diferentes formas, desempenhando papéis que “legitimam(vam)” sua superioridade na hierarquia social em relação às mulheres negras. Essas duas formas de opressão, a de gênero e a de raça, atravessadas pela de classe, têm impedido, ou melhor, relegado às mulheres negras um papel social de muito menor prestígio na esfera social. Concorre ainda o aspecto ideológico que alimenta o imaginário social e atrela à mulher negra a imagem de subserviente, menos capaz, “mãezona”, “boazinha” e resignada à sorte.

A inter-relação de marcadores de desigualdades, como as de gênero, raça e classe, foi denominada pela professora e pesquisadora Kimberlé Crenshaw como *interseccionalidade*, que consiste em

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

Perceber a estreita relação entre esses sistemas de opressão possibilita uma análise mais aprofundada da situação das mulheres negras, oportunizando a criação de políticas públicas que promovam o combate à desigualdade de raça e gênero em nossa sociedade. Além disso, conforme defende Akotirene (2019), ao discutir o feminismo negro e a interseccionalidade, é preciso pensar a questão da colonialidade de poder, que “[...] cria avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo”. De acordo com a autora, contrariando

[...] o que está posto, o projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronarmatividades articuladas em nível global, seus movimentos vão, desde onde estejam as populações de cor accidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça (AKOTIRENE, 2019, p. 22-23).

A interseccionalidade evidencia que, historicamente, as mulheres negras estão no ponto do entrecruzamento de sistemas de opressão, que as excluem, objetificam e animalizam, do início do processo de colonização à colonialidade, tornando-as as principais vítimas do racismo e do machismo. Portanto, o feminismo negro é um projeto político que potencializa a voz de mulheres que foram “negligenciadas” pelo feminismo hegemônico, como as mulheres negras, indígenas, terceiro-mundistas, lésbicas etc., visando desconstruir essa visão estereotipada, fruto da dominação colonialista, e combater as diversas formas de opressão sofridas por essas mulheres. A esse movimento, a pesquisadora María Lugones dá o nome de *feminismo decolonial*, por defender a necessidade de descolonizar o olhar sobre a trajetória das mulheres não-brancas. Desse modo, então, descolonizar

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

Ainda sobre a decolonialidade nas relações de poder, Quijano (2009), analisando o papel do capitalismo no processo de dominação colonial, observa como os marcadores trabalho/raça/gênero são usados pelo capitalismo mundial nas relações de poder entre dominador-dominado no sistema colonial. Para Quijano (2009, p. 104), esses elementos que criam classificações sociais que interferem diretamente na constituição das identidades dos sujeitos e, no capitalismo

[...] mundial, são a questão do trabalho, da “raça” e do “gênero”, as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/dominação/conflito. Portanto, os processos de classificação social consistirão, necessariamente, em processos onde essas três instâncias se associam ou se dissociam em relação ao complexo exploração/dominação/conflito.

Ainda segundo Quijano (2009), a colonialidade cria uma classificação universal para o mundo capitalista, iniciado na América, mas que se projeta para todo o mundo. O primeiro ponto observado para estruturar essa classificação das populações trata-se da questão racial, que produz identidades divididas entre “dominantes/superiores” (europeus) e “dominados/inferiores” (não-europeus). A raça seria definida, inicialmente, através das características fenotipicamente visíveis, como cor da pele, dos olhos e do cabelo e, mais tarde, formato do rosto, crânio e nariz. Nesse contexto está inserida a colonialidade das relações de gênero e das relações culturais e subjetivas, visto que a “[...] população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objectivantes. Foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados” (QUIJANO, 2009). Como afirma bell hooks (1981), é necessário considerar a interseccionalidade, visto que “[...] a luta para acabar com o racismo e a luta para acabar com o sexismão estão naturalmente entrelaçadas e fazê-las separar era negar uma verdade básica da nossa existência, que a raça e o sexo são ambos faces imutáveis da identidade humana”.

No Brasil, a reflexão feminista ganhou espaço a partir dos anos 1960 e 1970. Enquanto o hemisfério norte vivia a “segunda onda” do feminismo, marcada pela revolução comportamental e pelo enfrentamento da opressão contra as mulheres em diferentes dimensões da vida, “[...] as brasileiras enfrentavam a misoginia do regime ditatorial e, ainda que de formas distintas, também a dos grupos de esquerda” (BIROLI, 2018, p. 178-179). Estudos mostram que “[...] foi no combate à ditadura e entre os movimentos progressistas que se estabeleceram lutas que politizaram as relações de gênero, numa atuação que, a partir dos anos de 1980”, assumiram assim “[...] uma perspectiva interseccional”, aspectos observáveis “[...] na imprensa

feminista da época, em jornais como *Mulherio*, *Nós Mulheres*, *Brasil Mulher* e *Nzinga Informativo*” (BIROLI, 2018, p. 178-179).

A ausência de liberdade para questionar o autoritarismo, a censura e a violência de gênero levaram a atuação das mulheres para espaços alternativos, junto a comunidades locais, em alguns casos ligadas à igreja católica e às comunidades eclesiais de base, em movimentos de direitos humanos e sindicatos. A organização dos diversos feminismos foi moldada por uma atitude de desconfiança em relação ao Estado, e suas integrantes mantiveram um distanciamento em relação ao Estado e aos partidos políticos (BIROLI, 2018).

Entre os anos finais da década de 1970 e a aprovação da nova Constituição, 1988 foi significativo para os movimentos feministas e de mulheres. Sua atuação na construção de organismos de políticas para mulheres inseriu a temática no espaço estatal de forma mais direta, com a criação de conselhos estaduais e do Conselho Nacional dos direitos das Mulheres (CNDM), que resultou da atuação de grupos feministas” “formular políticas para a eliminação da discriminação contra a mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos”(BIROLI, 2018, p. 180-181).

No Brasil, o feminismo negro se estruturou a partir das insurgências de mulheres negras que viam suas vozes serem silenciadas dentro do movimento feminista. Nessa perspectiva, feminista bastante atuante, González (1983, p. 43) mostra como

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

As mulheres negras brasileiras, ao reivindicarem mudanças nas representações sociais que lhes são impostas, buscavam mudanças nos planos políticos, sociais, simbólicos e ideológicos. Para Silva (2000), as ativistas negras, cientes da falta de atenção à questão racial dentro do movimento feminista, buscaram uma maior aproximação com os movimentos negros. Estes, no entanto, não aprofundavam a questão da mulher, o que fez com que as mulheres negras buscassem ampliar a militância dentro do Movimento Feminista, criando as primeiras iniciativas do Movimento das Mulheres Negras (MMN). Ainda segundo Silva (2000), os principais momentos de mobilização que marcaram o processo de organização das mulheres negras no Brasil podem ser assim listados:

- A organização do MMN no Brasil tem seu pontapé inicial em Bertioga, São Paulo, em 1985, por ocasião da realização do III Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe (EFLAC). Esse Encontro contou com a participação de 850 mulheres,

formalmente inscritas, sendo que 116 mulheres se declararam negras e mestiças. A temática central foi Feminismo e racismo.

- Em 1987, foi realizado em Garanhuns, Pernambuco, o IX Encontro Nacional Feminista. Mais uma vez, as mulheres negras presentes não se viram contempladas e denunciaram a ausência de discussões atreladas à questão racial. O documento produzido no encontro informa a presença de 450 participantes, contemplando 17 estados. As mulheres negras se fecham na posição de que o Movimento Feminista é orientado por uma definição elitista, exclusivista, opressora e autoritária de mulher; afirmam que, ao tentar universalizar essa definição para todas as mulheres brasileiras, deixa de levar em consideração as especificidades que constituem cada grupo, daí a impossibilidade de se trabalhar conjuntamente as questões de gênero. O diálogo se torna inviável, e as mulheres negras deixam o local já articuladas para realizar o I Encontro Nacional de Mulheres Negras. Essa situação foi um divisor de águas.
- Em 1988, na cidade de Valença, Rio de Janeiro, contando com a presença de 450 participantes, “representando” 17 estados, foi realizado o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (I ENMN), consolidando, assim, o Movimento de Mulheres Negras. Nesse encontro, já se evidenciava a necessidade de uma definição de um projeto político de atuação e da identificação das várias concepções e formas de trabalho com mulheres negras ou por estas realizadas, existentes no âmbito dos movimentos sociais, especificamente o movimento negro e o movimento de mulheres.
- O II Encontro Nacional de Mulheres Negras ocorreu na cidade de Salvador, Bahia, em 1991, com um público de 430 participantes, envolvendo 17 estados.
- Em abril de 1993 foi realizada a Reunião de Brasília, convocada com o objetivo de “[...] encaminhar minimamente a principal resolução do II ENMN: a realização do III ENMN”, Segundo o documento produzido pelo Fórum de Mulheres Negras de Belo Horizonte, em 1998, a avaliação final da Reunião apontou para a importância dos I e II ENMN, que, devido à visibilidade alcançada, estimularam outras formas de organização de mulheres negras.
- O Seminário Nacional de Políticas Públicas e Direitos Reprodutivos das Mulheres Negras aconteceu também em 1993, em Itapecerica da Serra, São Paulo, de 20 a 22 de agosto, com um total de 55 participantes, envolvendo 14 estados. O evento teve como objetivos: (a) discutir questões relacionadas a políticas públicas de saúde, principalmente aquelas relativas à maternidade, à sexualidade e ao controle de

natalidade, e avaliar em que medida elas traduziam os interesses específicos das mulheres negras; (b) sensibilizar, através das mobilizações de todas as organizações do movimento negro, ONG, movimento feminista, a sociedade em relação ao turismo sexual, estupro que atinge em particular as mulheres negras; (c) estimular a participação das mulheres negras no processo que antecedia a Conferência Internacional do Cairo, isto é, traçar estratégias no sentido de serem representadas em evento de tanta magnitude.

- Ainda em 1993, no período de 12 a 15 de novembro, foi realizado o I Seminário Nacional de Mulheres Negras em Atibaia, São Paulo, que contou com a participação de 48 mulheres, advindas de nove estados brasileiros. Esse Seminário tinha como objetivo a construção de um espaço coletivo, democrático, amplo e unitário, de avaliação e reflexão.
- O II Seminário Nacional de Mulher Negra aconteceu em Salvador, Bahia, no período de 09 a 11 de setembro de 1994, e contou com a participação de 67 mulheres.
- A IV Conferência Mundial sobre a Mulher – a intervenção das mulheres negras possibilitou a ampliação da discussão sobre a questão racial em nível mundial, explicitando que o racismo se manifesta com mais ou menos intensidade em todas as sociedades, hierarquizando a relação entre as raças, privilegiando a raça branca em detrimento das demais. Considerou-se que o racismo não está circunscrito a uma região ou cultura, é fator determinante no processo de exclusão social.
- Em 1997, no período de 19 a 20 de abril, aconteceu a I Reunião Nacional de Mulheres Negras, sediada em Campinas, contando com a participação de 58 mulheres, de 13 estados. O objetivo foi avaliar o II Encontro da Rede de Mulheres Afro-caribenhais e Afro-latino-americanas, bem como definir a representação brasileira.
- Em setembro de 1997 foi convocada a II Reunião Nacional de Mulheres Negras, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, quando compareceram 69 mulheres, provenientes de 10 estados e Distrito Federal. A reunião buscou dar continuidade aos temas abordados na anterior. Elegeram-se mais três representantes (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Norte). Essa representação passou a ser denominada “Comitê Nacional Sub-Regional Brasil da Rede Afro-Latino-Americana e Afro-Caribenha de Mulheres.

A realização desses encontros e discussões do Movimento de Mulheres Negras representa uma importantíssima contribuição na luta das mulheres negras no Brasil e no

combate à universalização da categoria mulher, que desconsidera os marcadores de gênero, raça e classe e sua articulação na ampliação da opressão sofrida pelas mulheres negras. Foi importante também para a socialização da diversidade das experiências das mulheres negras nos diferentes estados da nação, evidenciando sua pluralidade. Contudo, existem demandas e questões específicas de determinados lugares, e o grande desafio posto é fazer com que essas diferenças não nos distanciem e separem.

### 3 OS PERIGOS DA HISTÓRIA ÚNICA

O título desse capítulo faz referência ao livro de Chimamanda Ngozi Adichie, **O perigo de uma história única**, por meio do qual a autora evidencia a necessidade de fugir das armadilhas da história única. Para ela, uma história única se constrói ao apresentar um povo como uma única coisa, repetidas vezes, reduzindo o povo àquilo que foi apresentado. Nas palavras da autora:

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 o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas 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, 2019, p. 22-23).

Como afirma Adichie (2019), a história única cria estereótipos que mostram versões incompletas da história, fazem com que determinada narrativa se torne a única história, roubam a identidade daqueles que não estão ali contemplados como pessoas e torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum, visto que enfatiza o que existe de diferente e não como somos parecidos.

Foi essa preocupação com a “história única”, neste caso, das mulheres negras no Brasil que me levou a realizar este estudo, que consiste em analisar a minha prática docente e investigar que concepção de ensino de história tenho utilizado nas salas de aulas. Identificar se essa concepção inclui a história de mulheres negras e se as representações de mulheres negras na história utilizadas nas aulas são discutidas, confrontadas, historicizadas por mim e por outros historiadores. Caso estejam inclusas, quais abordagens são apresentadas aos alunos e alunas, e de que forma essas abordagens têm colaborado para o fortalecimento de identidades/diferenças no espaço escolar? Minha busca, então, contempla o desejo de provocar um outro olhar sobre as vivências dessas mulheres, evidenciar sua contribuição como sujeitos históricos, perceber e desconstruir as narrativas que as coloquem numa posição de subalternidade, invisibilidade, de forma a combater o racismo e o sexismso sofridos por elas, contando outras histórias que evidenciem o protagonismo de mulheres negras na história do Brasil, fugindo do lugar comum que a apresenta apenas como a mulher escravizada, destituída de capacidades intelectuais, reduzida à condição de trabalhadora braçal, doméstica ou objeto sexual. Podemos começar com uma breve reflexão sobre o percurso do ensino de história no Brasil e de seu processo de amadurecimento diante dos desafios contemporâneos.

### 3.1 O currículo e o ensino de história no Brasil

Ao historicizar a história, compreendemos que, como disciplina escolar, ela foi construída com base numa proposta curricular produzida por representantes de uma elite branca, masculina, fortemente impregnada de valores culturais eurocêntricos, sendo o resultado de um longo processo de dominação colonial que silenciou vozes e saberes de outros grupos sociais historicamente marginalizados. Segundo Abud (1998), “[...] desde que a História se estruturou enquanto disciplina escolar, a formação e o fortalecimento do sentimento de uma identidade nacional foi um dos objetivos de seu ensino”. Havia, portanto, um discurso de poder que permeava a construção dessa história e buscava alcançar uma identidade idealizada copiando modelos a serem perseguidos e imitados. Assim, os sujeitos que não se ajustavam a esses modelos eram subalternizados e inferiorizados. No caso de uma realidade diversa e mestiça, qualquer classificação resultaria em muita disputa e tensão.

Como afirma Bitencourt (1993, p. 194), “[...] a História proposta para o ensino das escolas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado Nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalaram junto ao poder educacional”, e continua sendo usada como meio de firmar relações de poder estabelecidas na sociedade, reforçando concepções e atitudes de grupos dominantes no esforço de garantir seus privilégios. Corroborando essa ideia, Fonseca (2003) mostra a estreita relação entre as mudanças operadas no ensino de história, nas últimas décadas do século XX, e as transformações ocorridas nos campos social, político e educacional. As mudanças no ensino de história e em seu currículo foram processaram para atender a uma demanda do Estado, representante das elites econômicas do país, fortalecendo a história do branco colonizador e invisibilizando o protagonismo de negros e índios na história do Brasil, haja vista que a

[...] história tradicional positivista utiliza como fontes o estudo de documentos oficiais e não oficiais escritos (leis e livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência linear e progressiva (FONSECA, 2011, p. 41).

No Brasil, essas mudanças quanto à historiografia chegam apenas por volta das últimas décadas do século XX, mas, a respeito do ensino e da reformulação nas práticas e conteúdos estudados, é possível perceber uma transformação paulatina, sempre atrelada ao contexto político do país, a exemplo do tipo de ensino que prevaleceu durante o período da Ditadura Militar, isto é, um ensino predominantemente preocupado em difundir valores morais e cívicos e combater os “perturbadores” da ordem vigente; uma educação que valorizava de modo exacerbado os símbolos nacionais, com sua exibição em desfiles cuidadosamente paramentados; uma preocupação com o controle dos corpos, enfatizando a importância dos exercícios físicos e o papel do professor de educação física, disciplina largamente ministrada por militares.

Esse cenário torna evidente o fato de que o currículo de história foi atravessado pelas relações de poder, pois, como afirma Silva (1995), currículo e poder estão mutuamente implicados, sendo que o poder

[...] está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso aí é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – é precisamente o poder (SILVA, 1995, p. 197).

Evidentemente, o currículo não é neutro, e nele estão expressas as relações de poder que constituem a sociedade. Ao selecionarmos determinados conteúdos e validarmos certos conhecimentos, deixamos clara a nossa concepção ideológica do que é ou não importante, o que merece ou não ser valorizado, estudado, pesquisado, investigado: “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Essa pergunta complexa e intrigante, feita por Apple (2011), possibilita uma reflexão sobre o caráter político e ideológico do currículo, pois, “[...] quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classes, raça, sexo e religião”.

O currículo de história no Brasil tem o traço marcadamente imperialista das nações europeias, evidenciado na seleção dos conteúdos desses livros didáticos, que privilegiam os conteúdos de história geral (europeia), em detrimento da história nacional. E mesmo nos conteúdos sobre a história do Brasil, a figura de destaque é sempre a do homem branco, cristão, heterossexual, concebido como o agente histórico que conduz a história nacional.

No embate desse currículo colonizado temos as teorias críticas do currículo, que visam tensionar as discussões a respeito dessas relações de poder e fazem emergir as vozes silenciadas

nesses currículos. A esse respeito, Silva (2015, p. 126) acrescenta ao debate a questão da teoria pós-colonial, que se apresenta como um

[...] importante elemento de questionamento e na crítica dos currículos entrados nos chamados ‘cânon ocidental’ das grandes obras literárias e artísticas. A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as outras teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante.

Ao discutir a respeito das culturas negadas e silenciadas no currículo, Santomé (1995, p. 161) afirma que, quando se analisa

[...] de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não são estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Embora Santomé (1995) tenha desenvolvido uma análise da realidade espanhola, a discussão dialoga com a realidade do ensino de história em nosso país; e, mesmo diante das mudanças que presenciamos neste momento histórico, nos currículos e, consequentemente, nos livros didáticos de história adotados no Brasil, essa concepção de história hegemônica ainda permeia os processos de ensino-aprendizagem da disciplina. No entanto, o crescimento dos movimentos sociais, reivindicando representação e tensionando as estruturas de poder, exige a reestruturação desse currículo, pois, para Silva (2010, p. 44),

[...] a partir destes cenários de mutações e incertezas que ora vivenciamos, novos currículos emergiram e vêm compondo os mosaicos da educação contemporânea. Conceitos como deslocamentos, fragmentações, multiplicidades, diferenças, indiscutivelmente, passam a ser importantes ferramentas para as movimentações analíticas destes tempos. O sonho de uma sociedade estável, democrática, com classes sociais bem definidas e que eduque seus unificados cidadãos para este modelo é algo do qual estamos nos despedindo. Temos, sim, o compromisso de gerar novas e criativas narrativas acerca daquilo que nos ensinaram a chamar de “realidade social”, de modo a produzirmos pequenos espaços possíveis, dos quais movimentar uma outra imagem da história pode contingencialmente fazer emergir importantes deslocamentos.

Dessa forma, o ensino de história e o seu currículo precisam ser repensados, de maneira que os conhecimentos históricos se tornem ferramentas para a formação de indivíduos conscientes da própria realidade e de seu papel de sujeitos, representados e capazes de enfrentar

as estruturas discriminatórias do poder vigente em nosso país, que marginaliza mulheres, negros, indígenas e todas as minorias identitárias.

Por isso, as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** elencam os seguintes objetivos para o ensino de história:

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BRASIL, 2006, p. 75).

Portanto, reconhecer que o currículo se constitui com base nas relações de poder e propor sua reestruturação, possibilitando a emergência de outros conhecimentos que valorizem diferentes culturas, que deem visibilidade e representatividade, são caminhos possíveis para se tornar o ensino de história uma ferramenta de enfrentamento para os grupos que tiveram suas culturas negadas, vítimas de diversas estratégias de marginalização social e política, rompendo com a colonialidade de poder, ainda tão presente em nossa sociedade.

A questão da representatividade das mulheres na história ensinada em sala de aula, através dos livros didáticos, foi alvo de investigação de uma aluna do Profhistória, Sara Menezes Felizardo (2018), que realizou a análise dos livros didáticos e manuais do professor da **Coleção História: Sociedade e Cidadania**, do autor Alfredo Boulos, do 6º ao 9º ano, livros escolhidos pelos professores de sete das 11 escolas da rede municipal de Cruz das Almas, Bahia, lócus de sua investigação. Ao analisar a coleção, Felizardo (2018) destaca a preocupação do autor em pontuar o lugar das mulheres na história, visto que todos os volumes da coleção apresentam imagens e textos que mostram mulheres em diferentes contextos, mas não na mesma proporção às imagens dos personagens masculinos. Além disso, a pesquisadora chama atenção para a pouca problematização das trajetórias dessas mulheres, que muitas vezes aparecem em situação de subalternização (FELIZARDO, 2018). No caso do livro didático de história do 8º ano, a autora observa a questão da preponderância de representações estereotipadas das mulheres negras, bem como o destaque dado à figura masculina no processo de resistência à escravidão:

As mulheres negras aparecem, pouquíssimas vezes, dentro das duas linhas apontadas pelo autor em seu título de unidade: dominação e resistência. Elas

são mais vistas no primeiro eixo: “A mulher cultivava a terra, cuidava dos doentes, colhia e moía a cana, lavava, passava, fazia partos, vendia doces e salgados etc” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 17). Como visto, são atribuídas as atividades “naturalmente” femininas às negras escravizadas. Essas ações cotidianas, apresentadas no recurso didático, acabam direcionando as mulheres aos cuidados dos homens e de outras mulheres [...]. São os homens que reaparecem como centro de resistência frente à instituição escravista, mesmo que na sequência do texto apareça a imagem de uma roda de capoeira onde algumas poucas mulheres fazem-se presentes. O texto escrito e o texto imagético não se cruzam, não são traçados harmonicamente. Ou seja, as mulheres são retratadas diferentemente dos homens ao longo do primeiro capítulo, o que, em certa medida, torna-se padrão por todo o livro (FELIZARDO, 2018, p. 66, 68).

Buscando refletir sobre as formas de representação (textual e imagética) das mulheres na história, Felizardo (2018), após a análise de todos os capítulos da coleção, chega à seguinte conclusão:

[...] podemos considerar que as mulheres, enquanto representação figurativa, têm espaço nos manuais didáticos, à medida que imagens femininas ilustram quase todos os capítulos da coleção analisada. Entretanto, apesar da representação, o sujeito histórico majoritariamente continua sendo o homem e branco, uma vez que a representação imagética não é suficiente para colocar as mulheres no protagonismo, em especial se considerarmos que suas histórias, lutas e vivências ainda são apresentadas fora do texto principal (FELIZARDO, 2018, p. 105).

O material didático analisado, base do trabalho realizado em sala de aula, embora apresente uma preocupação em sinalizar a participação das mulheres na história, o faz de forma superficial, reproduzindo concepções de gênero e raça que colaboram para a negação do protagonismo das mulheres negras na história. E, nesse contexto escolar, é preciso, ainda, considerar o papel desempenhado pela Lei nº 10.639/03, que é resultado das ações sociais dos movimentos organizados.

### **3.2 Os desafios da aplicação da Lei nº 10.639/03**

Visando reparar distorções históricas no currículo e no ensino de história, que por séculos desprezou a história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, foi promulgada, em 2003, a Lei nº 10.639, que altera a LDBN nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos africanos nas escolas brasileiras. Considerando as proposições dessa lei, e discutindo sobre ensino, aprendizagem e relações étnico-raciais no Brasil, Silva (2007, p. 490) assim expõe a proposta da Lei nº 10.639/03:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplam efetivamente a todos.

De acordo com Gomes (2012), o momento histórico da implementação da Lei nº 10.639/03 foi marcado por um intenso debate no campo do conhecimento a respeito da diversidade epistemológica, e a área das ciências sociais é apontada como o local privilegiado para esse debate. Durante esse período, a educação vivenciou, de maneira prática, uma tensão entre a teoria e a prática, exigindo da teoria educacional e do currículo respostas que contemplassem a diversidade dos sujeitos do conhecimento e de seus valores, corporeidades, demandas políticas, condições de vida, sofrimentos e vitórias, que agora constituem o espaço da educação básica e do ensino superior no Brasil.

No entanto, embora tenha sido proposta com o objetivo de promover conhecimento, reconhecimento e valorização da história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos, essa lei ainda não tem sido trabalhada de forma efetiva nas salas de aula. Quase duas décadas após a implementação da Lei nº 10.639/03, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes para, efetivamente, trabalhar os conteúdos pertinentes a esses temas. No que tange à essas dificuldades, Gomes (2012) elenca alguns aspectos que fragilizam a implementação efetiva da lei, como a rigidez das grades curriculares, seu caráter conteudista, sua desconexão com a realidade social, que nega e silencia culturas “outras”, e a deficiência nas formações de professores e professoras. Ainda, ressalta a necessidade da descolonização dos currículos da educação básica e do ensino superior, de forma a contemplar uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política, capaz de contribuir para a (re)construção histórica alternativa e de modo a resultar na construção de projetos educativos antirracistas, emancipatórios e democráticos.

Tema de diversas discussões, o processo de implementação dessa lei também foi analisado por Prado e Fátima (2016, p.131), que enfatizam que

[...] a Lei 10.639/03 não inclui somente novos conteúdos, também provoca um repensar sobre as relações sociais e étnico-raciais, assim como uma reflexão sobre os procedimentos de ensino, as ações pedagógicas e os objetivos da

educação nas instituições escolares. É um novo olhar e uma mudança de postura sobre a história afro-brasileira. É uma mudança nas práticas pedagógicas para que se reverta a visão estereotipada sobre a população negra.

Isso mostra que, embora a Lei nº 10.639/03 seja uma grande conquista no que tange às ações afirmativas para a superação das desigualdades raciais no Brasil, sua implementação ainda carece de efetividade, sendo necessária a ruptura das barreiras impostas pelo currículo, pela formação de professores e pela estrutura organizacional das escolas em nosso país. Conforme texto das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, para

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

Durante minha trajetória docente, na educação básica, verifiquei que, nas seis escolas onde lecionei e nas três onde ainda leciono, o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana ainda é muito superficial, restringindo-se às resumidas e rasas menções ao conteúdo presentes nos livros didáticos e aos projetos para comemoração do Dia do Folclore e da Consciência Negra. Nesses eventos, são comuns apresentações de lendas, comidas típicas, artesanato, danças e desfiles de moda e beleza. Essas estratégias pontuais de abordagem do tema mostram uma falta de aprofundamento da própria história afro-brasileira e africana e uma dificuldade de sair do lugar comum, que é o de evidenciar apenas os aspectos culturais e folclorizados da história dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil. Valorizar a cultura é extremamente importante, mas a história dos afro-brasileiros e africanos é muito mais rica e complexa, requerendo de nós, educadoras e educadores, um estudo mais aprofundado. A esse tipo de abordagem, Santomé (1995) denomina “currículo turístico”, cuja principal marca é a trivialização, isto é,

[...] estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. Estudando, por exemplo, seus aspectos mais de estilo rústico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, a decoração de suas habitações, etc. (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

O autor complementa sua discussão a respeito dos currículos turísticos mostrando como eles colaboram para a marginalização e negação da existência de outras culturas. Nesse sentido,

ele ressalta a necessidade de se construir, de maneira coletiva, com a participação de toda comunidade educacional e dos grupos sociais desfavorecidos, uma pedagogia crítica e libertadora. Essa perspectiva é compartilhada por Gomes (2012), que relaciona essa dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/03 com o histórico de colonialidade do currículo de história no Brasil, haja vista que a introdução do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras “[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder” (GOMES, 2012). Além disso, “[...] a fragilidade de conhecimentos e práticas docentes tem uma raiz mais profunda, que está ligada ao processo de formação acadêmico”, uma vez que “[...] o currículo dos cursos de formação de professores ainda está impregnado pelas epistemologias eurocêntricas, relegando um lugar secundário para conteúdos e conhecimentos referentes a África e afro-brasileiros” (GOMES, 2012).

Para além da abordagem através dos aspectos da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, precisamos evidenciar aspectos da história que foram, por séculos, silenciados, negados, ampliar os conteúdos, mostrar o protagonismo de mulheres negras e homens negros que desempenharam papéis fundamentais em diversos eventos históricos no Brasil e no mundo; mostrar aos educandos que a história dos povos africanos e afro-brasileiros não se resume à experiência da escravidão, desconstruindo os estereótipos que só têm colaborado para a perpetuação do racismo em nosso país. Portanto, educar para as relações étnico-raciais vai além da mera inclusão de conteúdos sobre a África e a história e cultura afro-brasileira, como prescrito nos livros didáticos;

[...] precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos, que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (SILVA, 2007, p. 501).

Como docente, entendo esta pesquisa como uma ferramenta que adoto em minha sala de aula para garantir a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. Nesse processo, busco analisar a minha prática, especialmente no que tange ao ensino da história das mulheres negras na história do Brasil e ao apresentar como dimensão propositiva a realização de oficinas de formação

continuada, nas quais será possível a reflexão e a socialização de conteúdos sobre essa temática, no intuito de ampliar o conhecimento e trabalhar a história das mulheres negras de forma mais crítica, menos estereotipada e muito mais rica do ponto de vista do conhecimento, colaborando para o combate aos preconceitos de gênero e raça nas escolas em que atuo.

### **3.3 Gênero e raça na história do Brasil: a história das mulheres e o ensino da história das mulheres negras no Brasil**

Na história, o protagonismo feminino foi, durante muito tempo, negado. As mulheres foram relegadas ao papel de simples expectadoras dos fatos históricos, não sendo abordadas como agentes históricos indispensáveis nos grandes acontecimentos históricos da humanidade. Para Perrot (1998), o

[...] “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade.

Nessa mesma direção, Pedro (2005), discutindo a questão do gênero na pesquisa historiográfica, também faz uma crítica à ausência das mulheres na historiografia, citando a discussão realizada por algumas feministas, como André Michel, autora do livro **O Feminismo**, em que aborda a questão desses silenciamento. Segundo Pedro (2005, p. 83), a autora francesa alertou para o fato

[...] de inúmeras mulheres francesas terem participado do esforço em pôr um fim nas guerras coloniais – e ela a nomeia – a história delas se esqueceu, trazendo apenas nomes masculinos e dando visibilidade para algumas enfermeiras, pelo fato destas desempenharem uma função aceita pelos homens como feminina.

Convém lembrar que “entrar para a história” tem sido um valor disputado. A antiga forma de escrever a história, costumeiramente chamada de “positivista” ou às vezes “empirista”, dava destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou de guerras.

Ainda analisando a questão da ausência das mulheres na história, Pedro (2005) pontua que, nessa história positivista, não havia lugar para as mulheres, que só apareciam quando ocupavam algum cargo de poder ou se tornavam amantes de grandes autoridades.

Nesta perspectiva da “história de governantes e de batalhas”, as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de

ausência de filho varão) ou então quando se tornavam a “face oculta” que governava o trono, ou a república, por trás das cortinas, dos panos, do trono ou seja, lá do que for, numa clara insinuação sensual/sexual que pensa que as coisas são decididas nos leitos de amantes. Estes leitos costumam ser considerados os responsáveis pelas “grandes” decisões da história, e promovem a queda ou a ascensão de governantes. Carregadas de estereótipos, estas análises reforçaram mitos ora da suprema santidade, ora da grande malvadez das poucas mulheres que ocupam algum cargo de destaque nos governos e/ou nas guerras. Engrossam este panteão as rainhas, as princesas e as donzelas guerreiras, das quais Joana D’Arc é uma espécie de arquétipo do “bem”, enquanto Lucrecia Borgia, por exemplo, é considerada um exemplo do “mal” (PEDRO, 2005).

Para Pedro (2005), a partir da historiografia dos *Annales*, e como resultado da luta dos movimentos feministas, foi possível dar um novo enfoque à história das mulheres. No Brasil, Maria Odila Leite da Silva Dias foi uma das grandes precursoras desse movimento. Na década de 1980, ao escrever o livro **História das Mulheres**, a autora questiona se o que tornava difícil a história das mulheres era a ausência de fontes ou sua invisibilidade ideológica. Propôs, então, uma busca às minúcias, uma leitura nas entrelinhas e a garimpagem do metal precioso das fontes em meio a abundante cascalho (PEDRO, 2005).

Percebemos que a ausência da figura feminina na historiografia do nosso país é fruto de um passado marcado pela dominação colonial, que deixou como herança uma sociedade profundamente marcada pela preponderância do poder masculino, branco e católico, que se esforçava para relegar à mulher um papel de subserviência, numa tentativa de calar sua voz e neutralizar sua ação. No entanto, com o fortalecimento dos movimentos sociais, em especial dos movimentos feministas, reafirmou-se a necessidade de dar visibilidade às histórias de mulheres, gênero tão silenciado pela história, e o “[...] feminismo evidenciou a ausência da figura feminina no território historiográfico, criando as bases para uma história das mulheres feita por historiadoras” (DEL PRIORE, 2001).

No entanto, mesmo com os avanços alcançados no campo da historiografia, quanto à história de mulheres, a participação das mulheres nos processos históricos ainda carece de conhecimento e reconhecimento, principalmente das histórias de mulheres negras, por serem elas as que tiveram sua imagem representada de forma mais estereotipada e distorcida ao longo da história, como pode ser constatado nestas palavras de Gilberto Freyre (2003, p. 367), sobre as marcas da influência africana na sociedade brasileira:

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boba. Da que

nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem.

O preconceito contra a mulher negra foi, e ainda é, muito mais violento. De animal, objeto, à escrava sexual, na historiografia a mulher negra teve sua imagem associada a tudo que há de “não humano”, “selvagem” e “imoral”. De acordo com hooks (1981, p. 40), a

[...] desvalorização da natureza feminina negra ocorreu como resultado da exploração sexual das mulheres negras durante a escravatura que não foi alterado no decurso de centenas de anos. [...] enquanto muitos cidadãos interessados simpatizaram com a exploração das mulheres negras quer durante a escravatura quer após, como todas as vítimas de violação da sociedade patriarcal elas eram vistas como tendo perdido valor e dignidade como resultado da humilhação que elas suportaram. As crônicas da escravatura revelam que o mesmo público abolicionista que condenou a violação das mulheres negras olhou-as mais como cúmplices do que vítimas.

Desconstruir essa imagem estereotipada e trazer à tona outras formas de representação de mulheres negras, outras histórias que evidenciem outros papéis ocupados por elas na história do nosso país, que colabore para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, são tarefas que, como educadoras/educadores, precisamos assumir. Nesse sentido, Fonseca (2003, p. 35) ressalta que, no “[...] espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não tem direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação”.

De acordo com a historiadora Pedro (2005), foi no interior da categoria mulheres que surgiu a categoria gênero, numa tentativa do movimento feminista de compreender a subordinação imposta às mulheres. Em 1980, no âmbito dos movimentos feministas, o termo “gênero” passou a ser utilizado no lugar da palavra “sexo”, numa tentativa de explicar que as diferenças entre homens e mulheres não eram determinadas pelo “sexo” como uma questão biológica, mas sim pelo “gênero”, sendo, portanto, uma construção cultural (PEDRO, 2005). A obra de Judith Butler constitui-se como um campo profícuo para os estudos de gênero. Em **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**, a autora discute sexo e gênero como construções culturais, e considera o gênero como resultante de uma performatividade. Nesse viés, para Butler (2017, p. 24-25), gênero

[...] não é um substantivo, mas também não é uma série de atributos vagos, pois vimos que o efeito substancial do gênero é performativamente produzido e obrigado pelas práticas reguladoras da coerência de gênero. Assim, no discurso herdado da metafísica da substância, o gênero prova ser performativo – isto é, constituindo a identidade que se propõe que ele seja. Neste sentido, gênero é sempre um ato, embora não um ato feito por um sujeito que possa ser considerado como preexistindo o ato.

Para Louro (2014), o termo gênero é um conceito fundamental no debate sobre as relações estabelecidas entre homens e mulheres, pois, além de servir como uma ferramenta analítica, é também uma ferramenta política. Desse modo, é

[...] necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se comprehenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2014, p. 25).

No campo da historiografia, uma importante contribuição para o debate do uso do termo gênero como categoria analítica foi dada pela historiadora norte-americana Scott (1995), que, ao discutir a diferença entre sexo e gênero, articula o termo gênero às relações de poder, afirmindo que, no uso do termo gênero, devem ser rejeitadas

[...] explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina. [...] Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 95).

Em aprofundamento ao debate sobre uso da categoria gênero na análise histórica, a autora reitera o caráter não neutro da produção historiográfica, chamando atenção para o fato de a história, como disciplina, ser um campo de produção das diferenças sexuais, visto que sua produção era tradicionalmente feita por homens e privilegiava os feitos masculinos. Nessa mesma direção, Soihet e Pedro (2007, p. 290), ao analisarem as proposições feitas por Scott sobre a questão do gênero e da escrita da história, concluem que a autora propõe

[...] que a história seja escrita “a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos”. Para quem quer escrever esta história, trata-se de observar os significados “variáveis e contraditórios” que são atribuídos à diferença sexual. Finaliza argumentando que um conceito relativizado de gênero, como um saber historicamente específico sobre a diferença sexual, permite, às feministas, forjar um instrumento analítico que possibilite gerar um conhecimento novo sobre as mulheres e sobre a diferença sexual, e inspirar desafios críticos às políticas da história ou de qualquer outra disciplina. A história feminista deixa, então, de ser apenas uma tentativa de corrigir ou suplementar um registro incompleto do passado, e se torna um modo de

compreender criticamente como a história opera enquanto lugar de produção do saber de gênero.

O debate sobre o conhecimento da história das relações de gênero conta com a contribuição de várias outras autoras, como Margareth Rago, Maria Izilda Matos, Cristina Scheibe Wolff, Roselane Neckel, Tania Navarro-Swain e Mônica Schpun. Outro nome que merece destaque nas discussões a respeito de gênero é o de Durval Muniz de Albuquerque Jr., que vem dando historicidade às masculinidades no Nordeste (SOIHET; PEDRO, 2007).

Considerando os aspectos destacados neste capítulo, entendemos que a história das mulheres negras deve ser debatida junto com a categoria raça, já que essas mulheres se encontram na encruzilhada de dois marcadores analíticos: gênero e raça. Assim como gênero, a palavra raça tem seu significado atrelado ao ato de estabelecer classificações, inicialmente entre plantas e animais e, depois, seres humanos. De acordo com Almeida (2019), raça é um conceito fluido, sendo, portanto, relacional e histórico, à medida que sua história está atrelada às constituições políticas e econômicas das sociedades contemporâneas. Para Almeida (2019, p. 28), é

[...] nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação dos seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma tecnologia do colonialismo europeu para a submissão e destruição das populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.

A construção do conceito de raça está intimamente relacionada ao processo de expansão comercial da burguesia, que teve no Iluminismo o embasamento filosófico para a construção da ideia do homem “civilizado”, em oposição ao “selvagem”, propondo a composição filosófica do homem universal, mas que excluía e dominava aqueles que não estavam inseridos no modelo civilizatório europeu. O que Almeida (2019) destaca é que raça é uma construção histórica forjada no século XVI, no processo de colonização do Novo Mundo, e que essa diferenciação se fortaleceu com o Iluminismo.

#### 4 PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, partindo da análise sobre a minha atuação como professora de história, discuto como o meu saber-fazer pedagógico pode colaborar para a construção das identidades de meninas e meninos negros em minha sala de aula. Como aluna, e também como professora, sempre acreditei no potencial da educação para transformar a realidade. Estudante da escola pública no primário, tive minha trajetória escolar inicial marcada pelas dificuldades comuns às meninas negras e pobres em nosso país: deslocamento a pé de casa para a escola, falta de material escolar e precariedade das instalações da escola. Em contrapartida, tive a felicidade de encontrar em meu caminho professoras que, fazendo uso da afetividade, me acolheram e me incentivaram a continuar estudando, estimulando minha paixão pela leitura (algumas vezes, doando livros dos próprios filhos), contribuindo, assim, para a minha permanência na escola. Essas professoras representaram um papel fundamental na minha formação como pessoa e como profissional da educação, uma vez que me mostraram o quanto a figura de um professor pode colaborar positivamente para a trajetória escolar de uma criança.

O ginásio foi cursado numa escola particular, onde estudei com bolsa, já que as condições econômicas da minha família não eram suficientes para o pagamento da mensalidade. Frequentada pela classe média da cidade, em quase sua totalidade formada por alunas e alunos brancos, nessa escola eu vivenciei episódios de discriminação de raça e classe. Essas experiências foram decisivas para a consciência da minha constituição como mulher negra. O contato com práticas racistas já era uma realidade experienciada por mim desde a infância. Filha do meio de uma família matriarcal, convivi desde cedo com o preconceito racial no próprio seio familiar. Das quatro irmãs e um irmão, eu era a “negrinha” da família, pois minha mãe, branca, considerava tanto seu falecido marido, meu pai, como seus outros quatro filhos pessoas “morenas”, pois possuíam cabelos lisos, e eu, a pretinha do cabelo “ruim”, era o “tição”, o “urubu”, alvo constante de chacotas e brincadeiras depreciativas.

Vivenciava diariamente as violências impostas pelo racismo, quando ainda nem tinha consciência do seu conceito, experimentando as vicissitudes de ser negra, tema tão bem analisado por Souza (1983). A experiência negativa de ser negra me fazia desejar ter uma identidade física e intelectual diferente de tudo que eu era: eu queria ser branca ou, no mínimo, possuir elementos que me aproximassem da visão do que seria uma pessoa branca. Para Souza (1983, p. 19-20),

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de resgatar sua história e recriar suas potencialidades.

Na busca pela aceitação e aprovação familiar, dediquei-me aos estudos, sempre tendo destaque na sala de aula, tanto em comportamento como em aprendizagem. Isso me rendeu alguns elogios por parte de familiares e uma bolsa de estudos em uma escola particular, como dito anteriormente, onde cursei o antigo ginásio. Negra e pobre, numa escola frequentada pela classe média da cidade onde residia, mais uma vez, me vi sendo alvo de olhares e brincadeiras depreciativas, por causa da minha cor, do meu cabelo e da minha origem social. Ignorava as ofensas e me dedicava cada vez mais aos estudos, até ser considerada uma das melhores alunas da escola e, por isso, ser convidada para representar a instituição nas competições de conhecimento realizadas na cidade. Era a minha forma de mostrar o meu valor e provar que eu, menina negra e periférica, era tão capaz quanto qualquer um deles. O desejo de ascensão social se mostrava uma possibilidade de aproximação do ideal de ser branco (SOUZA, 1983).

No primeiro ano do ensino médio, a escola foi municipalizada, mas manteve o mesmo padrão de qualidade, o que favoreceu minha formação, possibilitando-me uma aprovação no vestibular para licenciatura em história, em 2000, na UNEB, no Campus II, localizado na cidade de Alagoinhas. A licenciatura em história não era a minha escolha inicial, pois meu sonho era ser médica; que foi logo abandonado diante das inúmeras dificuldades proveniente da falta de recursos financeiros e da necessidade de trabalhar após a conclusão do 2º grau. Dessa forma, o curso de licenciatura em história, único curso noturno na única universidade pública da cidade, mostrou-se a opção mais viável para a minha realidade.

Estudava a noite e trabalhava em uma farmácia, como caixa, durante o dia, pois era necessário pagar os gastos com transporte e materiais de estudo. Foram 4 anos de luta, poucas horas de sono e finais de semana com a cara nos livros, abdicando da vida social. Eu não podia desistir! Para mim, naquele momento, concluir o ensino superior era a única chance de mostrar que uma mulher negra e pobre podia, sim, vencer na vida, fugir da pobreza e do trabalho doméstico, destino que muitas mulheres da minha família foram forçadas a aceitar. Honrando a força da minha ancestralidade, tornei-me a primeira e, infelizmente, a única da família com formação superior até o momento. Cheia de sonhos e depositando na educação todas as minhas fichas para a minha realização pessoal, acreditava que poderia, com meu exemplo e meu trabalho, contribuir para transformar a realidade social discriminatória e excludente na qual estou inserida.

Da formatura até hoje, 17 anos se passaram. Ao longo desse tempo, como professora concursada de história da rede pública municipal e estadual, vivenciando a realidade das salas de aula de escolas centrais, mas que acolhe principalmente alunos e alunas da periferia e da zona rural, sempre me questionei de que forma, através do meu ofício, poderia colaborar para a construção de uma sociedade mais justa; inquietei-me em saber sobre como o conhecimento histórico poderia promover não apenas o desenvolvimento intelectual desses(as) estudantes, mas também colaborar com a sua formação cidadã, ampliando sua criticidade e estimulando a intervenção e transformação da realidade em que estão inseridos.

No início da minha carreira de docente, acreditava que exercer responsávelmente meu papel docente, cumprindo horários, respeitando as normas da escola, trabalhando os conteúdos preestabelecidos com alunas e alunos em sala de aula, esforçando-me para que compreendessem e/ou decorassem o conteúdo, seria o suficiente. Ingenuamente, acreditava que, se aprendessem tudo que estava nos livros didáticos, estariam preparados(as) para concluir a educação básica, ingressar no ensino superior e se tornarem bons profissionais, concluindo, assim, o ciclo do que eu acreditava ser o de uma vida “de sucesso”.

Concebria a sala de aula, então, como um ambiente homogêneo, no qual todas(os) deveriam se esforçar para aprender os conteúdos, que muitas vezes eram “transmitidos” de forma descontextualizada, seguindo a sequência dos livros didáticos, e poucas vezes complementado com outros materiais didáticos, atitude justificada pela carência de recursos nas escolas públicas e pela falta de tempo, dada a necessidade de passar pelos conteúdos pré-determinados pela matriz curricular de cada série; por isso, planejar aulas com temáticas e recursos diferenciados poderia atrapalhar o andamento da unidade letiva.

Temas como igualdade de gênero, combate à discriminação racial, respeito à diversidade e inclusão faziam parte do meu planejamento pedagógico, pois trabalhar esses temas são orientações dos documentos oficiais que norteiam o trabalho docente, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais). No que tange à questão da história e cultura africana e afro-brasileira, é uma obrigatoriedade, de acordo com a Lei nº 10.639/03. No entanto, ficavam restritos a momentos específicos do calendário escolar, como o Dia Internacional da Mulher ou o Dia da Consciência Negra. As discussões sobre esses temas eram superficiais, não permeavam os conteúdos trabalhados ao longo do ano, ou seja, não eram contextualizadas.

Atribuo a fragilidade da minha prática docente à falta de conhecimento teórico que favorecesse a ampliação da minha visão crítica sobre os temas citados, sua relação com o ensino de história e sobre minha prática docente. Temas como gênero e raça/racismo não foram

conteúdos trabalhados com profundidade durante a minha graduação. A disciplina história da África, por exemplo, não era oferecida na grade curricular do meu curso, que foi concluído antes da implementação da Lei nº 10.639/03. Cabe destacar que os cursos de história da Uneb passaram por uma reformulação curricular no ano de 2004, período em que eu estava concluindo a minha graduação. Acredito, dessa forma, que a deficiência na minha formação inicial foi crucial para as dificuldades enfrentadas por mim para a realização de um trabalho docente que, de fato, colaborasse para uma educação antirracista e antissextista.

A experiência como gestora (2012-2019) de uma escola estadual de grande porte, que atende a alunos dos níveis fundamental e médio, foi significativa para alargar minha visão crítica sobre a responsabilidade da escola na formação humana, o papel do ensino de história na constituição das identidades das/os alunas/alunos e a importância de redimensionar minha prática docente. A inexistência de uma/um profissional de coordenação atuando na escola me impôs a responsabilidade de acompanhar de perto o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de todas as áreas do conhecimento, participando ativamente da elaboração dos documentos norteadores do fazer pedagógico, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de curso, de unidade e de aula, bem como dos projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano letivo, como gincanas, projetos de leitura e feira de ciências. À época, já pontuava a necessidade de trabalhar de forma consistente, em todas as áreas de conhecimento, temas como raça e gênero, mas percebia certa resistência por parte da maioria dos docentes. Essa resistência se mostrava mais evidente nas jornadas pedagógicas, quando decidíamos sobre os temas dos projetos que seriam desenvolvidos ao longo do ano, e as propostas envolvendo as temáticas citadas sempre eram as menos votadas, perdendo para temas como olimpíadas, cultura nordestina, história da Bahia, entre outros. Embora esses temas também possibilissem a discussão de gênero e raça, geralmente isso não acontecia. Apenas em momentos pontuais do ano letivo, como o Dia Internacional da Mulher e o Dia da Consciência Negra, trabalhos envolvendo essas discussões eram realizados.

Essa experiência foi marcante, pois colaborou para que eu enxergasse de forma muito mais ampla o funcionamento de uma unidade escolar em todos os seus níveis – administrativo, financeiro e pedagógico –, bem como me forneceu elementos para entender as complexas relações de poder que se estabelecem dentro e fora da escola. A experiência na gestão me transformou como docente, promoveu profundas mudanças na visão que eu tinha acerca do papel da escola, da educação e do fazer docente na formação da/do cidadã/cidadão.

No entanto, as transformações mais profundas em minha prática docente só ganharam força com o aperfeiçoamento intelectual advindo dos cursos de formação continuada, como as

especializações na área de ensino de história e, especialmente, com o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História na Uneb, no Campus I, no ano de 2018. Os conhecimentos partilhados, o contato com teorias até então desconhecidas e a socialização de experiências com os colegas e professores enriqueceram de forma significativa os meus conhecimentos e reforçaram a minha percepção a respeito da importância que as professoras e os professores têm na mediação da construção de conhecimentos e valores na sociedade.

Merece destaque a disciplina Currículo de história: memória e produção de identidade, ministrada pela professora Cláudia Pons Cardoso. Essa disciplina oportunizou o meu contato inicial com produções acadêmicas e discussões sobre o currículo de história e a produção de identidades, com as teorias sobre gênero e raça e a história dos movimentos das mulheres negras. Esses temas foram essenciais para que eu pudesse repensar a minha constituição como mulher negra e o papel social que eu desempenho na docência em história.

O amadurecimento pessoal, intelectual e profissional que venho adquirindo com o Profhistória tem me proporcionado elementos para ampliar a minha visão de mundo, alargando minha criticidade e me fazendo perceber como o ensino de história pode ser um importante recurso na formação de sujeitos mais críticos, conscientes da sua realidade e do poder transformador que possuem. Esse amadurecimento intelectual possibilitou uma análise crítica mais aprofundada sobre o meu saber-fazer pedagógico, e passei a analisar de maneira mais apurada de que forma a escola, bem como a minha prática docente, estaria contribuindo ou não para a construção de conhecimentos, atitudes e valores que prezasse pelo respeito, valorização da diversidade e, consequentemente, construção de uma sociedade mais justa. Comecei a me indagar sobre qual impacto da figura de uma professora negra, de origem pobre, na vida dos alunos e alunas pretas que fazem parte do corpo discente da escola onde leciono; passei a me questionar sobre como a minha atuação profissional, os conteúdos que trabalho e as abordagens que utilizo colaboram para a formação da identidade dessas crianças e adolescentes.

Na condição de professora de história, percebo que a deficiência em minha formação fez com que, inconscientemente, eu operasse dentro do sistema de opressão, reproduzindo padrões hegemônicos, colaborando, assim, para a consolidação de uma educação excludente, que valorizava o conhecimento posto como verdade nos livros didáticos, que não estimula o olhar crítico das/dos alunas e alunos.

Analizando a estrutura organizacional das seis escolas onde trabalhei, sendo duas da rede estadual, duas da rede municipal e duas da rede particular, em três cidades diferentes do interior da Bahia (Valente, Nova Soure e Ribeira do Pombal), bem como fazendo uma reflexão profunda da minha prática pedagógica, percebi que, embora teoricamente a escola tenha um

importante papel na construção de uma sociedade plural e democrática, a realidade vivenciada por muitos grupos sociais dentro do ambiente escolar é de desrespeito, marginalização e exclusão. Refletindo sobre os estudos de Foucault em relação às relações de poder, Louro (2016) analisa a estrutura escolar, mostrando que a própria arquitetura e os símbolos por ela espalhados colaboram para a demarcação dos “lugares” que os indivíduos devem ocupar, instituindo, através dos seus símbolos e códigos, os moldes que nortearão a formação, a integração ou a exclusão dos sujeitos que ocupam aqueles espaços. Logo, a escola é um espaço onde se constrói não apenas conhecimentos, mas também atitudes e valores, e onde se experienciam vivências que são importantes para a constituição intelectual e moral dos indivíduos. Como professoras e professores, temos o dever de contribuir para transformar a escola em um ambiente democrático, que valorize a diversidade e que preze pelo respeito à pluralidade.

Nesse contexto, o ensino de história tem um papel fundamental, pois possibilita o conhecimento, a análise e a reflexão das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais sobre as quais as sociedades foram construídas, bem como suas relações de poder, colaborando para o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre a realidade que nos cerca. No entanto, isso só será possível se os sujeitos envolvidos no processo educativo na escola, especialmente as professoras e professores, estiverem pedagogicamente preparados e emocionalmente sensibilizados para dar sua contribuição nessa árdua tarefa. Diante disso, torna-se imprescindível que os docentes de história se apropriem da história como ciência, da trajetória do ensino de história, atentando para os usos e intencionalidades atribuídos a esse campo do conhecimento humano, no tempo e no espaço, compreendendo a complexidade e o potencial que a disciplina tem no currículo escolar.

Ciente do meu papel de educadora na difícil tarefa de colaborar para a construção uma educação emancipadora, como a que foi proposta por Paulo Freire, capaz de reconhecer a pluralidade de sujeitos e saberes, pautada no respeito e no combate aos diversos tipos de preconceito, tenho o propósito de contribuir para a reflexão sobre o ensino de história e sua relação com as questões de raça e gênero, visando colaborar no processo de construção de uma educação antirracista e antissexista.

#### **4.1 A dimensão prática**

Ao decidir discutir a questão de gênero e raça na história do Brasil, buscando refletir sobre a minha prática no que se refere à história das mulheres negras na história do Brasil,

escolhi a Linha de Pesquisa 1: Saberes Históricos no Espaço Escolar, cuja ementa tem a seguinte redação:

A Linha de Pesquisa desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar.

Pensando na dimensão prática, e buscando coerência entre produto e linha de pesquisa, considerei ser oportuno propor a realização de oficinas de formação continuada, inicialmente para as/os professoras/es de história das escolas da sede, da rede estadual de ensino da cidade de Ribeira do Pombal, Bahia. A escolha das oficinas se justifica por considerar essa metodologia uma fonte de possibilidades para a realização de atividades práticas, reflexões, discussões e socialização de materiais, de conhecimentos, e pela troca de experiências entre as/os professoras/es participantes.

A proposta é que as oficinas sejam realizadas em três encontros com duração de duas horas/aulas cada, nos dias destinados à realização das Atividades Complementares (AC). Entre os temas abordados estão estes:

- A mulher negra na sociedade brasileira atual: resistir para existir;
- As representações das mulheres negras na arte, literatura e mídias ao longo da história;
- Historiografia e ensino de história: a representação das mulheres negras nos livros didáticos de história;
- Novos olhares sobre as histórias das mulheres negras na história do Brasil.

**Quadro 2 – Planejamento das atividades propostas**

<b>Tema geral</b>	<b>O ENSINO DA HISTÓRIA DE MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL</b>
Público-alvo	Professores de História da rede estadual de ensino da cidade de Ribeira do Pombal
Duração	06 horas
Quantidade de encontros	03
Objetivos geral	Discutir e socializar conteúdos referentes ao ensino da História das mulheres negras na História do Brasil

**Encontro 1**  
**A mulher negra na sociedade brasileira atual: resistir para existir**

1º momento

Acolhimento com a apresentação do vídeo da música “Mulheres Negras”, na voz da cantora Izalú

*Mulheres Negras*

*Enquanto o couro do chicote cortava a carne  
 A dor metabolizada fortificava o caráter  
 A colônia produziu muito mais que cativos  
 Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos  
 Não fomos vencidas pela anulação social  
 Sobrevivemos à ausência na novela, e no comercial  
 O sistema pode até me transformar em empregada  
 Mas não pode me fazer raciocinar como criada  
 Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo  
 As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo  
 Lutam pra reverter o processo de aniquilação  
 Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão  
 Não existe lei maria da penha que nos proteja  
 Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza  
 De ler nos banheiros das faculdades hitleristas  
 Fora macacos cotistas  
 Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão  
 Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação  
 Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador  
 Falharam na missão de me dar complexo de inferior  
 Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu  
 Meu lugar não é nos calvários do Brasil  
 Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro  
 É porque a lei áurea não passa de um texto morto  
 Não precisa se esconder, segurança  
 Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, a minha trança  
 Sei que no seu curso de protetor de dono praia  
 Ensinaram que as negras saem do mercado com produtos embaixo da saia  
 Não quero um pote de manteiga ou de xampu  
 Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru  
 Fazer o meu povo entender que é inadmissível  
 Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino  
 Cansei de ver a minha gente nas estatísticas  
 Das mães solteiras, detentas, diaristas  
 O aço das novas correntes não aprisiona minha mente  
 Não me compra e não me faz mostrar os dentes  
 Mulher negra não se acostume com termo depreciativo  
 Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino  
 Nossos traços faciais são como letras de um documento*

*Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos  
 Fique de pé pelos que no mar foram jogados  
 Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados  
 Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria  
 É atrair gringo turista interpretando mulata  
 Podem pagar menos pelos mesmos serviços  
 Atacar nossas religiões, acusar de feitiços  
 Menosprezar a nossa contribuição para a cultura brasileira  
 Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra  
 Mulheres negras são como mantas kevlar  
 Preparadas pela vida para suportar  
 O racismo, os tiros, o eurocentrismo  
 Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos.*

*Disponível em: <https://youtu.be/6p9cthjjMa4>*

2º momento	Apresentação da cantora e discussão sobre a música
Possibilidades de temas a serem abordados	
3º momento	Apresentação, em slides, de dados do “Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” (2013) e do “Dossiê: Mulheres” (2020)
Os temas apresentados para discussão	
3º momento	Discussão sobre o papel da educação e do ensino de história no enfrentamento e transformação dessa realidade
<p style="text-align: center;"><b>Encontro 2</b></p> <p style="text-align: center;"><b>As representações das mulheres negras na arte, literatura e mídias ao longo da história</b></p>	
1º momento	Acolhimento com a leitura da poesia “Sou!”, da poetisa negra Missandra Almeida
<i>Sou!</i>	

*Sou deusa  
cabocla  
e orixá  
Sou vento  
água  
fogo  
e mar  
Sou filha, neta e mãe  
tia, prima e irmã  
amiga e sobrinha  
criança, mulher e anciã  
Sou a desconhecida  
a vizinha  
a santa  
e a bruxa  
Sou a vítima e a vilã  
a mulher trans  
a virgem e a puta  
Sou mulher que  
acolhe  
sente  
prevê  
repele  
e também aninha  
Todas em mim  
transeuntes  
habitantes  
caçadoras de sintonia  
Ela por elas  
Eu por elas  
Elas por mim  
Pertenço a todas  
E elas a mim*

*E nessa moradia  
aquieto  
grito  
tenho colo  
cresço  
e broto em poesia  
Sou mulher de lua e sombra  
alma pura  
carne crua  
Sou maré  
estaçao da lua  
Nova: inverno  
Crescente: primaverizo  
Cheia: esquento  
Minguante: desapego*

*Tudez...  
Sou todas elas sem sobrar  
Todas...*

*Poesia farta  
que tira o fôlego  
pra se multiplicar  
tudez que revira o útero  
e me faz acordar*

*Sororidade pra agora!  
Já!  
Precisamos apagar a fogueira que insiste em nos queimar!*

2º momento	Análise da poesia
------------	-------------------

- ✓ Informações sobre a biografia da autora e os desafios enfrentados por ela para produzir arte, como mulher negra
- ✓ Discutir a importância da representatividade e da autorrepresentação
- ✓ Discutir as múltiplas interpretações da poesia

3º momento	Análise das representações de mulheres negras em algumas obras das artes visuais, literatura e propagandas no Brasil, ao longo do tempo
------------	---

- ✓ As professoras e professores serão separados em duplas;
- ✓ Cada dupla receberá uma obra para realizar a análise, apontando os elementos que caracterizam a mulher negra representada;
- ✓ Após a análise e discussão pela dupla, deverão apresentar a obra para as demais duplas e apontar os marcadores de opressão de gênero e raça presentes na obra analisada.
- ✓ Discutir como a arte, a literatura e a propaganda puderam ser usadas a serviço da construção de uma imagem estereotipada da mulher negra, ao longo da história;
- ✓ Apontar os avanços e retrocessos dessas representações na atualidade e o papel dos movimentos sociais e da educação nesse processo.
- ✓ Socializar referências de obras produzidas por mulheres negras, que objetivam dar visibilidade e fortalecer a identidade dessas mulheres, colaborando para o seu empoderamento, bem como de autoras e autores que buscam desconstruir as representações deturpadas e limitadoras a respeito das mulheres negras.

Na literatura (poesia)
------------------------

COUTINHO, Afrânio (org.). **Jorge de Lima**. Obra Completa. Vol. I. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958. p. 291-293.

*Essa negra fulô*

*Ora, se deu que chegou  
(isso já faz muito tempo)  
no bangüê dum meu avô  
uma negra bonitinha*

*chamada negra Fulô.  
 Essa negra Fulô!  
 Essa negra Fulô!  
 Ó Fulô! Ó Fulô!  
 (Era a fala da Sinhá)  
 — Vai forrar a minha cama,  
 pentear os meus cabelos,  
 vem ajudar a tirar  
 a minha roupa, Fulô!  
 Essa negra Fulô!  
 Essa negrinha Fulô  
 ficou loco pra mucama,  
 para vigiar a Sinhá  
 pra engomar pro Sinhô!  
 Essa negra Fulô!  
 Essa negra Fulô  
 Ó Fulô! Ó Fulô !  
 (Era a fala da Sinhá)  
 vem me ajudar, ó Fulô,  
 vem abanar o meu corpo  
 que eu estou suada, Fulô!  
 vem coçar minha coceira,  
 vem me catar cafuné,  
 vem balançar minha rede,  
 vem me contar uma história,  
 que eu estou com sono, Fulô!  
 Essa negra Fulô!  
 "Era um dia uma princesa  
 que vivia num castelo  
 que possuía um vestido  
 com os peixinhos do mar.  
 entrou na perna dum pato  
 saiu na perna dum pinto  
 o Rei-Sinhô me mandou  
 que vos contasse mais cinco".  
 Essa negra Fulô!  
 Essa negra Fulô!  
 Ó Fulô? Ó Fulô?  
 Vai botar para dormir  
 esses meninos, Fulô!  
 "Minha mãe me penteou  
 minha madrasta me enterrou  
 pelos figos da figueira  
 que o Sabiá beliscou."  
 Essa negra Fulô!  
 Essa negra Fulô!  
 Fulô? Ó Fulô?  
 (Era a fala da Sinhá  
 chamando a negra Fulô.)  
 Cadê meu frasco de cheiro*

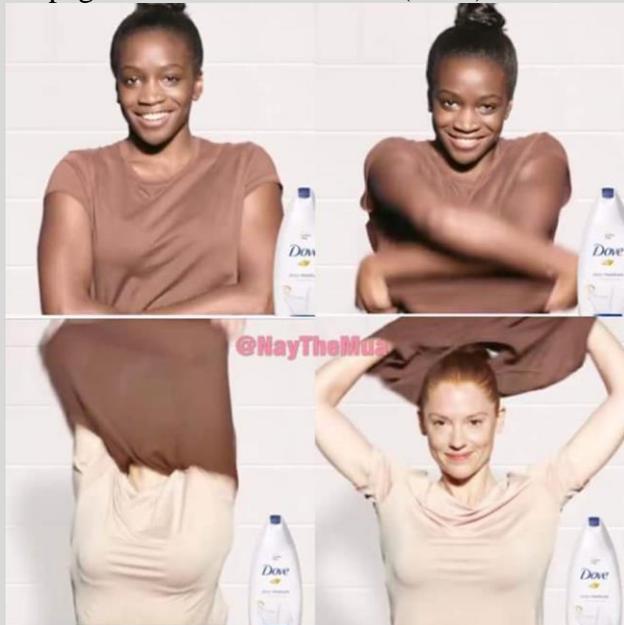
*que teu Sinhô me mandou?*  
*— Ah! foi você que roubou!*  
*Ah! foi você que roubou!*  
*O Sinhô foi ver a negra*  
*levar couro do feitor.*  
*A negra tirou a roupa.*  
*O Sinhô disse: Fulô!*  
*(A vista se escureceu*  
*que nem a negra Fulô.)*  
*Essa negra Fulô!*  
*Essa negra Fulô*  
*Ó Fulô? Ó Fulô?*  
*Cadê meu lenço de rendas*  
*cadê meu cinto, meu broche,*  
*cadê meu terço de ouro*  
*que teu Sinhô me mandou?*  
*Ah! foi você que roubou.*  
*Ah! foi você que roubou.*  
*O Sinhô foi açoitar*  
*sozinho a negra Fulô.*  
*A negra tirou a saia*  
*e tirou o cabeção,*  
*de dentro dele pulou*  
*nuinha a negra Fulô.*  
*Essa negra Fulô!*  
*Essa negra Fulô!*  
*Ó Fulô? Ó Fulô?*  
*Cadê, cadê teu Sinhô*  
*que nosso Senhor me mandou?*  
*Ah! foi você que roubou,*  
*foi você, negra Fulô?*  
*Essa negra Fulô!*

### Na mídia (propaganda)

Propaganda da cerveja Devassa (2011)



Propaganda do sabonete Dove (2017)



### Nas artes visuais (pintura)

“A Redenção de Cam”, pintura a óleo sobre tela realizada pelo pintor espanhol Modesto Brocos, em 1895



### Encontro 3

#### Historiografia e ensino de história: a representação das mulheres negras nos livros didáticos de história

1º momento

Acolhimento com a poesia “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo (**Poemas de recordação e outros movimentos**, 2008, p. 10-11)

*Vozes-Mulheres*

*A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.*  
*A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.*  
*A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela*  
*A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.*  
*A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.*  
*A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.*  
*O ontem – o hoje – o agora.*  
*Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade.*

2º momento	Apresentação da síntese da biografia da autora e da importância de sua produção para o empoderamento das mulheres negras
------------	--

#### Análise da poesia

Discussão sobre a importância da visibilidade das produções de mulheres negras

3º momento	Análise de livros didáticos de história
------------	---

Cada professora e professor deverá pegar o livro didático com o qual trabalha e escolher um capítulo que trate da história do Brasil

Realizar a leitura do capítulo e analisar as imagens contidas nele

Observar os seguintes elementos:

- No texto e nas imagens do capítulo aparecem menções a mulheres negras?
- Caso apareçam, como são apresentadas? Quais informações são dadas? A/as identidade/s é/são evidenciada/s? Qual papel elas ocupam na narrativa

<p>histórica? As representações imagéticas são contextualizadas? Existe uma reflexão crítica do autor a respeito da imagem?</p> <p>Socializar as informações com as/os colegas</p>	
4º momento	Apresentação de slides sobre a construção da história do Brasil e o (não) lugar da mulher negra
<p>Discussão sobre as dificuldades e possibilidades de se trabalhar a história das mulheres negras na história do Brasil</p> <p>Apresentação de sugestões de artigos, sites, páginas no Instagram, livros, jogos e diversos materiais que discutam sobre a mulher negra no Brasil, bem como sobre mulheres negras que se destacaram ao longo da história</p>	
5º momento	Sequência didática

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Legalmente, a educação é um direito. No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 está expresso que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998). Logo, cabe ao Estado proporcionar uma educação pública e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, pautada nos princípios constitucionais vigentes de igualdade e respeito à diversidade.

Como instituição social, a escola possui um importante papel, o de promover a formação do indivíduo, instrumentalizando-o nos saberes científicos e culturais e tornando-o capaz de conhecer, refletir e intervir na sociedade na qual está inserida. A educação e a escola, articuladas com a transformação social, implicam uma nova compreensão do conhecimento, tomado agora como saber social, construção histórica, instrumento para compreensão e intervenção crítica na realidade; concebe, portanto, o homem na sua totalidade e visam a sua formação integral: biológica, material, social, afetiva, lúdica, estética, cultural e política, entre outras.

Cabe, então, à escola promover a formação do indivíduo, através da socialização dos conhecimentos universalmente construídos, bem como do incentivo à pesquisa e à construção de novos conhecimentos, em diálogo com conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, a função social da escola não se resume apenas à formação científica do educando, mas, em parceria com a família, à promoção da formação para os valores morais, contribuindo para a formação integral dos indivíduos e reforçando valores como respeito e solidariedade, visando o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, o trabalho docente ocupa um lugar de grande responsabilidade, pois as/os professoras/professores são os mediadores no processo de socialização e produção de conhecimentos por parte dos alunos. Como professora de história, sempre me indaguei sobre como a história poderia colaborar positivamente para a constituição das identidades das meninas negras que compõem a maioria dos estudantes em minhas salas de aula. Dessa realidade surgiu o meu interesse em aprofundar o debate sobre o ensino da história de mulheres negras na história do Brasil, considerando como isso poderia colaborar para a construção de uma educação que combatesse práticas racistas e sexistas em nossa sociedade.

Pensando em ampliar a discussão, propus como dimensão prática o trabalho de formação continuada com os docentes de história da rede estadual da cidade de Ribeira do

Pombal, por acreditar que a formação continuada tem importância fundamental no fazer pedagógico. Assim, com este trabalho, presto minha contribuição para os estudos sobre a docência, especialmente dos professores de história, e ressalto a importância da construção de uma educação pautada no combate ao racismo e ao sexismo na sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2019.

ALMEIDA, Sílvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVAREZ, Sonia E. A “globalização” dos feminismos latino-americanos – tendências dos anos 90 e desafios para o novo milênio. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e políticas nos movimentos sociais latino-americanos** – novas leituras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 383-426.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set./ago. 1992/1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COUTINHO, Afrânio (org.). **Jorge de Lima**. Obra Completa. Vol. I. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. [S. d.]. Disponível em: <https://glefas.org/download/biblioteca/feminismo-antirracismo/KimberleCrenshaw.-A-interseccionalidade..-de-raza-y-geCC80nero.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 217-235.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FELIZARDO, Sara Menezes. **As mulheres na história dos livros didáticos de história de ensino fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1983. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod\\_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%201983original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira\\_1983.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%201983original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.

HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 1981.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PRADO, Eliane Mimesse e FÁTIMA, Lílian Elizabete da Silva. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. **Intersaberes**, Curitiba, n. 22, v. 11, p. 124-139, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/929>. Acesso em: 27 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-130.

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

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

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 de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159-177.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, 1995.

SOIHET Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SILVA, Eliane Borges. **Tecendo o fio, aparando as arestas**: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. 2000. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod\\_dados=887](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=887). Acesso em: 20 fev. 2021.

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

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, poder e história em tempos de tormenta. **Revista Fato & Versões**, Uberlândia, v. 2, n. 4, p. 36-45, jul./dez. 2010.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.