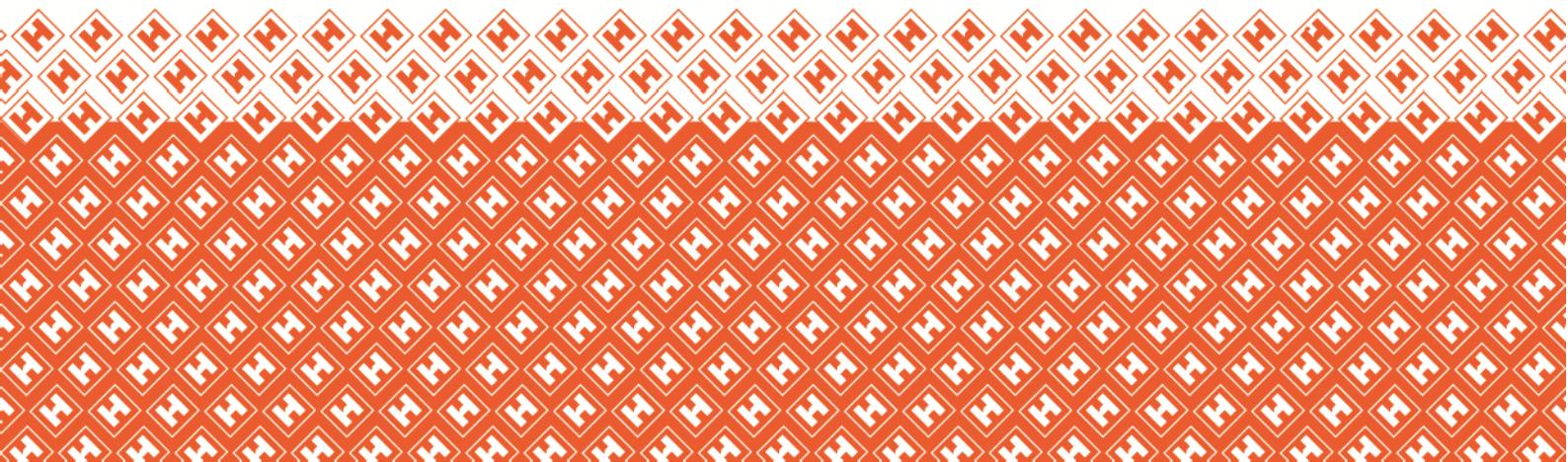


Ioná Lidiane Vieira Costa

# **A presença das mulheres negras no livro didático de ciências humanas e sociais**



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

AGOSTO / 2024

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

IONÁ LIDIANE VIEIRA COSTA

**A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Mata Norte - PE

2024

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**Ioná Lidiane Vieira Costa**

**A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao programa  
nacional de Mestrado Profissional em Ensino  
de História – ProfHistória, da Universidade de  
Pernambuco, *campus Mata Norte*, como  
requisito parcial a obtenção do título de  
Mestre em Ensino de História. Área de  
concentração: Ensino de História. Linha de  
Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço  
Escolar.

Orientadora: Profº. Dra. Janaína Guimarães  
da Fonseca e Silva

Nazaré da Mata, PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE,  
Brasil

C838p Costa, Ioná Lidiane Vieira  
A presença das mulheres negras no livro didático de ciências  
humanas e sociais. / Ioná Lidiane Vieira Costa – Nazaré da Mata,  
2024.  
162 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Guimarães da Fonseca e Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco,  
Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da  
Mata, 2024.

1. Modernidade/Colonialidade. 2. Mulher negra. 3.  
Decolonialidade. 4. Feminismo negro 5. Interseccionalidade I.  
Silva, Janaína Guimarães da Fonseca e (orient.). II. Título.

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Ioná Lidiane Vieira Costa

**A presença das mulheres negras no livro didático de ciências humanas e sociais**

Dissertação apresentada ao programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Aprovado em: 26 de agosto de 2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janaína Guimarães da Fonseca e Silva. (Orientadora) –  
UPE/Campus Mata Norte

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Capibaribe Leite (Examinadora Externa) – UFPE

---

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos (Examinador Interno) – UPE/Campus Mata Norte

Nazaré da Mata, PE

2024

Dedico este trabalho a todas as mulheres que não encontram outra opção de vida que não seja a de lutar para ser reconhecidas como pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa e menos cruel.

## AGRADECIMENTOS

Foram vários os obstáculos ao longo do caminho percorrido que desafiam e abalaram nossos planos de conclusão deste presente trabalho, despertando-nos inseguranças, incertezas e angústias. Ao mesmo tempo, como professora, sabemos que o percurso de muitos que trilham as estradas da educação pública em busca de equidade social é marcado por lutas e resistências.

As escritas de autoras negras também nos lembram da importância de resistir para existir, que no caso destas, resistem por meio da luta epistêmica, contra o apagamento, a invisibilidade, o preconceito, a falta de oportunidades e de reconhecimento, em várias esferas da vida social, inclusive no espaço da vida escolar.

Pensando, pois na luta por uma educação de qualidade que envolve respeito e o desejo de um Brasil menos desigual; conseguimos discorrer sobre algumas especificidades que marcam nossa realidade do ensino de história no que se refere ao uso do livro didático.

Por isso, agradecemos primeiramente a Deus, que nos momentos de conflito foi e é nosso maior refúgio nos concedendo a serenidade necessária para que produzíssemos este trabalho. Agradecemos a nossa família cuja presença é suficiente para nos motivar na conclusão do trabalho.

Agradecemos também a turma do Profhistória pela companhia, pelo aconselhamento de alguns colegas, pelos momentos de reflexão, mas também pelos momentos de descontração. Agradecemos também aos professores do Mestrado Profissional da Universidade de Pernambuco – UPE, pelo comprometimento com a educação, por contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais crítico diante das diferentes formas de opressão social, em especial a nossa orientadora Janaina Guimarães da Fonseca e Silva.

Por fim, agradecemos profundamente a todos e a todas as pessoas que de alguma forma, através de gestos, palavras de apoio, brincadeiras, ou outras formas de incentivo, contribuíram para que terminássemos essa jornada marcante e complexa que foi escrever sobre educação, recursos didáticos e personagens históricas discriminadas e invisibilizadas na história do Brasil. Gratidão a todos e a todas!

## RESUMO

Este trabalho dissertativo, ancorados na perspectiva decolonial e do feminismo negro interseccional como referencial teórico e em uma pesquisa especificamente de análise documental, propôs-se refletir a presença das mulheres negras nos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas do ensino médio, em três coleções de diferentes editoras brasileiras, com o intuito de verificar a influência da colonialidade e da lógica eurocêntrica como condicionantes da existência destas personagens histórica nos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas através do componente curricular de história, contribuindo para a manutenção da hegemonia da branquitude em detrimento do apagamento da população não branca, sobretudo pessoas atravessadas por diferentes construtos sociais como raça, classe e gênero. Discorremos sobre perspectivas decoloniais e do feminismo negro para educação e a partir destas apresentamos uma proposta de uma eletiva para abordar a mulher negra pelo viés interseccional, com base em referências do feminismo negro e decolonial, na série do segundo ano do ensino médio, podendo a mesma ser adaptada para as outras séries do mesmo nível de ensino.

Palavras-chave: Modernidade/colonialidade, mulher negra, Decolonialidade, feminismo negro, interseccionalidade, eletiva.

## ABSTRACT

This dissertation work, anchored in the decolonial perspective and intersectional black feminism as a theoretical framework and in research specifically on documentary analysis, proposed to reflect the presence of black women in high school humanities and social sciences textbooks, in three collections from different Brazilian publishers, with the aim of verifying the influence of coloniality and Eurocentric logic as conditions for the existence of these historical characters in human and social science textbooks applied through the history curriculum component, contributing to the maintenance of the hegemony of whiteness in to the detriment of the erasure of the non-white population, especially people crossed by different social constructs such as race, class and gender. We discuss decolonial perspectives and black feminism for education and from these we present a proposal for an elective to approach black women from an intersectional perspective, based on references from black and decolonial feminism, in the second year of high school, with the possibility of can be adapted for other grades at the same level of education.

Keywords: Modernity/coloniality, black woman, Decoloniality, black feminism, intersectionality, elective.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
DCN – EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	11
<b>2 A (DE)COLONIALIDADE E A MULHER NEGRA .....</b>	24
<b>2.1 COLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA.....</b>	24
<b>2.2 A COLONIALIDADE DE GÊNERO E A MULHER NEGRA.....</b>	38
<b>2.3 O FEMINISMO DECOLONIAL E A INTERSECCIONALIDADE.....</b>	44
<b>3 A (IN) VISIBILIDADE DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL .....</b>	55
<b>3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	55
<b>3.2 A MULHER NEGRA, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....</b>	59
<b>3.3 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....</b>	71
<b>3.3.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO “CONEXÃO MUNDO” DA EDITORA DO BRASIL.....</b>	74
<b>3.3.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO “MULTIVERSOS” DA EDITORA FTD.....</b>	83
<b>3.3.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO “MODERNA PLUS” DA EDITORA MODERNA.....</b>	87
<b>4 PROPOSTAS DECOLONIAL E DO FEMINISMO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO.....</b>	99
<b>4.1 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL.....</b>	99
<b>4.2 PERSPECTIVAS DO FEMINISMO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO.....</b>	107
<b>4.3 PROPOSTA DE ELETIVA COMO PRODUTO FINAL – INTERSECCIONALIDADE: IDENTIFICAR A DIFERENÇA PARA COMPREENDER AS EXISTÊNCIAS.....</b>	115
<b>4.3 PRODUTO FINAL: ELETIVA – INTERSECCIONALIDADE: IDENTIFICAR A DIFERENÇA PARA COMPREENDER AS EXISTÊNCIAS.....</b>	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES.....</b>	138

REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	151
ANEXO A.....	151
ANEXO B.....	152
ANEXO C.....	153
ANEXO D.....	154
ANEXO E.....	155
ANEXO F.....	156
ANEXO G.....	157
ANEXO H.....	158
ANEXO I.....	159
ANEXO J.....	160
ANEXO K.....	161

## 1 INTRODUÇÃO

A docência percorre diversos caminhos para que a mesma se efetue e alcance os objetivos propostos a cada área disciplinar. No âmbito da História um dos desafios, obviamente específico a cada matriz curricular, consiste em estabelecer uma prática educativa com base em um dos sentidos históricos que a permeia que é a criticidade. Um dos meios pelos quais se pode promover a criticidade é através de formações continuadas, de suportes teóricos ou cursos de atualização. O curso do Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, em vigor também pela Universidade de Pernambuco - UPE, uma das instituições associadas e pela qual somos aluna; possibilitou que nos voltássemos para a reflexão da referida prática profissional e por esta, elegemos nossa temática.

Neste processo, o fato de ser mulher, marcada pelas imposições de gênero, e de classe, foi decisivo para que optássemos pela temática da mulher para desenvolver o trabalho dissertativo, pelo qual já nutríamos afinidades. Contudo, à medida que as aulas do mestrado transcorriam, despertamos interesse especificamente para a temática da mulher negra, tendo em vista, que convivemos com duas tristes e incômodas realidades: o machismo e o racismo. Realidades que podem ser constatadas por meio de diversos exemplos do cotidiano, noticiados em diversos canais de comunicação e que também presenciamos no dia a dia da vida escolar.

Como mulher branca e educadora, passamos a refletir então, sobre nossas ações e/ou sobre nossas omissões no combate ao machismo e ao racismo, ação que nos levou a vislumbrar a possibilidade de ressignificar a vida de alunas negras e suas interações sociais através de uma mudança de perspectiva, sobretudo na nossa prática docente e nos saberes que orientam essa prática. Compreendemos que a necessária mudança desses sentidos, está ligada ao combate às diversas formas de preconceitos que atinge diferentes grupos sociais por meio dos construtos simbólicos presentes na cultura classificando e hierarquizando esses grupos, valorizando alguns em detrimento da submissão de outros.

Assim, delimitamos nossa dissertação para a reflexão acerca do universo feminino das mulheres e do racismo, que para nós são

imprescindíveis, pois estas construções sociais e simbólicas forjaram lugares e papéis sociais<sup>1</sup> que são impostos às mulheres, (assim como atribuem papéis para a população negra e outros grupos que constituem minorias) pela cultura, e que retroalimentam um universo de práticas machistas, misóginas, patriarcais e racistas. Este trabalho busca, portanto priorizar o universo da mulher negra, pois ao atuarmos nas salas de aula de escolas estaduais em Pernambuco há duas décadas como docente do ensino médio, consideramos a realidade que testemunhamos de alunas negras inseridas socialmente em posições subalternas, marcadas por conflitos no âmbito social, econômico e político. Deparamo-nos de forma recorrente com alunas que pelo fato de ser mulher são subjugadas aos estereótipos de gênero e de classe. Contudo, quando são alunas negras são atingidas também pelos estereótipos de raça.

Esses estereótipos racistas são mantidos por diferentes contextos sociais, que de modo geral, propagam e estão entrelaçados, às políticas de branqueamento<sup>2</sup> e pelas quais se erguem construções sociais que valorizam um ser ou modo de vida e discriminam outros. O branqueamento fabrica um modelo de ser e de viver, dentro dos seus moldes e a partir da identidade de branquitude – constituída desde o processo de colonização (BENTO, 2022, p.28) como referência da humanidade. Ser branco seria, segundo sua perspectiva, o ser politicamente correto.

De acordo com Bento, (2003) branqueamento no Brasil é compreendido como um processo forjado pela elite branca brasileira que estabelece seu grupo étnico como referência da espécie humana, justificando seu domínio político, econômico e social e fortalecendo a autoestima do grupo branco em detrimento dos outros não brancos.

Assim, para Bento (2003, p.2); o lado oculto da moeda do branqueamento traz como consequência “(...) o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua

---

<sup>1</sup> Importante lembrar que a imposição de papéis sociais, não é exclusividade de raça e gênero, mas permeia todas as possíveis condições humanas, estratificando-as social e culturalmente, como faixa etária e o nível econômico, por exemplo.

<sup>2</sup> Sobre branqueamento, ver: BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In.: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 1-30

identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.”

Pensar sobre o branqueamento é preciso para enxergarmos o lado oculto dessa política que atua no sentido de preservar práticas de dominação de um grupo social sobre o outro e assim, manter privilégios ofertados a população branca, desde o início do processo de colonização, no caso do Brasil. Refletir sobre branqueamento ajuda-nos também a perceber o nosso reflexo social, o lugar que ocupamos e através dessa percepção, pensar na postura que devemos assumir para direcionar nossas práticas pedagógicas, cidadãs e humanas enquanto pessoas brancas. Assim, a possibilidade de análise da nossa prática também se realizou na medida em que entramos em contato com obras do feminismo negro, e junto a estas, a abordagem sobre o branqueamento.

Ler sobre o branqueamento nos fez perceber que não refletíamos como devíamos fazê-lo, sobre as causas de sentimentos aparentemente negativos, expressos por alunos e alunas negras que, como todos, crescem num ambiente contaminado pelas ideias do branqueamento e por elas são frequentemente atingidas. Por isso as leituras que realizamos sobre o branqueamento de escritos de autoras e autores não brancos, contribuíram para que pudéssemos pensar sobre algo que, pela nossa condição racial nem sempre conseguimos enxergar.

Temos consciência que nem todas as pessoas negras enxergam a branquitude e/ou a comprehende como uma questão social a ser questionada. Há obras na literatura negra que tratam dessa condição. Por exemplo, Lélia Gonzalez (2022), ao descrever a mobilização do movimento negro unificado e de outras entidades para a realização de manifestações, criação de documentos e de comissões contra a discriminação racial na década de setenta, relata que depois de fechadas as pautas de exigências dos movimentos negros, estas foram levadas a políticos, candidatos negros que não levaram adiante nem em campanhas, nem tentaram efetivá-las. Por isso, em seu texto a autora abre um espaço para falar acerca da ideologia do branqueamento, ainda que não faça uso explícito deste termo. Sobre essa ideologia ela afirma:

"Como se sabe, ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca." (GONZALEZ, 2022, p.68)

A partir de algumas considerações como as citadas acima de Lélia Gonzalez, buscamos estabelecer um paralelo com a realidade das alunas negras<sup>3</sup>, tendo em vista, que elas são afetadas por esses valores que muitas vezes, são veiculados pela escola através da propagação da ideologia de branqueamento, seja pela prática docente, seja pela não contestação de recursos ou do currículo, seja ainda pela omissão diante de atitudes preconceituosas, dentre outras. Na escola na qual lecionamos, por exemplo, não há professoras negras. Há apenas um professor negro. Logo o acesso a um conhecimento necessário à promoção da conscientização de si como pessoa humana de direitos, é dificultado pelas práticas de silenciamento e de não questionamento da instituição escolar, marcada pelas heranças de uma tradição histórica de omissões e apagamentos, acarretando a possibilidade de reproduzir e de reforçar as crenças que instituem e conservam posições e representações sociais de desigualdade, de racismo, do machismo e de diversos preconceitos, atingindo alunos e alunas que nem sempre contestam essas crenças.

Contudo, vale aqui ressaltar que como pessoa branca, não representamos e nem falamos em nome de alunas nem de mulheres negras. Temos consciência de que somos etnicamente atravessadas pela branquitude e compreendemos as implicações que esta condição contém. Aliás, este é o motivo pelo qual nossa escrita se desenrola na terceira pessoa do plural. Apesar de não usarmos exclusivamente uma literatura negra, recorremos às epistemologias negras para que pudéssemos integrar diferentes conceitos; acerca de colonialismo, das ideias de raça, de gênero (aqui nos referindo mais a condição de mulher), das ideias de machismo e sexismo, de feminismo dentre outros; a partir da compreensão trazida pelo feminismo negro que nos possibilitou pensarmos sobre realidades diversas acerca das desigualdades de gênero, despertando-nos para o fato de que essas desigualdades não

---

<sup>3</sup> Temos consciência de que não só alunas, mas alunos negros também são afetados pela lógica do branqueamento. Contudo falamos no feminino/alunas/mulher por ser este um dos objetos de nosso estudo.

envolvem apenas esse marcador social, mas outros que se entrelaçam no seu seio e engrossam as discrepâncias entre as pessoas, mesmo estas sendo mulheres.

Nossa escrita, deste modo, se realiza pela interação entre as diferentes falas do feminismo e do feminismo negro interseccional a partir de uma percepção atravessada pela nossa branquitude onde analisamos a presença da mulher negra no livro didático de ciências humanas e sociais, através do viés dos conteúdos específicos de história do Brasil.

Destacamos, porém, que branquitude não é branqueamento. O branqueamento refere-se ao que brevemente expomos acima como política ideológica que busca justificar a superioridade racial branca. De acordo com os estudos de Bento (2003) e Cardoso (2011) a branquitude é compreendida como identidade racial da pessoa branca, contemplada por privilégios que pessoas não brancas não possuem. Portanto, branquitude refere-se a: “(...) traços da identidade do branco brasileiro a partir das ideias de branqueamento (...)” (BENTO, 2003, p.1). Entendemos o perigo que essa identidade representa pelo fato de que a contaminação com o branqueamento é um traço característico, não obrigatório em todas as pessoas, mais recorrente em quase todas as pessoas brancas, dadas as condições históricas das relações étnico raciais do Brasil.

Essa identidade branca é descrita também em Cardoso (2011, p. 81) “A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para a reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo”.

O autor relaciona a branquitude com o sentido de poder, um poder que ao reproduzir o preconceito e a discriminação racial, perpetua as heranças coloniais, desses privilégios que assim seguem atualizados dentro da dinâmica de dominação de uma raça sobre outra, onde o branco ocupa o topo da hierarquia racial. No entanto, Cardoso (2011) ressalta que mesmo que a branquitude de modo geral, apresenta características comuns que a mantém como lugar de privilégios, ainda que este lugar seja simbólico, ela enquanto identidade racial é diversa, assim como todas as outras identidades raciais não é homogênea nem estática, variando no tempo.

Neste aspecto, compreendemos que sendo a branquitude heterogênea, ela é vivida e percebida de maneiras diferentes e pode alcançar o que Helms (1990 *apud* BENTO, 2003) chamou de estágio da autonomia, referindo-se ao último estágio dentre seis que é alcançado por pessoas brancas não racistas ao internalizar a redefinição do ser branco, para combater as opressões, frutos do racismo.

Bento (2003) também ressalta as contribuições dos escritos de Piza (1998) e Helms (1990) para compreender que, as questões raciais como problemas, são problemas presentes nas relações entre brancos e negros e não apenas um problema das pessoas negras, como se argumenta no Brasil. Percebemos assim, a carga de responsabilidade dos problemas raciais atribuídos às pessoas negras, tendo em vista que elas são alvos, desde o período colonial do processo de racialização, ao mesmo tempo em que se oculta a branquitude que atravessa as pessoas brancas, isentando-as das construções ideológicas presentes nas identidades raciais, que causam os problemas de cunho racial.

Carine (2023, p. 60) afirma que: “O papel da branquitude na luta antirracista é o papel de quem criou o racismo, então compreendendo que as pessoas brancas críticas terão que construir por si sós esses caminhos (...).” Entendemos assim, que a análise das matrizes de opressão estruturais e culturais, causadora do racismo, deve ser feita, sobretudo por pessoas brancas, visto que essa reflexão é fundamental para que possamos enxergar o lugar que ocupamos e assim, iniciar um processo de conscientização de nossa condição e da condição de objetificação do Outro<sup>4</sup> para combater o racismo e outras formas de massificação presente nessas relações. Compreendendo que pessoas brancas também possuem identidade racial e que os problemas acerca das questões raciais ocorrem na esfera das relações de pessoas com diferentes identidades raciais, com base na ideologia da superioridade branca.

Sobre a possibilidade de conscientização em pessoas brancas, ressaltamos ainda que Cardoso (2010, p. 611 – 612), distingue branquitude crítica de branquitude acrítica. A primeira, a branquitude crítica refere-se, em

---

<sup>4</sup> A expressão “Outro” refere-se justamente às pessoas colonizadas ou que sofrem com o controle da colonialidade global capitalista. Seres humanos que são coisificados (RIBEIRO, 2017).

termos gerais, a pessoa branca que desaprova publicamente o racismo. Contudo, o autor faz uma ressalva lembrando que nem tudo que é aprovado ou reprovado publicamente é ratificado no âmbito privado. A segunda, a branquitude acrítica diz respeito à categoria de pessoas brancas que compreendem a hierarquia racial como legítima, não se admitindo como racista ou preconceituosa.

Buscamos compreender a dimensão da branquitude em função da nossa identidade branca, indagando nossas representações sociais, dando início a um processo constante de construção de uma postura não só antissexista, mas também uma prática antirracista, haja vista que, segundo Cardoso (2010), pertencer ao grupo opressor implica em possuir privilégios que se apresentam como conflitos pessoais a serem enfrentados por brancos antirracistas no momento de visibilidade da identidade racial. Nesse processo, Cardoso (2010, p. 624) afirma que: “A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo.”

Por isso, ao apresentarmos breves considerações sobre a branquitude, procuramos aqui situar o lugar de onde falamos, reconhecendo-nos como educadora branca, consciente do lugar social de privilégios que ocupamos, mas em processo de desconstrução e reconstrução de valores, conceitos, ideias e práticas, através de reflexões e autocríticas a partir de leituras temáticas da branquitude, da mulher negra e da decolonização, na medida em que buscamos também conhecer e abordar práticas antirracistas para a educação básica.

Nosso trabalho reflete assim, o início de uma nova jornada profissional e pessoal, na tentativa de sairmos do nosso mundo branco de privilégios e enxergarmos outras mulheres que não apenas mulheres brancas, mas aquelas que são submetidas a outros determinantes sociais opressores; as mulheres negras. E assim, questionarmos onde elas historicamente estão localizadas.

Este percurso de questionamentos sobre as mulheres negras está atrelado a nossa prática docente. Por isso as indagações sobre o livro didático que é um dos recursos que utilizamos constantemente em sala e que contribui para a consolidação de ideias e valores trabalhados durante as aulas se fizeram necessário e originaram este trabalho dissertativo a partir do nosso

interesse em investigar o livro didático de ciências humanas e sociais do ensino médio e os saberes históricos sobre as mulheres negras nele envolvido, questionando como elas são abordadas nas narrativas históricas desse material que se faz tão presente no cotidiano da vida escolar. Assim, interligamos a análise do livro didático à temática da mulher negra, personagem nem sempre visível e nem sempre tomada como referência de um grupo, inclusive nesses recursos didáticos.

Muitas vezes, recorremos ao livro didático à procura de informações que auxiliem no processo de ressignificação ou de referência histórica de alunos e alunas e promovam possíveis debates historiográficos sobre a realidade em que estão inseridos. No entanto, é comum nos deparamos frequentemente com uma das possibilidades de função didática do livro descrita por Circe Bittencourt (2004, p. 73) ao afirmar que “(...) o papel do livro didático na vida escolar pode ser um instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.”

Neste sentido, compreendemos que o uso acrítico do livro didático pode contribuir como reforço para cenários sociais opressores, tendo em vista que sua estrutura e conteúdos são muitas vezes, pensados com vistas a atender os interesses de uma sociedade branca, rica e patriarcal, centrada na imposição de papéis por meio de discursos que são em muitos casos, reproduzidos por docentes que utilizam o livro nas aulas de história, sem questioná-los e por meio deles, reproduzem ideologias que influenciam na maneira de pensar de muitos estudantes, favorecendo os interesses do capitalismo burguês e comprometendo o ensino de diferentes disciplinas, sobretudo aquelas relacionadas às ciências humanas e sociais, como é o caso da disciplina de história. Para Elza Nadai (2021), ao abordar questões referentes ao percurso do estudo e do ensino de história no Brasil:

Avançamos pouco, retrocedemos depois, temos ainda muita insegurança na organização de currículos e programas que possam ser direcionados para captar a historicidade do momento e estabelecer diálogos entre o saber escolar tradicional – a história institucional – e os saberes dessa população que adentrou a escola. É preciso, entretanto, continuarmos trabalhando, no sentido de ampliar o nosso conhecimento e a nossa reflexão sobre a sua identidade como grupo e agente histórico. O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino (...), é o fato de se identificar outros agentes sociais não privilegiados tradicionalmente, como atores da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores

trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. (NADAI, 2021, p. 34).

Buscamos, portanto, demonstrar a importância da pesquisa sobre os conteúdos do livro didático, na medida em que ele é um recurso interligado também ao ensino de história (assim como de outras disciplinas), interferindo no desenvolvimento do conhecimento histórico, ofertando informações que, quando introjetadas, podem contribuir para uma formação ética, humana e cidadã, como também podem servir para reforçar preconceitos, manipular ideias, conceitos e valores.

Desse modo, apresentamos uma proposta voltada para o processo de ensino e aprendizagem de história a partir do manejo com livros didáticos e paradidáticos, tendo por base a análise de determinados conteúdos dos livros de ciências humanas e sociais, do segundo ano do ensino médio, utilizados em sala de aula, através da implantação de uma eletiva para que possa contribuir de forma crítica com a descolonização de ideias e valores sociais e culturais, tendo em vista que o livro didático independente de sua proposta pedagógica e de suas intenções políticas e sociais nos concede como docente a possibilidade de análise e de contestação de padrões estabelecidos e reforçados em suas narrativas, para que possamos superar e reformular conceitos diferentes das intenções de manipulações que neles possam estar contidos, pois compreendemos que sua utilidade depende de como eles são abordados junto a outros recursos, como o uso de outros livros.

Com base nessa possibilidade de diferentes usos do livro, pensamos em intervenções pedagógicas no ensino básico, para um manejo consciente do livro didático, na medida em que procuramos incluir nos conteúdos de história, narrativas ausentes nesses livros, inserindo as personagens que foram e ainda são silenciadas na história; de forma específica, as mulheres negras; através de processos que atendem a implicações eurocêntricas aliadas a um construto social patriarcal, racista, elitista e misógino. A respeito da centralidade dessas pautas eurocêntricas nos livros de história, Nicholas Davies (2021) afirma que:

“A Europa como centro – mais particularmente os grupos dominantes europeus – é uma característica comum a quase todos os livros didáticos de História do Brasil. A transição da Idade Média e da Idade Moderna e a expansão comercial e marítima europeia constituem os capítulos iniciais desses livros, o que subentende a inexistência de história humana no território que viria a ser chamado Brasil, antes da chegada dos portugueses.” (DAVIES, 2021, p. 127)

Neste sentido, pensando em uma educação mais democrática e inclusiva, elaboramos uma proposta de uma eletiva que objetiva contribuir para o combate ao preconceito de gênero e racial, presentes na sociedade brasileira. Compreendemos que as práticas pedagógicas de traços decoloniais podem desenvolver ações para a efetivação de um ensino que inclua a mulher negra e seu papel na história do Brasil, muitas vezes minimizado e camuflado pela histórica onipotência masculina e branca, segundo as configurações do padrão europeu dominante nas sociedades burguesas, agravado pela negação a diferentes grupos étnicos, de classe ou de gênero; a condição de pessoa humana e agente histórica, subtraindo-as, como também outros grupos sociais, como os indígenas por exemplo. Dessa forma, concordamos com GOMES, (2003, p.77) que afirma:

“A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.”

Assim, propomos uma eletiva, por acreditarmos que a escola também pode ser compreendida como espaço de possibilidades de desconstrução de valores culturalmente construídos e absorvidos através das relações sociais, para que se possa combater a lógica simbólica racista e preconceituosa por meio do despertar da conscientização dos estudantes se de seus envolvimentos com o processo de politização dos debates sobre educação e cultura negra no Brasil, sobre raça, racismo, mito da democracia racial, sobre gênero e sobre classe social, dentre tantos temas. E desse modo, possa refletir sobre os lugares de cada pessoa a partir de suas diferenças, mediado por uma educação política. Tarefa essa, que se mostra cada vez mais difícil, pela diminuição da carga horária das disciplinas das ciências humanas e sociais na Base Nacional Comum Curricular – BNCC a partir da reforma do ensino médio implantada em 2022.

Sabemos ainda, que junto à reforma do ensino médio, houve impactante transformação na estrutura dos livros didáticos, que atualmente dividem-se por área de conhecimento e não mais por disciplinas; acarretando também em uma drástica redução de conteúdos, não apenas de história, como também das demais disciplinas.

Por isso, nossa análise está centrada nessas obras didáticas que estão enquadradas nas propostas da reforma do novo ensino médio brasileiro, tendo como objeto de estudo, a análise das presenças da mulher negra em conteúdos específicos de história do Brasil, nestes livros didáticos reformulados que visam acompanhar e refletir os objetivos dessa reforma.

Iniciamos assim, o processo de elaboração dissertativa, após a delimitação do tema, com a realização do levantamento bibliográfico para sua elaboração. Prática essa, que nos acompanhou durante todo o percurso teórico e metodológico pelo qual o desenvolvimento deste trabalho foi submetido, tendo em vista que ele se alicerça na abordagem qualitativa através da pesquisa documental em que o livro didático foi tomado como fonte para análise de conteúdos. A pesquisa justifica-se pela importância de se discutir a história das mulheres negras e compreendermos como elas são apresentadas através do livro didático, instrumento metodológico do ambiente escolar.

Desse modo, procuramos estabelecer uma interação teórica, através da pesquisa bibliográfica, entre autoras e autores brancos decoloniais e as autoras negras feministas brasileiras e estrangeiras, e a partir dessa interação, refletimos sobre os processos históricos de dominação, inferiorização e a apagamento das mulheres negras na história do Brasil através de uma ótica decolonial. Não intencionamos com essas referências brancas silenciar as vozes negras femininas, mas agregar alguns conceitos que nos ajudam a compreender a histórica condição da dominação de gênero, de raça e de classe como os conceitos das diferentes formas de colonialidade.

Os argumentos usados sobre o campo abordado, reunidos a partir da pesquisa documental, seguiram a sequência estabelecida pelos objetivos específicos que estão alinhados aos capítulos correspondentes da dissertação. Além dos livros didáticos abordados, recorremos à utilização de outras fontes como: livros, revistas, físicas e eletrônicas, artigos dentre outros documentos, úteis ao embasamento teórico do referido trabalho. Estabelecemos assim, como objetivo geral do nosso trabalho, a análise das presenças e as ausências da mulher negra em três coleções do livro didático de ciências humanas e sociais do segundo ano do ensino médio e, por meio desse objetivo, estruturamos a dissertação em três capítulos.

O primeiro desses capítulos foi produzido por meio de leituras e análise de obras especificamente estudadas para a reflexão acerca da mulher negra na sociedade brasileira a partir da perspectiva decolonial, abordando conceitos como racismo, sexism, colonialidade e suas diferentes formas de dominação; e da análise do feminismo negro, além da categoria da interseccionalidade como critério de identificação social de privilégios e/ou de opressões, alcançando desta forma o objetivo primeiro, dentre os específicos estabelecidos para esta produção.

No segundo capítulo, junto às leituras teóricas de autores que contribuíram para a discussão acerca do uso do livro didático em sala de aula e das abordagens curriculares procuramos apontar as interações entre a Base Nacional Comum Curricular, o currículo de Pernambuco, os livros didáticos, e suas influências sobre as narrativas históricas no que tange a abordagem e inserção da mulher negra nesta narrativa.

Os livros didáticos de ciências humanas e sociais analisados são livros que correspondem aos volumes do 2º ano do ensino médio, com base em um recorte temporal e histórico, pelo qual refletimos sobre três conteúdos relacionados ao período colonial, proposto pelo currículo de Pernambuco do ensino médio. A saber, os conteúdos são: Sociedade e cotidiano no Brasil colonial, Tráfico transatlântico e Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira. Considerando a variedade de obras, delimitamos a análise dos livros didáticos em três coleções de editoras distintas, onde investigamos a presença e a ausência da mulher negra nos três conteúdos da história do Brasil.

Justificamos a escolha dos volumes dos livros do 2º ano do ensino médio para a análise, pelo fato de que neles geralmente se encontram os conteúdos de história do Brasil, referente ao período colonial e império, que de maneira geral, são introduzidos, sobretudo, nesta série, dentro dos parâmetros educacionais. O critério de escolha dos livros também tem por base, a seleção das coleções existentes na biblioteca da escola que lecionamos, sendo uma delas a coleção dos livros que estão em uso, nas salas de aula da Escola de Referência em Ensino Médio Professora Marilene Chaves de Santana.

Desta forma, escolhemos as obras didáticas de ciências humanas, das editoras, Moderna, FTD e Editora do Brasil. Os livros selecionados para análise são respectivamente os volumes terceiro (3º) e quarto (4º), que correspondem

às obras destinadas ao segundo ano do ensino médio. Da editora Moderna as fontes para análise são os volumes 3º - Trabalho, Ciência e Tecnologia e o volume 4º - Poder e Política, da coleção *Moderna Plus*. Da editora FTD, analisaremos os volumes 3º - Sociedade, Natureza e Sustentabilidade e o volume 4º - Trabalho, Tecnologia e Desigualdade, da coleção *Multiversos*. E da Editora do Brasil, abordaremos os livros da coleção *Conexão Mundo*, o volume 3º - Sociedade e Natureza e o volume 4º - Trabalho e Sociedade.

No terceiro capítulo, discorremos sobre as pedagogias que dialogam com as perspectivas do feminismo negro, e com as propostas decoloniais, relacionando-as com a elaboração do produto didático, uma eletiva intitulada: "Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências" que intenta a compreensão e identificação de estruturas de dominação dos paradigmas eurocêntricos e das ideologias de branqueamento para a compreensão do lugar social atribuído as mulheres negras e ao mesmo tempo o reconhecimento dos protagonismos da mulher negra nos contextos históricos de forma a contribuir com o processo de reparação historicamente das mulheres negras.

Aspiramos que nosso trabalho contribua para a decolonização de saberes sobre a condição de ser mulher e de ser mulher negra, primeiro em nós e como consequência deste primeiro impacto, torne-se um diferencial em nossa prática pedagógica, assim como, no exercício docente de todos profissionais do ensino básico que possam e queiram ter acesso a esta dissertação.

## 2 A (DE)COLONIALIDADE E A MULHER NEGRA

### 2.1 Colonialidade e a construção do conceito de raça:

As relações sociais entre mulheres e homens, de modo geral, são pautadas em histórias de desigualdades, reforçadas na maioria das sociedades, pelos machismos e sistemas patriarcais que perpetuam práticas e ideologias através dos entrelaçamentos das relações sociais ditadas pelos conceitos hegemônicos do mundo eurocentrado, colonial e moderno. Esses conceitos são então, responsáveis por instituir diferenças a partir da autoreferência branca e europeia que se definem como padrão normativo a ser seguido e definem o outro numa perspectiva negativa nos limites da humanidade, transpondo-o muitas vezes, para a esfera do inumano.

De acordo com o peruano Aníbal Quijano (2005, p.118), foi a partir da expansão colonial europeia, sobre a América e posteriormente sobre o resto do mundo, as populações foram conduzidas a uma ótica de conhecimento eurocentrado. Por conhecimento eurocêntrico ou eurocentrismo, devemos compreender as produções de um conhecimento tomado e propagado como único verdadeiro e racional, que foi constituído na modernidade para servir aos interesses do novo padrão de poder mundial global. Sobre esse tema, diz Quijano (2005, p.126):

A elaboração intelectual do processo de modernidade produz uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Assim o eurocentrismo se constitui como um saber com objetivos de dominar e garantir hegemonias, quando este naturaliza as experiências pessoais e as identidades sociais e geopolíticas forjadas por esse mesmo poder eurocentrado, no contexto da colonialidade de poder global; impondo uma classificação universal dos povos, ao mesmo tempo em que, segundo Quijano (2005, p. 117) codifica as “diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros.”

De acordo com essa perspectiva, surge o conceito teórico de raça para legitimar e naturalizar as relações coloniais de dominação dos europeus sobre os não europeus. Ao instituir a ideia de raça o sistema colonial não se encerrou após os seus dois séculos de atuação, pois estabeleceu estratégias de dominação de alcance internacional, dentro das configurações do sistema moderno colonial, que faz com este sistema continue vigorando por meio da atualização simbólica do colonialismo dos séculos XV a XVII, num processo contínuo denominado de colonialidade. O termo – colonialismo refere-se às práticas políticas e econômicas do período histórico da colonização, já a colonialidade vincula-se a relação entre o presente, onde vigora um padrão de poder mundial, e o passado de onde decorre este poder a partir da experiência da colonização moderna. Para Quijano (2009, p.74) o colonialismo:

(...) refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado.

É, pois a colonialidade fruto das práticas coloniais europeias que continuam presentes no mundo, ainda que muitos povos e nações já tenham alcançado a independência legal do domínio colonial, esses povos permanecem submetidos às dominações políticas, ideológicas e/ou culturais advindas do chamado norte global.

Para melhor compreendermos a implantação desta forma de poder nascida na modernidade pelas práticas do colonialismo, ao que Quijano (2005) denominou de colonialidade do poder para fins de dominação e exploração; devemos interligá-lo a ideia que se desenvolve dentro desse processo que é a classificação dos povos de forma a instituir uma desigualdade entre os seres humanos; desigualdade essa que se alicerça sobre a ideia de raça. De acordo com Almeida (2018), a ideia de raça é um conceito surgido então com a modernidade e que vai ganhando importância dentro dessa fase histórica na medida em que a filosofia moderna e o desenvolvimento da ciência foram

instrumentos utilizados para reforçar o conceito de “raça”. Assim, afirma Almeida (2018, p.20-21):

Falar de como a ideia de raça ganha importância social demanda a compreensão de como o *homem* foi construído pela filosofia moderna. (...) Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornaram possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos a partir das características físicas e culturais. (...) O espírito positivista do século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou para *objeto científico*. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – e/ou condições climáticas ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as raças.

Neste sentido, depreendemos que o autor acima nos descreve a constância na construção e atualização do conceito de raça ao longo da modernidade como característica marcante que tem origem no colonialismo, que não se sustenta sem a manutenção de relações sociais marcadas pela diferença daquilo que os europeus instituíram como raça<sup>5</sup> para classificar socialmente os humanos entre pessoas ou povos como superiores e inferiores. Sabemos que essa atualização institui o que aqui tratamos como colonialidade.

Segundo Castro (2020, p.149 – 150), a colonialidade transcende o colonialismo por não representar apenas uma época e um modo de dominação entre países europeus e não europeus, mas permanece até os dias de hoje, como uma forma de dominação cultural. Assim, na atualidade a colonialidade mantém as relações de poder e dominação por meio de práticas e discursos que naturalizam as hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. De acordo com Quijano, (2005, p. 342)

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Neste caso, a prerrogativa necessária ao processo de desconstrução das referidas ideologias que são atualizadas pela colonialidade atingindo inclusive os sistemas educacionais, comprehende a existência de práticas

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

contestadoras da ordem vigente e das imposições identitárias<sup>6</sup> engendradas pela colonialidade com a finalidade de subalternizar indivíduos em favor dos interesses econômicos e políticos do branco europeu, pois as relações sociais estabelecidas a partir dessa ordem colonial são impregnadas de diversos preconceitos, dentre eles o racismo estrutural que foi implantado através do processo histórico e cultural que subalternizou diferentes grupos étnicos em favor do grupo europeu.

Estes são processos de dominação que abarcam as várias esferas da vida humana e configura-se como uma prática de repressão que se intensifica com propósitos explícitos de controle social. Por isso, não se trata de reprimir apenas, mas de controlar corpos, ideias, práticas e ações.

Neste sentido, Foucault (1988)<sup>7</sup> nos instiga a enxergar a história não apenas da sexualidade, mas das organizações estruturais de uma sociedade pautada nos interesses econômicos, imbrincadas de relações de poder, denunciando que o poder determina um saber sobre o sexo e a sexualidade, forjado para responder aos interesses do próprio poder político, econômico e regulador social.

Sueli Carneiro (2023) também empreende uma análise sobre poder inspirada pelo filósofo francês Michael Foucault quando recorre ao conceito de dispositivo para refletir sobre as relações raciais no Brasil, descrevendo que o dispositivo é sempre um dispositivo de poder que atua em um determinado campo, articulando-se com uma variedade de elementos e demarca as relações de poder estabelecidas entre eles. Esses elementos configuram-se de várias formas, podendo ser organizações, leis, discursos, medidas administrativas, proposições científicas ou filosóficas, enfim aquilo que é dito e o que não o é. A autora assim afirma sobre o dispositivo: “(...) ao instituir um novo campo de racionalidade em que relações de poder, práticas e saberes se articulam, um dispositivo instaura uma divisão que tem efeitos ontológicos,

---

<sup>6</sup> Quijano, ( 2005, p.121) afirma que a Europa como centro mundial do capitalismo, dominou dentro das estruturas coloniais, economicamente todas as regiões e populações do planeta, inserindo-as no chamado “sistema-mundo”, submetendo-os ao seu poder. Isso significou para tais regiões e povos, em uma reidentificação histórica, em uma nova identidade geocultural, imposta pelos europeus.

<sup>7</sup> FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

constituindo sujeitos através da enunciação do Outro.” (CARNEIRO, 2023, p. 28).

A autora segue seu percurso teórico lembrando que ao abordar a produção da loucura, Foucault demonstra que o dispositivo instaura uma divisão entre a normalidade e a patologia. No campo da sexualidade o dispositivo engendra a ascensão da classe burguesa como modelo ideal de ser para outras classes, por ela ter empreendido a construção de padrões e verdades sobre a sexualidade e sobre o corpo. Sendo o corpo burguês como a idealização para outras classes. Carneiro (2023) segue então, propondo pensar o processo de autoafirmação de classe para além do dispositivo da sexualidade, mas sendo este acompanhado também pelo que ela chamou de dispositivo de racialidade, pelo qual a cor da pele ganha novo status. O dispositivo de racialidade, segundo a autora, articula poderes, saberes e modos de subjetivação, constituindo meios para exclusão e subalternização da população negra brasileira, na medida em que assegura, nos espaços de poder a hegemonia branca (CARNEIRO, 2023, p. 13).

Seguindo o pensamento de Foucault, a autora afirma que o Eu hegemônico, burguês, ao assumir atributos de ser branco, encontra-se com a racialidade, adquirindo a partir daí uma superioridade em contraponto ao que foi produzido como inferior. Além do superior e inferior o dispositivo de racialidade produz o contraponto entre o negativo e o positivo, institui a diferença e com ela, a classe hegemônica e outra subalterna. Dentro dessa perspectiva, Carneiro (2023, p. 31) afirma: “O dispositivo de racialidade ao demarcar a humanidade como sinônimo de brancura, irá definir as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a proximidade ou o distanciamento desse padrão.” Para Carneiro, o branco torna-se assim, o ideal de Ser. Percebemos assim que a brancura ou sua ausência, enquanto dimensão corpórea aponta qual a posição social de indivíduos. Os corpos falam assim, de um poder que se produz por um determinado “saber” sobre e a partir do ser, que reprime ou é reprimido em função dos aspectos do corpo.

Ao pensarmos na domesticação e controle de corpos, direcionamos a problemática da repressão, às questões de dominação de gênero e de raça refletindo sobre as interações que essas categorias possuem com o sistema da colonialidade, na medida em que foram constituídas como padrão categorial a

serviço da chamada missão civilizatória que aponta as funções sociais de cada categoria, típico da estrutura do poder político e econômico regulador.

Um dos impactos decorrentes dessa política colonial que universalizou o conhecimento e forçou a lógica do pensamento hegemônico eurocêntrico cuja natureza binária, dicotômica e hierárquica, instituiu os padrões como gênero, sexualidade, classe e raça; são os chamados epistemicídios<sup>8</sup> nas regiões colonizadas como África e América, em função da imposição dos valores da colonialidade moderna sobre suas populações. Trata-se da destruição de conhecimentos e da cultura não branco/europeia e não reconhecida por estes. (Santos, 2009). A filósofa Sueli Carneiro, em suas considerações sobre os dispositivos de racialidade, utiliza a partir de Boaventura Sousa Santos o conceito de “epistemicídio” como um dos elementos que contribui para a efetivação do dispositivo racial, no caso específico da população negra, mas não apenas. Ela afirma que:

Assim, com a destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental. (CARNEIRO, 2023, p.94)

O epistemicídio configura-se assim, como um dos instrumentos estratégicos de dominação de um povo sobre outro, na medida em que, ele se refere à supressão dos conhecimentos dos povos subjugados. A anulação do conhecimento dos povos subalternizados como indígenas e negros, por exemplo, indica a anulação de sua racionalidade, coisificando-os e afastando-os da condição humana para justificar o controle europeu sobre outros povos para a imposição do novo padrão de poder mundial. Ao falar das operações empreendidas pelos europeus, Quijano, (2005, p. 121) descreve que:

(...) como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (...) reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade.

---

<sup>8</sup> Recomendamos a leitura de: GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas:: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. E a leitura de: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.), 2009. Epistemologias do sul. Coimbra, Almedina.

Assim, as estruturas da colonialidade se solidificam no mundo através das articulações entre as esferas do poder do saber e do ser, garantindo o controle econômico sobre recursos, sobre o trabalho; o controle sobre os conhecimentos e epistemologias, desqualificando aquelas não europeias em favor da verdade branca, ocidental e europeia por meio do controle sobre os seres, estabelecendo as condições em que os povos subjugados são humanizados ou invalidando essa humanidade. É, pois contra essas estratégias e práticas da colonialidade que a perspectiva decolonial<sup>9</sup> tece suas críticas.

A perspectiva decolonial é entendida aqui como um paradigma, fruto das interações do grupo Modernidade/Colonialidade que teceu críticas e rompeu com os estudos subalternos latino-americanos e indianos, culturais e pós-coloniais, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, contribuindo para a inovação crítica das ciências sociais na América Latina, no século XXI e sendo resistência teórica, política, prática e epistemológica contra a modernidade/colonialidade, tornando-se um movimento conhecido como giro decolonial. Portanto, dentro do paradigma decolonial, Quijano (2005 *apud* Costard 2017, p. 165), descreve:

O padrão de poder capitalista eurocentrado e global está estruturado em relações de dominação, de exploração e conflito de disputa pelo controle de quatro âmbitos da existência humana: trabalho, autoridade coletiva, subjetividade e intersubjetividade, sexo, seus recursos e produtos. O poder capitalista se organizou – e se organiza – em torno dos eixos da colonialidade e modernidade.

Neste sentido, a autora cita Quijano por considerar que a colonialidade se inscreve nas esferas do poder, do ser e do saber, mas também nas esferas da cosmogonia e de gênero. Desta feita, a colonialidade do poder subjuga os indivíduos dentro de um arcabouço estrutural de dominação das demais esferas. Segundo Veiga<sup>10</sup> (2020, p.26), o conceito de colonialidade do poder foi desenvolvido por Aníbal Quijano em 1989, inserindo os conceitos de raça e racismo para a compreensão das organizações hierárquicas do chamado sistema-mundo, com foco nas localidades latino-americanas, tendo em vista

---

<sup>9</sup> Para mais, consultar: BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. I.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcn/article/view/2069>.

<sup>10</sup> Consultar a VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra) conceitos e debates. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.12, n.29, 2020.

que o conceito de raça não era conhecido antes do processo de colonização da América. A esse respeito Quijano (2005, p. 118) diz que:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação imposta pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu do resto do mundo conduziram a elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus.

Desse modo, a tese de Quijano (2005) aponta para as estratégias europeias de dominação ao estabelecer como novo padrão de poder mundial o controle sobre a produção do conhecimento e por meio deste, consequentemente o controle das subjetividades, da cultura e do trabalho. Controle esse, “legalizado” em nome de um *suposto saber*<sup>11</sup> universalizado pelos europeus, junto ao projeto colonial consolidado, em boa medida, pela colonialidade do poder.

Ao usarmos a expressão *suposto saber*, recordamos Gonzalez (2020) que em uma de suas análises sobre o feminismo e o racismo no Brasil, discorre acerca da infantilização da mulher negra e da dominação de um ser sobre outro através da posse de suposto conhecimento suscitando conceitos da psicanálise de Lacan<sup>12</sup>, corroborando para a compreensão das estratégias de controle europeias através da produção de um *suposto saber*.

Em sua obra ela não se refere diretamente à colonialidade, mas sua reflexão nos leva à articulação com a obra de Quijano (2005), por ela tratar de questões referentes ao processo de dominação por meio da imposição de supostos saberes. Assim a autora ressalta duas categorias da psicanálise lacaniana, a de *infans* e a de *sujeito suposto saber*. Por hora é sobre a segunda expressão que nos referimos ao tratar das práticas colonialistas. Assim, Gonzalez (2020, p.142) afirma que: “A categoria do sujeito suposto saber se refere a identificações imaginárias com determinadas figuras, às quais é atribuído um conhecimento que elas não possuem (mãe, pai, psicanalista, professor, etc.)”

---

<sup>11</sup> Grifo nosso.

<sup>12</sup> Jacques Lacan (1901-1981) foi um psicanalista francês que interpretou as obras de Sigmund Freud à sua maneira, desenvolvendo sua corrente psicanalítica própria, a psicanálise lacaniana, pela qual ele construiu bases filosóficas para a psicanálise. Para mais informações, ler: ROUDINESCO, Elisabeth. (1998). Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

Por meio deste conhecimento, o sujeito se aliena e se constitui como um ser que enxerga no outro o “seu espelho”, “sua referência” que lhes são impostas, ideal forjado dentro dos moldes da branquitude europeia como modelo padrão da humanidade, sendo esse sujeito, subjugado por uma visão narcisista de ser e de mundo, das estruturas eurocêntricas. Sobre esse aspecto Quijano (2005, p.129) afirma: “Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que se reflete.” Neste sentido, o padrão europeu de poder se firma, não apenas através da dominação colonial, mas também por meio da dominação epistêmica pela qual a colonialidade ocorre na esfera do saber para manter a supremacia do conhecimento eurocentrado, propagado como um saber superior, único e verdadeiro, tendo em vista que o eurocentrismo é no âmbito da colonialidade uma “(...) perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e os seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.” (Quijano, 2005, p. 126).

Por isso, nas bases do arcabouço teórico do pensamento decolonial o conceito de colonialidade do poder entrelaça-se com a ideia de colonialidade do saber. Para Grosfoguel (2016, p.25) um dos problemas importantes da era contemporânea, está firmado no racismo e no sexismo epistêmico, tendo em vista, que são os homens ocidentais que possuem o privilégio epistêmico de definição da verdade e da realidade, inferiorizando por sua vez, conhecimentos produzidos por outros povos, geopoliticamente distintos. A estes povos são estabelecidos conhecimentos ocidentais produtores desses racismos e sexismos e outras tantas formas de preconceitos, a fim de que o mundo europeu alcance os objetivos da ordem política e econômica imperialista.

É por meio da colonialidade do saber que se anula e torna invisíveis conhecimentos não europeus, não ocidentais, e por meio desse apagamento, subjugam-se e inferiorizam-se as populações globais periféricas em favor da suposta superioridade de saberes europeus dominantes e coloniais, com a finalidade de alcançar e, sobretudo, manter as configurações e práticas do mundo imperialista como nos afirma Grosfoguel (2016, p.25):

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo.

Gonzalez (2020) ao descrever a categoria do sujeito suposto saber, conceito psicanalítico lacaniano, relaciona-o às práticas de dominação por meio do discurso alienante. Haja vista que este discurso parte de figuras com as quais, imaginariamente nos identificamos e por isso adotamos os valores deste Outro como nosso e desse modo adotamos também um discurso que também não é nosso. É neste processo que se instaura a alienação, pois não se fala de si, fala-se em terceira pessoa, pelo discurso do Outro, semelhante às crianças que são faladas, nomeadas pelos adultos. A autora afirma que essa categoria contribui para a compreensão dos mecanismos psíquicos inconscientes, presentes no processo de superioridade que é atribuído ao colonizador pelo colonizado. É o colonizador quem diz e nomeia o colonizado. Por isso, Gonzalez (2020, p.142) diz: “Neste sentido, o eurocentrismo e seu efeito neocolonialista, (...) também são formas alienadas de uma teoria e prática que são percebidas como libertadoras.”

Em um texto intitulado “A esperança branca”, Gonzalez (2020, p. 212) exemplifica um caso de um “preto de alma branca” para descrever como o “crioléu” era utilizado na TV “para reproduzir estereótipos de sua ‘inferioridade’ ou do mito da democracia racial”, culminando nos resultados característicos dessa estrutura alienante de poder que é o branqueamento onde os padrões brancos são vistos como superiores e ideais não apenas por brancos, mas também pelos não brancos, a partir de uma ideologia enraizada no branqueamento. Assim, Gonzalez (2020, p.212) comenta:

A psicologia da “jabuticaba<sup>13</sup>” é das mais interessantes. De um modo geral é o negro (ou negra) que “subiu de vida”. Como o processo de ascensão social do negro brasileiro ocorre normalmente em termos individuais, ele passa pela lavagem cerebral do branqueamento. Ou seja, cada vez mais distanciado da comunidade negra, ele vai internalizando e reproduzindo os valores ideológicos “brancos” (racismo), chegando ao ponto de se envergonhar e finalmente desprezar sua comunidade de origem.

---

<sup>13</sup> Gonzalez utiliza a expressão “jabuticaba” como uma maneira análoga à expressão: “preto de alma branca” e ainda lembra que dentro possui um caroço que não dá para engolir. Para mais consultar Gonzalez, Lélia. Por um Feminismo Afro Latino Americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Desse modo, as considerações de Gonzalez contribuem para nossa reflexão acerca dos danos causados pela ideologia de branqueamento sobre a população negra. É importante lembrar que temos consciência de que o branqueamento enquanto ideologia não é e foi danoso apenas para a comunidade negra, mas para todas as diferentes populações não brancas e não ocidentais. Contudo, nos referimos à população negra por ser o grupo étnico do qual extraímos o enredo do nosso trabalho - a mulher negra.

Considerando as subjetividades do ser humano, mesmo não propondo um estudo psicológico, não pudemos deixar de trazer também a perspectiva de Neusa Santos Souza, em sua obra “Tornar-se Negro” (1983) pela qual a autora ao tratar dos antecedentes históricos da ascensão social do negro, considera que o branqueamento junto ao contínuo de cor e com a ideia de democracia racial no Brasil, estabelecem os critérios de ascensão do negro ao mesmo tempo em que geraram uma falta de solidariedade do negro, pois este percebia o seu grupo através de referências negativas, das quais ele entendia que tinha que escapar para que de forma individual, como também descreveu Gonzalez, pudesse ascender socialmente. “O caráter individualista da ascensão era coerente com as prédicas da democracia racial que colocava ênfase na capacidade individual como responsável pela efetivação do projeto.” (SOUZA, 1983, p. 21) A autora explica que no Brasil, a história de ascensão social do negro, é a história do apagamento de uma identidade em favor da assimilação dos padrões brancos de relações sociais e da criação de um mito sobre o ser negro.

Assim como Gonzalez, Souza (1983, p. 33) recorre de forma eficiente e didática a conceitos da psicanálise. A autora aborda conceitos como Ego Ideal e Ideal do ego, esclarecendo que este último:

O Ideal do ego é do domínio do simbólico. Simbólico quer dizer articulação e vínculo. Simbólico é o registro ao qual pertencem a Ordem simbólica e a lei que fundamenta essa ordem. O Ideal do ego é, portanto, a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o a Lei e à Ordem. É o lugar do discurso. O Ideal do ego é a estrutura mediante a qual “se produz a conexão da normatividade libidinal com a cultural.”

Neusa Santos Souza explicita assim, a relação do conceito de Ideal do ego com a condição do negro na sociedade brasileira: “O negro de quem estamos falando, é aquele cujo Ideal de ego é branco.” (SOUZA, 1983, p. 34)

Ou seja, na busca pelo Ideal do ego, a pessoa negra, ferida pela ideologia do branqueamento, busca um modelo a ser seguido, o modelo branco. E para isso, nega sua condição de ser pessoa negra. Para Carneiro (2023, p. 54) este ideal do branqueamento segue presente na sociedade brasileira, pois ela afirma que:

O ideal de branqueamento nunca foi abandonado; é imposto ao imaginário social pela cultura dominante através da exibição permanente de seus símbolos, que expressa seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração de superioridade “natural”, cotejados sistematicamente com os símbolos da estigmatização da negritude – seu contraponto necessário.

Entendemos, pois, que são múltiplas as estratégias utilizadas para relegar pessoas não brancas as condições de subalternidade, de inferioridade. A imposição de uma verdade, desde a colonização até sua atualização a serviço da colonialidade do saber, implica na morte de outros conhecimentos, no extermínio de pensamentos outros, no epistemicídio, acima descrito. Em contraposição a branquitude impõe seus saberes, sua verdade, sua cultura e sua estética através de práticas discursivas que instituem “verdades” que suprimem as epistemologias do Outro e afetam negativamente suas subjetividades. Podemos depreender sobre o epistemicídio, quando associamos essa prática colonial à atualidade, recorrendo a Carneiro (2023, p. 88) que:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento de sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

A autora acima citada, ao descrever sobre a constância da anulação de conhecimentos e saberes Outros, aponta para seus efeitos como a autoestima comprometida, contrapondo-se com a exaltação da branquitude, do Ideal do ego em Souza (1983). Neste sentido, na colonialidade global, há ainda outras esferas de dominação que não só a do poder e do saber. A anulação das epistemologias e subjetividades é correspondente a colonialidade do ser.

Mesmo tendo elaborado suas produções através do feminismo negro, as autoras acima descritas – Gonzalez e Souza, nas décadas de 1980 e 1990 do

século passado, explicam como as ideologias de branqueamento, provocam a internalização de seus paradigmas, garantindo a manutenção da hegemonia branca dentro das relações sociais, valendo-se da dominação dos seres através da ideia de raças para ditar e alienar esses seres no Ideal do ego branco, para que renunciassem sua identidade. A renúncia de si, pelos povos não europeus, faz parte dos objetivos traçados pela colonialidade do ser, tendo em vista que, desta forma, se impõe um padrão global de valor, do qual a branquitude europeia é referência.

Assim, abarcando a categoria do ser, a colonialidade se manifesta redimensionando “o que é a humanidade em termos raciais, desumanizando parte dela (das identidades geoculturais e sociais inventadas e periféricas), o que o grupo entende como colonialidade do ser (ontológica).” (CONSTARD, 2017, p.166). Essa terceira via da colonialidade, a do Ser, evidencia que as relações raciais são pontuadas pela condição do que é considerado humano em diferentes graus, alcançando o nível da desumanização. Dentro da dicotomia do humano/não humano, enseja-se as diferentes formas de sistema de trabalho e usos de violência simbólica ou física, de acordo com a raça em questão. E são os discursos construídos na esfera da colonialidade do saber que sendo indissociáveis das realizações da colonialidade do ser, são basilares para essa diferenciação ontológica de quem é humano para o que não é humano e assim, serem manipulados como objeto.

Grosfoguel (2016, p.36), recorre aos argumentos de Nelson Maldonado Torres para introduzir o conceito de seres desumanos através do sistema colonial do século XVI, ao considerar que os povos sem religião<sup>14</sup>, seriam povos sem alma. Sem alma, seriam seres não humanos. Sendo desumanos, eram escravizados, como ocorreu com os africanos trazidos para a América e também com os indígenas originários deste território. Desta maneira, a colonialidade do ser refere-se ao outro que inverte como humano por meio da negação da esfera da sua humanidade através da ótica do colonizador europeu que não enxergou o outro como semelhante, assegurando poder e privilégios para si, em detrimento da inferiorização desse outro.

---

<sup>14</sup> Sem religião, nesse contexto, deve ser compreendido como povos não cristãos. Ver: GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.

Para Carneiro (2023, p. 121) ao descrever o dispositivo de racialidade, que se configura como um dispositivo de poder para assegurar a hegemonia da branquitude e seus privilégios, esse dispositivo realiza interdições múltiplas sobre a população negra. Enquanto humano, sujeito de direito, sujeito moral, político e como sujeito cognoscente, o negro é interditado, significando que ele é excluído na produção de discursos ao mesmo tempo em que é inserido na anormalidade, situado como não ser e de desrazão. As interdições, assim, operam no sentido de naturalizar a inferioridade do negro no âmbito social. Mas, não apenas inferiorizado o negro/a, como nos lembra Kilomba (2019)

"Dentro dessa infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o "Outra/o" – o diferente, em relação ao qual o "eu" da pessoa branca é medido, - mas também a "Outridade" – a personificação de aspectos repressores do "eu" do sujeito branco."

Para Kilomba, é através da negritude que a branquitude vai se constituindo. Ou seja, a partir da refutação de supostas características, presentes no negro que a branquitude referencia-se como não sendo, ou que não quer ser, não aceita, ao mesmo tempo em que atribui ao sujeito negro, uma identidade forjada de um não ser. Forjada no sentido daquilo que Kilomba (2019, p. 38) chamou de "fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser."

Compreendemos assim, que a colonialidade do ser atua no sentido de retirar do indivíduo/a o direito a autodefinição a autoafirmação. Sobre a população negra, consequentemente, temos representações não correspondentes com a realidade, visto que elas são frutos da branquitude. Silva, (2011, p. 28) mesmo reconhecendo a importância da representação social em relação a teorias transmitidas à sociedade em relação a fenômenos que não podem ser compreendidos de forma individualizada, chama a atenção para o fato de que "(...) a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o".

Em Torres (2022), a colonialidade do ser, comprehende a modernidade como uma conquista permanente e é através desta que o construto raça, permite o total avassalamento da humanidade do outro. Maldonado Torres entende que a colonialidade ocorre dentro das relações sociais cotidianas na

contemporaneidade, ainda que tenha se originado no colonialismo e descreve as articulações entre as colonialidades do poder, do saber e do ser. Neste percurso ele destaca como a colonialidade do saber atua no sentido de assegurar meios pelos quais as epistemologias e conhecimentos de tradição europeia reproduzem o pensamento colonial, garantido a subjetivação dos não europeus pela linguagem da colonialidade do ser.

Essa articulação contemporânea entre colonialidades, a nosso ver pode ser vistas nas representações que se faz dos negros nos livros didáticos (consequentemente da mulher negra) como afirma Silva (2011, p. 29):

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior.

Neste sentido, a subjetividade como construto social da colonialidade do ser, aponta para uma inferiorização de negros, (que pode ser direcionada também para indígenas, mulheres e outras minorias) advinda da racionalidade europeia. Observamos que nestas representações, o que se constitui é na verdade um não ser, estereótipos daquilo que negra/os não o são. Não representados, continuam marginalizados e nestas condições são regulados e controlados pelos diferentes recursos da colonialidade do poder.

## **2.2 A colonialidade de gênero e a mulher negra:**

A colonialidade institui diferenças fundamentais enquadrando indivíduos em determinadas categorias a fim de subordiná-los de acordo com as produções identitárias a eles atribuídas pela engrenagem do sistema moderno colonizador. Isto evidencia que o projeto colonial baseia-se na implantação dessas diferenças. Susana de Castro, em seu artigo: “Condescendência: estratégia pater-colonial de poder” (2020) aborda essas questões da diferença instituída pelo europeu como instrumento de dominação por meio de uma visão dicotômica em que o poder colonial submeteu todos ao mesmo modelo de economia de mercado e apropriou-se da força de trabalho dos indígenas e do negro de acordo com as exigências do modelo capitalista global. Em suas reflexões a autora diz,

Todos os não europeus, não ocidentais, são diferentes (...) o que se percebe é que o tratamento dado às diferenças não é de reciprocidade e de respeito à diversidade e à multiplicidade de manifestações de modos de vida, mas sim de dominação. A ideologia da percepção da diferença como marca de inferioridade é a forma de justificação da expropriação do trabalho da mão de obra escrava, necessária ao acúmulo do capital. (Castro, 2020, p. 148 - 149).

Quando questionamos as diferenças como instrumento regulador da estrutura colonial, compreendemos que estas são maiores quando; além do processo de racialização para a desqualificação do saber e do ser; o poder de um grupo sobre outro, também foi justificado pelas questões de gênero<sup>15</sup>. Por isso, recorremos também às questões levantadas por Maria Lugones (2020), filósofa argentina que chama a atenção para uma quarta esfera da colonialidade, que ela denominou de colonialidade de gênero. Em suas formulações Lugones teceu críticas a Quijano afirmando que ele, de forma implícita, refere-se à ideia de “gênero” como um dos veículos de dominação mais, antigo, referindo-se a uma colonialidade de sexo, anterior ao de “raça”, de maneira a considerá-lo, como uma estrutura de dominação em todas as sociedades humanas, com base nas estruturas patriarcas eurocêntricas.

No entanto, Maria Lugones (2020) assinala que a compreensão de Quijano acerca da dominação de gênero, não corresponde às dos moldes do sistema colonial moderno, por ele considerá-lo como uma estrutura de dominação, firmada desde sempre na humanidade. Ela destaca que em algumas sociedades pré-coloniais, a organização das relações sociais não se constituía especificamente através da divisão de gêneros e de desigualdade, sendo sociedades não hierarquizadas.

Neste sentido, ela aponta a necessidade de aprofundar a análise ao que ela nomeou de *sistema moderno-colonial de gênero*<sup>16</sup>, tendo como pressuposto, a ideia de que, gênero, diferente do que Quijano aparentemente concebe não se limita a um sistema binário, patriarcal e heterossexual. Ela

---

<sup>15</sup> Compreendemos gênero como uma categoria de análise, uma categoria dentre tantas outras presentes nos construtos sociais como raça, classe e sexualidade, por exemplo. É uma expressão que está presente em diversos estudos teóricos. Inicialmente a expressão ‘gênero’ era utilizada para evidenciar diferenças entre homens/mulheres. Contudo, possui um sentido mais amplo para se compreender as diferenças entre o masculino/feminino que transcende a esfera biológica e abarca as dimensões identitárias. Para mais informações, ler: SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 15, n. 2, jul./dez., 1990.

<sup>16</sup> Grifo nosso.

parte da compreensão de que a dominação da categoria gênero ocorre, sobretudo, a partir do cruzamento entre gênero e raça e que nessas categorias existem diferentes padrões. Desse modo, mulheres e homens, sejam eles nativos da América, escravizados da África ou não brancos contemporâneos, não ocupam a mesma dimensão dos homens e mulheres brancas, ainda que essa última esteja subordinada ao homem branco. Parafraseando Gonzalez<sup>17</sup> (2020, p. 141) “Exatamente por que tanto o sexismo como o racismo partem de diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação.” Racismo e sexismo, portanto, são indispensáveis às práticas da colonialidade, visto que essa prática implica em dominação e, na sequência a exploração.

Sobre as múltiplas formas de dominação que são muitas vezes invisibilizadas, Lugones (2020, p. 58) afirma que “a interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra.” Desta forma, a partir do conceito de interceccionalidade nos moldes do feminismo negro, Lugones demonstra níveis de opressões, asseguradas pela colonialidade do poder que não se articula apenas com a colonialidade do ser que estabelece hierarquias na padronização da dominação dos seres; mas articula-se também com ao que Maria Lugones denominou de *colonialidade de gênero*<sup>18</sup>, que da mesma forma se efetiva através das dimensões discursivas das ideologias eurocêntricas, típicas da colonização do saber<sup>19</sup>, naturalizando os conceitos de seres em humano-inumanos, superiores-inferiores e civilizado-primitivos dos quais as mulheres negras e nativas de regiões não europeias, indígenas, são atingidas violentamente pelas categorias que se interseccionam de raça e de gênero.

Lugones, (2014) afirma que o sentido de gênero na perspectiva de Quijano é originário da relação entre fêmeas humanas e fêmeas não humanas, sendo apenas as brancas consideradas mulheres. Além disso, Lugones (2014) aponta ainda que na teorização de Quijano a respeito da colonialidade do

---

<sup>17</sup> Lélia Gonzalez apesar de não ter tido contato com as obras de Lugones, é referência nos estudos sobre gênero e raça, no Brasil.

<sup>18</sup> Para Lugones (2020) a ideia moderna de gênero é assim, fruto do processo de dominação dos seres, característico do sistema colonial de dominação e da colonialidade.

<sup>19</sup> A colonialidade do saber está inserida no processo de dominação colonialista na medida em que promove a supressão de cosmologias, não europeias (epistemicídios) e a imposição de conhecimentos como norma e verdade. Recomendamos a leitura de Grosfoguel (2016) e de Santos e Meneses (2009).

poder, a relação entre raça e gênero, subordina a segunda em relação à primeira, por compreender que a raça condiciona as determinações de gênero nas sociedades colonizadas, sendo essa, uma realidade anterior ao processo da colonização. Assim ela afirma: “O sistema de gênero é não só hierárquica, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas.” (LUGONES, 2014, p. 942).

Para a autora, a noção de gênero é uma imposição colonial que se replica quando racializado. Imposição que agravou as relações entre os indivíduos do mundo colonizado. E dentro dos moldes do sistema capitalista, a colonialidade do poder e de gênero se entrelaçam para assegurar a preservação das estruturas de controle social e do poder econômico, imputando múltipla opressão àqueles que são interseccionados por diferentes dimensões. Em suas considerações a autora afirma:

As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido de serem ‘seres sem gênero’, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade. As fêmeas racializadas como seres inferiores foram transformadas de animais a diferentes versões de mulher – tantas quantas foram necessárias para os processos do capitalismo eurocêntrico global (LUGONES, 2020, p. 72-73).

A animalização das mulheres não brancas implica assim, em mais um recurso no investimento de dominação colonial moderno que, anexando a categoria de gênero à de raça, multiplica as formas de operar o controle social, segundo os conceitos normativos da colonialidade. Quando essas categorias se cruzam com outros propulsores da desigualdade, então elas acarretam inúmeras possibilidades de exclusão social. Ao tratar da questão da mulher negra no mercado de trabalho, encontramos em Nascimento (2019, p.247), considerações sobre a referida exclusão social, quando ela descreve:

“Numa sociedade como a brasileira, em que a dinâmica do sistema estabelece espaços na hierarquia de classes, existem alguns mecanismos para selecionar pessoas que irão preencher-las. O critério racial constitui-se em um desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos dessa hierarquia, resultado de patente discriminação.”

Quando acrescentamos ao exposto, os cruzamentos de matrizes sociais, sabemos que a mulher negra é um dos alvos mais atingidos pelas práticas políticas, econômicas e sociais de opressões. Na hierarquia social ela pertence à casta racialmente discriminada e a um dos gêneros inferiorizados desde os tempos coloniais, sendo, pois tomada, assim como outros escravizados, como

objeto, haja vista que ao desumanizá-la, facilita-se sua apropriação social e consolida-se o privilégio de um grupo social sobre o outro. Neste sentido, Nascimento (2020, p. 248) continua:

Dessa maneira, a “herança escravocrata” sofreu uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não mudou muito. As sobrevivências patriarcais, na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma os empregos domésticos nas áreas urbanas, em menor grau na indústria de transformação, e que permaneça como trabalhadora nos espaços rurais.

Vale ressaltar, contudo, que a autora não discrimina os tipos de emprego, mas chama atenção para o fato de que estes, são trabalhos não reconhecidos enquanto prestação de serviço regularizado e valorizados. Nem consistia em uma profissão por escolha. Estes descendem das práticas da escravidão da sociedade brasileira colonial, donde as mulheres negras eram forçadas a funções semelhantes, tendo por base a exploração eurocêntrica colonial.

Corroborando ainda com a compreensão das estratégias de dominação de gênero, recorremos à outra autora que tece algumas considerações sobre os fundamentos eurocêntricos do conceito de gênero que é Oyewùmí (2020, p. 83) que inicia seu texto – “Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”, abordando o surgimento da modernidade e com esse, os sistemas que a ele se seguiram, incluindo o tráfico transatlântico de escravizados e as disparidades regionais do sistema-mundo. Acrescentando ainda que: “Significativamente, gênero e categorias raciais surgiram durante essa época como dois eixos fundamentais a partir dos quais as pessoas foram exploradas e as sociedades foram estratificadas.”

Neste sentido, reforçamos junto à afirmativa da autora, a ideia de que as práticas da colonialidade também se faz presente na esfera do gênero aliado a outros marcadores sociais como raça como defende Lugones (2014) ao descrever a colonialidade de gênero como um tipo de opressão racializada. Oyewùmí (2020, p.85-86) afirma que o gênero é uma construção sociocultural e como tal, sua análise não pode ser separada desse aspecto nem dos sistemas de hierarquia ao qual ele é submetido. A autora questiona até que ponto a análise de gênero pode revelar ou ocultar opressões, haja vista, que a

noção de gênero é compreendida pelas lentes do universalismo eurocêntrico, lembrando que algumas estudiosas afro-estadunidenses afirmam que nos Estados Unidos o feminismo branco não permite pensar o gênero através do construto raça e classe. Neste sentido, a autora diz que: “Essa posição levou a ênfases sobre as diferenças entre as mulheres e à necessidade de teorizar múltiplas formas de opressão, especialmente quando desigualdades de raça, gênero e classes são evidentes.” (Oyewùmí (2020, p.86).

É, portanto, necessário compreender que o construto gênero é muito mais complexo do que o conceito inicialmente forjado, segundo Oyewùmí (2020, p.87), pelo feminismo branco a partir da família nuclear que instituiu modelos padrão de gênero com base nos conceitos de homem-mulher, configurados dentro dos moldes espaciais das casas-famílias centradas nas figuras da mulher-esposa subordinada, o homem-esposo patriarcal e os filhos que se identificam com um ou com o outro de acordo com essas “diferenças de gênero” no seio das famílias. Essas distinções se tornam o alicerce da hierarquização e das opressões praticadas dentro desse núcleo e referências para a universalização do protótipo da mulher.

Não se pode considerar o gênero, apenas por esses estereótipos. Sabemos que “gênero” como um construto social é um conceito que se multiplica na medida em que buscamos compreendê-lo melhor. No entanto, aqui nos interessa entendermos que, dada a essa complexidade, a figura da mulher não é e não pode ser visto a partir de um único padrão, de um modelo universal, tendo em vista que elas são múltiplas e as condições sociais, culturais e econômicas que elas estão inseridas, também são diversas. Lutar contra a colonialidade de gênero, portanto implica na desconstrução dos padrões universais que apagam as diferenças na medida em que instituem distinções para anular direitos e captar liberdades a partir da universalização de um estereótipo escolhido como referência universal pelos moldes eurocêntricos e brancos.

Retornamos aqui a Maria Lugones quando ela apresenta o seguinte conceito de colonialidade de gênero: “Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de ‘colonialidade de gênero’. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de ‘feminismo descolonial.’” (LUGONES, 2014, p. 941). Nessa perspectiva, Maria Lugones afirma que o meio para

descolonizar o gênero ocorre necessariamente por meio de uma práxis afirmando que descolonizar:

É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterosexualizada visando uma transformação vivida no 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. (LUGONES, 2014, p. 940)

Há então na fala de Lugones um convite para decolonizar as ideias e as práticas, um chamado que foi atendido por muitas intelectuais feministas que buscam efetivar a decolonização de gênero, assim como de outras categorias. Sobretudo, as feministas negras, considerando a racialização do gênero que atinge mais as mulheres negras do que as mulheres brancas. Por isso, se faz necessário a atuação de feministas negras que denunciam e evidenciam os diferentes dispositivos sociais opressores, através da proposta interseccional, segundo a qual as dinâmicas das relações de poder, estão firmadas em estruturas de dominação presentes nas vidas de mulheres, sobretudo das negras categorizadas a partir de matrizes como raça, classe, nação e gênero, multiplicando e potencializando as formas de sujeição sobre determinado grupos de indivíduos de acordo com a identidade a estes/as atribuídas, segundo as características categoriais que eles/as são enquadrados/as pela lógica ocidental moderna.

### **2.3 O Feminismo decolonial e a interseccionalidade:**

Para falarmos em feminismo decolonial faz-se necessário destacar que o conjunto das expressões colonialidade/modernidade/decolonialidade, denota as articulações entre as relações de poder, de domínio e, na esfera contra hegemônica, de resistência às estruturas do sistema colonial moderno capitalista. De forma insurgente, para designar a reprodução social de padrões do período colonial e consequente dominação, surge através de pensadores decoloniais expressões que denunciam essa padronização como colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade de gênero, abordadas acima e utilizadas para denunciar as estratégias de

subalternização de grandes parcelas da humanidade e retomadas pelo feminismo decolonial<sup>20</sup>.

A partir do pensamento decolonial, surgiram diferentes propostas em várias áreas de estudos e movimentos sociais. Entre estes, o feminismo também ganhou destaque ao buscar dentro destas propostas, confrontar o que Lugones (2020, p.72-73) chamou de “feminismo hegemônico branco” ao analisar a luta do movimento feminista e seu desenvolvimento no século XX, através do estereótipo de fragilidade feminina, associado à imagem burguesa da mulher branca que serviu de referência para teorização do sentido de ser mulher nos padrões europeus, branca e burguesa.

Assim, o feminismo burguês não surgiu como um movimento de reivindicação igualitária da categoria gênero ou mulher, mas servia aos interesses da classe ao qual pertencia. “Elas não se ocupavam da opressão de gênero de mais ninguém. (...) não entenderam a si mesmas em termos interseccionais, na intersecção de raça, gênero e outras potentes marcas de sujeição e dominação.” (LUGONES, 2020, p. 73). Contudo, temos consciência que o feminismo não se desenvolveu da mesma forma, em todos os lugares. Estamos aqui nos referindo em termos gerais ao movimento feminista de origem ocidental e branca que não contempla as variações propostas por outros feminismos.

Foi em busca de mudanças, procurando subverter a ordem hierarquizante do pensamento ocidental que as propostas decoloniais, pela experiência e realidade da população da América Latina, abriram espaço para se pensar um feminismo a partir das diversidades sociais. A feminista Ochy Curiel, (2020, p.124) tece algumas considerações acerca do feminismo decolonial e afirma,

O feminismo decolonial retomando boa parte dos postulados do giro decolonial e dos feminismos críticos, nos oferece uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de “raça”, sexo, sexualidade, classe, geopolítica. Essas propostas, feitas principalmente por feministas indígenas e de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outras, têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco mestiço e com privilégios de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas

---

<sup>20</sup> Ver CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 124-145.

próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classismo e o heterossexismo em suas teorias e práticas políticas.

Neste sentido, torna-se evidente a impossibilidade de desconsiderarmos os entrelaçamentos das diversas categorias, quando pensamos também nas questões de gênero, de mulheres e entendemos que não podemos homogeneizar toda a categoria mulher, assim como outras categorias não devem ser generalizadas. De acordo com Curiel (2020, p. 130), o feminismo decolonial foi um conceito proposto por Maria Lugones, e possui duas importantes fontes. A saber, situa-se de um lado as críticas feministas do Black Feminism, mulheres de cor, chicanas, mulheres pobres, o feminismo autônomo latino-americano, feministas indígenas e o feminismo materialista francês ao feminismo hegemônico, em relação ao seu conceito universal de mulheres e seus traços racistas, heterocêntrico e de classe; e do outro lado, as propostas da teoria decolonial desenvolvidas por diferentes pensadores (as), latino-americanos (as) caribenhos (as).

Por essas fontes, continua Curiel (2020), o feminismo decolonial retoma importantes conceitos que contribuem para uma nova compreensão das relações globais dentro das dimensões da modernidade/colonialidade que instituíram o que Quijano (2005) chamou de colonialidade do poder, firmado pelo conceito de raça que culminou na classificação dos povos de acordo com o padrão europeu. Assim, a autora descreve que:

Maria Lugones, apesar de acolher a proposta de Quijano sobre colonialidade, diz que a raça não determina sozinha a configuração da colonialidade do poder, ela é acompanhada pelo gênero e, com ele, pela heterossexualidade. (...) Lugones aponta que Quijano admite uma noção de sexo hiperbiologizado. (...) Para essa feminista decolonial, o tipo de diferenciação aplicada aos povos colonizados e escravizados é pelo dimorfismo sexual – macho e fêmea – o que dá conta da capacidade reprodutiva e da sexualidade animal. Para Lugones as fêmeas escravizadas não eram mulheres. Em outras palavras, o gênero é uma categoria moderna e colonial. (CURIEL, 2020, p.132).

A partir desta compreensão de gênero, junto a outras classificações sociais, depreendemos que o mundo foi assim, organizado pela modernidade colonial em categorias para a efetivação da dominação de pessoas em diferentes graus, negando a humanidade aos colonizados subjugados em diferentes graus de exploração e no caso das colonizadas e escravizadas, sujeitadas de forma desigual, pelo fato de que elas preenchiam mais pontos de

intersecção entre os padrões estabelecidos e cotados como negativos socialmente.

Desta feita, entre os povos indígenas da América e os escravizados africanos, além da humanidade, negava-se também o gênero visto que, na colonialidade de gênero racializada, evidencia-se o sexo de forma isolada entre os colonizados, machos e fêmeas, sendo as fêmeas inferiores aos machos e apenas os homens e mulheres brancos e europeus eram considerados humanos, logo eram civilizados.

Contra essa estrutura de dominação de gênero, o feminino decolonial conta com uma diversidade de vozes que contestam, criticam e refletem sobre a questão da persistência da colonialidade de gênero, buscando combater as barreiras que encontram tanto entre as mulheres brancas que desconsideram as particularidades do gênero racializado, universalizando as demandas do movimento, como de homens não brancos que alimentam a discriminação sexual, reproduzindo práticas patriarcais seja dentro de movimentos sociais envolvidos com questões étnicas, seja no cotidiano das relações sociais.

Sobre o exposto acima, Gonzalez (2020) descreve que as mulheres negras foram invisibilizadas no movimento negro, discriminadas sexualmente pelos homens negros que reproduziam as práticas sexistas do patriarcado, excluindo-as da esfera de decisão do movimento. E por outro lado, nos movimentos feministas, elas se depararam com práticas racistas e também excludentes. Por isso, Gonzalez destaca a importância dos movimentos étnicos para o engajamento ativo de mulheres amefricanas<sup>21</sup> e ameríndias, enquanto movimentos sociais para a reconstrução de identidades, resgates de histórias, desnaturalização das estruturas de dominação política e econômica e social. Sobre esse engajamento, Gonzalez (2020, p.147-148) revela:

Mas, é exatamente essa participação que nos leva à consciência da discriminação sexual. Nossos parceiros de movimento reproduzem as

---

<sup>21</sup> Lélia Gonzalez cunhou a expressão amefricanidade, propondo assim, uma reinterpretação do racismo a partir do contexto da dominação colonial europeia e a consequente diáspora africana, assim como o extermínio da população indígena da América, enfatizando não só o caráter geográfico, mas também o processo histórico e cultural de resistência e de reconstrução de identidades referendadas em modelos africanos. Ela se refere a América como uma América Africana, destacando a inexistência da latinidade e por isso, trocado T pelo D, nomeando o território de América Ladina – onde o racismo, segundo a autora, é o maior sintoma da neurose cultural. Para mais, GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. Rio de Janeiro:Zahar, 2020, p.151-157.

práticas sexistas do patriarcado dominante e tentam nos excluir de decisão do movimento. É justamente por esse motivo que buscamos o movimento das mulheres, a teoria e a prática feministas, acreditando poder encontrar ali uma solidariedade tão cara à questão racial: a irmandade. Contudo, o que realmente encontramos são as práticas de exclusão e dominação racistas (...). Portanto, não é difícil entender que nossa alternativa, em termos de movimento de mulheres foi nos organizarmos como grupo étnicos. E, na medida em que lutamos em duas frentes, estamos contribuindo para o avanço dos movimentos étnicos e do movimento de mulheres (e vice-versa, obviamente).

Neste sentido, Gonzalez demonstra a profundidade dos alicerces das heranças coloniais que perpetuam as hierarquias sociais refletidas na manutenção e na reprodução das desigualdades sociais entre os próprios grupos subalternizados. Não havendo por parte das mulheres brancas pertencentes à mesma categoria de gênero e dos homens da mesma matriz racial, um entendimento de que a luta contra a imposição da colonialidade global eurocentrada e norte americana centrada, seja uma luta também das mulheres contra as opressões de gênero, de classe, de raça e de sexualidade.

Deste modo, o feminismo branco não considerou as questões raciais contidas na opressão de gênero. Na obra de Ângela Davis (2016), “Mulher raça e classe”, ela expõe o fato de como as feministas sufragistas, se opunham ao voto masculino negro, considerando apenas a questão do gênero, na luta pelo direito de voto, reforçando assim, a prática racista. Uma obra permeada pela exposição das intersecções dos elementos que constituem o seu título: “mulher, raça e classe”. Nesse aspecto, o que está em questão é a ideia sobre a interseccionalidade. Patrícia Hill Collins (2017, p. 273) propõe uma definição que seja útil e flexível, mas que não seja definitiva. Assim ela descreve:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais cotidianas. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e se afetam mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Devemos assim, enxergá-la como um recurso de análise das estruturas que são inseparáveis: o racismo, o sexismo, o patriarcalismo, e o classicismo e que somado aos seus efeitos na sociedade ao subjugar pessoas em relação a outras através da atribuição de sentidos ao Outro, negativa-as e inferioriza-as.

Por isso, essa atribuição de sentidos não está relacionada às experiências sociais comuns, não se trata, porém de uma questão de identificação, pois

Em vez de somar identidade, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão sob a forma de identidade (AKOTIRENE, 2021, p. 43-44).

No Brasil, como em outras partes do sul global, não é possível realizar uma única análise a respeito da opressão de mulheres sem considerar as matrizes que as subjugam e que estão presentes na sociedade desde o período colonial. O desafio também consiste em perceber a complexidade dos diferentes contingentes femininos presentes no país. Sabemos que o movimento feminista, de modo geral, combate os jugos e a exploração sexista. Porém, por si só, esta causa não é suficiente para representar a diversidade da realidade das mulheres e de gêneros afins, que são assujeitados pelas ideias e práticas sexistas, mas também pelo atravessamento de outras matrizes de opressão em suas vidas. Além disso, sabemos que nem sempre os feminismos falam de maneira geolocalizadas histórica e culturalmente, não considerando consequentemente as questões étnicas que alimentam preconceitos e estruturam o racismo. Reforçando essas considerações, Carneiro (2019, p. 258) afirma:

Porém, em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica.

Nos movimentos feministas, a falta de uma pauta que contivesse os anseios e as particularidades dos grupos de mulheres, denuncia a visão equivocada das mulheres brancas por não considerarem as diferenças entre esses grupos, compreendendo-as como homogêneas e que assim, partilhavam as mesmas questões limitantes e por isso, alimentavam as mesmas reivindicações. Assim, a negação dessas diferenças contribuiu para o surgimento do feminismo negro. Isso não significa que as mulheres negras não reconheciam o valor do movimento feminista. Elas o reconhecem. Sabem que foi e é fundamental para a resolução de diversas demandas que surgiram e surgem ao longo do tempo, mas na medida em que ele não foi capaz de

articular e considerar a multiplicidade dessas demandas do mundo feminista, invisibilizando questões como raça; o movimento revela as artimanhas da supremacia branca de práticas racistas.

Ao tratar questões referentes ao movimento feminista latino-americano, Gonzalez (2020, p.140) reconhece o valor do feminismo, declarando a importância do feminismo como teoria e prática que concentra suas análises através do conceito do capitalismo patriarcal para evidenciar as opressões tanto materiais quanto simbólicas sofridas pelas mulheres, através das relações de dominação/submissão que direcionaram as lutas do movimento no sentido de instigar novos debates e conquistar espaços, dentre outras ações. No entanto, Gonzalez, chama atenção para o fato de, apesar desses aspectos do feminismo ser fundamental na abordagem das discriminações de sexo, “o mesmo não ocorreu diante de outro tipo de discriminação, tão grave quanto à sofrida pela mulher: a de caráter racial.”

É contra essas anulações e apagamentos das esferas de opressões que colocam as mulheres negras à margem de debates do feminismo, que vozes feministas negras se erguem para desmistificar a suposta universalização da categoria mulher, propondo a reconstrução identitária da mulher. Desafio este, bastante complexo, pois é necessário enfrentar o conjunto das opressões e das discriminações diversas. Lélia Gonzalez é uma entre as várias autoras negras brasileiras que escreveu acerca do cruzamento de opressões entre gênero, raça e classe nas décadas de 1970 e 1980, mesmo antes do termo “Interseccionalidade” ter sido oficialmente elaborado por Kimberlé Crenshaw<sup>22</sup>, jurista norte-americana, em 1989, referindo-se aos entrelaçamentos das diferenças e desigualdades sociais que afetam pessoas em suas diversas esferas existenciais.

Akotirene (2021), afirma que a Interseccionalidade tem como finalidade fornecer instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão do entrelaçamento indissolúvel das estruturas do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado que produzem modelos identitários em que as mulheres negras são múltiplas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de

---

<sup>22</sup> Ver AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: ed. Jandaíra, 2021.

gênero, raça e classe. Assim, Akotirene (2021, p. 59) descreve que a partir de Crenshaw,

O termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras.

O pensamento feminista negro interseccional, contribui para tornar evidente a condição social de cada indivíduo, nos permitindo estabelecer analogias entre estes e seus extratos sociais correspondentes, situando-os dentro de realidades distintas e muitas vezes antagônicas. Neste sentido, esse pensamento negro interseccional leva-nos a perceber também como e o quanto as mulheres negras podem ser oprimidas, apagadas e silenciadas. Pois, de acordo com Akotirene (2021,p.18) a interseccionalidade é uma “sensibilidade analítica que foi pensada por feministas negras a partir de suas experiências e reivindicações terem sido ignoradas tanto pelo feminismo branco, quanto pelo movimento antirracista centrado nos homens negros.

O pensamento feminista negro interseccional pode assim, ser configurado como um pensamento plural na medida em que ele se desenvolve através de uma coletividade, e por isso, através de vários olhares possibilitando entendimento dinâmico das desigualdades socialmente instituídas através de um processo hierarquizante que é sempre reproduzido e intensificado pelos marcadores sociais que esses processos irão abarcar. O pensamento interseccional contribui, neste sentido, para os avanços do feminismo negro que denunciou, através de muitas intelectuais e ativistas negras, as diferentes esferas que intensificam as opressões, antes mesmo do termo “interseccionalidade” ter surgido. Como exemplo brasileiro, temos diferentes ativistas. Já citamos Lélia Gonzales, além de outras como Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, dentre outras que denunciaram em seus escritos o entrelaçamento entre gênero, raça e classe por meio de um feminismo negro decolonial e interseccional.

Para Lugones (2020) o feminismo desenvolvido no decorrer do século XX, não esclareceu as conexões entre gênero, classe e heterossexualidade a partir da raça. A autora descreve que a luta e a teorização desse feminismo, se faz através da imagem de mulher frágil, fraca, limitada à esfera privada e

sexualmente passiva. Uma imagem que é representante hegemônica da mulher branca e burguesa, uma vez que essas características não contemplaram raça.

Carneiro (2011b) aborda essa imagem forjada da mulher ocidental quando fala do mito da fragilidade feminina ao discorrer sobre as experiências históricas da mulher negra que não corresponde ao discurso clássico de opressão sobre a mulher, fragilizando-a, para que o patriarcalismo institua seu controle. A não correspondência se dá também pelo fato de que as mulheres negras nunca foram tratadas como frágeis. Por isso, a autora afirma:

Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalham durante séculos, como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. (...) Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas do tipo exportação (CARNEIRO, 2011b).

A postura adotada pelo feminismo branco através de um discurso reducionista e indiferente às experiências de outro grupo, contribuiu para o processo de silenciamento das imposições e submissões sofridas por parte das mulheres negras e de outras mulheres não brancas no decorrer do percurso histórico. É esse feminismo, segundo Lugones (2020), que apagou a história da relação entre mulheres brancas e não brancas e igualou o sentido de mulher a mulher branca. Essa homogeneização da mulher contribui para os apagamentos das mulheres negras, não evidenciando o quanto essas mulheres são política e socialmente expostas e vulneráveis.

Além disso, como já falamos as mulheres negras também enfrentaram e enfrenta a violência do preconceito, tanto por parte de homens brancos, quanto por parte de homens negros. Além de combater os entraves da discriminação racial dentro dos movimentos feministas, as mulheres negras precisaram e precisam lutar contra a discriminação de gênero, entre os homens negros. De acordo com Fernandes (2016, p. 267) ao ressaltar a dificuldade de interação entre os movimentos feminista e no movimento negro nos Estados Unidos e no Brasil, através da análise de autoras como Lélia Gonzalez e Patricia Collins, ela afirma que:

De um lado, as mulheres negras foram pressionadas a aceitar uma posição secundária no movimento negro, já que a luta por igualdade

racial não tinha como bandeira o rompimento dos direitos estabelecidos no sistema patriarcal. O que o homem negro desejava era poder exercer plenamente “seu papel de homem”, em outras palavras, equiparar-se ao homem branco no que concerne ao “direito” de oprimir as mulheres. De outro lado, as mulheres negras tiveram suas experiências ignoradas no movimento de mulheres em nome de uma homogeneização da vivência feminina.

As mulheres negras se deparam assim, com um feminismo que nunca considerou um enfoque racial. Da mesma forma que homens negros, na luta contra o racismo, não consideraram o gênero como tema das discussões acerca das opressões sofridas; o que justifica a nosso ver o desenvolvimento do próprio movimento, o feminismo negro, que diferente do feminismo hegemônico ou do movimento negro, busca considerar a multiplicidade da realidade e das experiências vividas pelas mulheres negras, sem desprezar os fatores comuns à opressão sofrida por elas, sem deixar de considerar assim, as estruturas de opressão colonialistas que se interseccionam.

Akotirene (2021, p.23,41) destaca que o feminismo negro estabelece diálogo entre as avenidas identitárias ou cruzamentos, do racismo, do cisheteropatriarcado e do capitalismo de forma concomitante. Essa articulação metodológica, de acordo com a autora é uma proposta do feminismo negro. É, pois, esse recurso metodológico - a interseccionalidade que, além de apontar quem são os mais atingidos pelas matrizes de opressão, também “nos leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências.” (AKOTIENE, 2021, p.45).

Percebemos que os entrecruzamentos também ocorrem entre os interesses do feminismo decolonial e o feminismo negro e interseccional na medida em que ambos objetivam destacar as diversas formas de sujeição a qual muitas mulheres, sobretudo mulheres negras, são submetidas. E em contrapartida, traçar estratégias de cunho antirracista, antissexista, anticlassicista, dentre outras nomenclaturas aversivas a sujeição humana.

Sendo a educação, uma das principais ferramentas para travar esses combates, seguiremos nosso trabalho considerando a análise dos livros didáticos de ciências humanas e sociais no capítulo seguinte, por eles serem um dos principais recursos didáticos, presentes na escola pública brasileira. Na sequência apresentaremos nosso produto pedagógico, inspirado nos saberes dos feminismos negros e decoloniais, propondo um recurso didático que possa

contribuir para a desconstrução de conceitos hegemônicos, europeus e capitalistas.

### **3 A (IN) VISIBILIDADE DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL**

#### **3.1 Considerações sobre o uso do livro didático:**

Dentre as diversas ferramentas pedagógicas disponíveis para auxiliar na interação entre os alunos e os professores e professoras do ensino básico no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que o livro didático se configura como um dos recursos mais utilizados pelo fato de ser um dos poucos recursos disponibilizados para a educação básica nas escolas públicas do Brasil, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD que é um programa desenvolvido pelo Ministério da educação - MEC a partir de sua criação por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985 que estabeleceu as diretrizes para a compra e distribuição de livros do 1º grau, ensino fundamental e posteriormente também para os livros do ensino médio pela resolução de número 38, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em 2004, que introduziu um programa de cunho experimental chamado Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e posteriormente anexado ao Programa Nacional do Livro Didático pela resolução CD/FNDE nº 60, em 20/11/2009. O mesmo programa também inseriu a compra de outros materiais didáticos pelo decreto 9.099 de 18/06/2017 para alunos e professores da toda rede pública do ensino básico desse país, nos quatro níveis do ensino público: a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O PNLD hoje é a sigla para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático que tem abrangência de distribuição do material oferecido nas escolas públicas no âmbito federal, estadual e municipal e nos distritos a estes pertencentes.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD é uma das ações do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, criado em 21/11/1968, através da lei 5.537, sendo uma entidade federal responsável pelos programas e ações direcionadas a educação básica no Brasil. Sua importância consiste no fato de ser um programa que promove a democratização de acesso aos diferentes materiais didáticos, como os livros. Assim, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD fornece, via

políticas públicas, para a maioria dos alunos e alunas da escola pública, ferramentas de suporte para a construção de uma educação e de um conhecimento mais formal e integral, ainda que essas ferramentas seja apenas o livro didático. Por isso, é importante indagarmos quais os conteúdos ou saberes que são priorizados em livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas ofertados para a rede pública de ensino no Brasil, enquanto conteúdo curricular e quais as influências presentes em suas narrativas que ensejam para a (des)construção de determinados conhecimentos históricos.

Tendo em vista que o processo de desenvolvimento do conhecimento histórico está interligado aos procedimentos teóricos e metodológicos escolhidos e aplicados na dinâmica das aulas de história, ressaltamos que a História como ciência deve contribuir para que na prática escolar, a aula proporcione o desenvolvimento de competências ligadas à compreensão da realidade histórica, pelos alunos da qual eles são integrantes, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001 *apud* Cerri 2011, p.30) a consciência histórica pode ser compreendida como: “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”

Segundo Mistura (2020), Jörn Rüsen considera que: “Os processos de interação da realidade constituem-se em pensamento histórico e gestam determinadas (...) consciências”. (2001, *apud* MISTURA, 2020, p.81) Como integrante, o sujeito aluno(a) só se reconhece como agente ativo, na medida em que entende o processo histórico e assim, vai construindo sua memória histórica por meio de narrativas. Pois, a narrativa “(...) é um sistema de operações mentais que definem o campo da consciência histórica.” Rüsen (2001, *apud* MISTURA, 2020, p.82).

Entendemos que o livro didático como recurso pedagógico, carrega uma narrativa, um discurso que interfere neste processo de construção de uma consciência histórica. Sabemos que ele não é usado exclusivamente na escola, em sala de aula. Sua manipulação ocorre em diversos contextos. Contudo, seu principal e mais frequente uso se dá na escola. Por isso, sendo o livro uma fonte de narrativas históricas, é importante considerar as possibilidades de influências que ele pode exercer na formação dos alunos. Ainda que o

processo de construção da consciência histórica, não possa ser ensinado: “a consciência histórica é uma expressão de como os indivíduos se relacionam com o passado e que significados produzem desta relação.” (MISTURA, 2020, P.83).

Sendo a consciência histórica fruto da interação dos indivíduos com o passado, desenvolve-se calcada em todos os recursos que esses indivíduos tenham acesso no processo de apreensão deste passado. O livro didático como um dos recursos ofertados pelo ensino básico no Brasil, figura como aquele que está mais presente na realidade escolar como instrumento auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, garantido pelo programa nacional do livro e material didático - PNLD.

Por isso, sendo os livros didáticos instrumentos de medição, carregados de ideias e conceitos que influenciam o processo educacional, assim como o de aquisição do conhecimento, despertam diversos debates. Assim, para Binttencourt, (2004, p. 72):

(...) o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de ideologia, de cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa branca.

A citação acima corrobora com a hipótese de que os livros didáticos podem configura-se, como veículos de propagação de conhecimentos pré-determinados com a finalidade de instituir ou preservar modelos padronizados, reforçando práticas de silenciamentos e de apagamentos de grupos subtraídos e generalizados pelas estruturas de poder que articulam matrizes de opressão, forjando identidades para determinados grupos sociais, contribuindo para a conservação das estruturas coloniais modernas e capitalistas; firmada numa longa história de dominação de povos, línguas e nações, evidenciando as estreitas relações entre o saber e o poder, para a dominação do ser.

De forma, sutil, mas consistente a narrativa do livro didático também pode contribuir mesmo que indiretamente, com a lógica da colonialidade que aponta quem deve ser descaracterizado de humanidade pondo em cheque a condição de ser um humano, hierarquizando-os a partir de diferentes classificações, para assegurar, via razão ocidental, os privilégios da branquitude, incutindo estereótipos negativos sobre determinados grupos que

muitas vezes, pela via “legal” da educação escolar internalizam erroneamente uma imagem de si, não referendada pelos seus. Portanto, como afirma Carneiro, (2023, p. 111) ao tecer considerações sobre o epistemicídio na educação descreve que “(...) o aparelho escolar é um dentre os operadores da dominação e da “fabricação de sujeitos”. Sujeitos com sentimentos de superioridade e inferioridade. Sujeitos soberanos e dominados. Almas de senhor e almas de escravos”.

É necessário, pois *“politizar e ressignificar”*<sup>23</sup> os usos do livro didático, de seus conteúdos, temas e narrativas contidas neles através de uma nova ótica, verificando se esses conteúdos, assim como sua organização na estrutura curricular, de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), servem as categorias e paradigmas da colonialidade, identificando neles, discursos que favorecem à opressão a partir de construtos como raça, classe e gênero e neste sentido, desenvolver propostas e ações pedagógicas que possam confrontar métodos e/ou ideias historicamente cristalizadas que disseminam diferentes tipos de preconceitos e discriminações que contaminam as diferentes esferas da existência social. Politizar os meios de mediação e obtenção do conhecimento é neste sentido, ressignificar as relações sociais, assim como a nossa compreensão sobre os atores envolvidos neste fenômeno social na medida em que passamos a compreendê-los, com base não apenas na igualdade de direitos, mas, sobretudo no reconhecimento e valorização da humanidade entre os grupos historicamente apagados e silenciados.

Com a expressão “politizar e ressignificar” utilizadas acima, traçamos um paralelo entre os usos do livro didático e o manejo dos conteúdos curriculares, com as ações do Movimento Negro Brasileiro, descritas por Nilma Lino Gomes, (2017, p.21/22) quando descreve a trajetória de luta desse movimento que carrega no seu cerne a prática educativa por ressignificar e politizar o conceito de raça. Com efeito, de acordo com a autora, esse processo de politização e ressignificação da ideia de raça levaram ao questionamento da história brasileira e da população negra, expondo os meios de operação do racismo no Estado e na vida cotidiana. Gomes (2017, p.22) assim afirma:

---

<sup>23</sup> Grifo nosso.

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

Gomes (2017) intitula sua obra inclusive de “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” demonstrando o caráter pedagógico e educativo desse movimento ao longo de suas ações afirmativas que tornaram possíveis, no campo educacional, reconfigurações de conhecimentos enrijecidos ou construídos a partir de relações de poder e de interesses de determinadas classes sociais, questionando as diversas hierarquias de forma a questionar também as narrativas e perspectivas históricas impostas à nossa sociedade desde o processo e projeto colonizador.

Junto a essas considerações, reforçamos a indagação que é o centro do nosso trabalho: Como a mulher é produzida historicamente nos livros didáticos? E a mulher negra – como ela é construída através da linguagem dos recursos utilizados por alunos e professores?

### **3.2 A mulher negra, a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**

Abordamos a presença da mulher negra no livro didático de ciências humanas e sociais aplicadas, a partir de conteúdos específicos do segundo ano do ensino médio acerca do período colonial por se tratar da fase em que tem início a história da população negra no Brasil ao serem sequestradas, escravizadas e condenadas ao exílio africano via o tráfico transatlântico - uma das práticas da economia mercantilista da modernidade colonial europeia.

Descrevemos no capítulo anterior nossa compreensão sobre o colonialismo como uma prática cruel que atingiu diferentes povos e lugares. Contudo nos referimos de modo particular as populações escravizadas, trazidas da África para a América<sup>24</sup>. Crueldades que consiste, não apenas em relação aos castigos físicos, mas referem-se também as diversas estratégias

---

<sup>24</sup> Não desconsideramos a escravização dos povos nativos, apenas destacamos a referência de nosso trabalho dissertativo ao falarmos da população africana sequestrada e escravizada na América como marco inicial da história das mulheres negras no Brasil.

de dominação e opressão de maneira a apagar ou silenciar o *Outro*<sup>25</sup> que no processo exploratório, dado os interesses envolvidos, é *objetificado*. Reflítamos, assim a partir do feminismo negro.

Ribeiro, (2017) trata da questão do *Outro* recorrendo ao pensamento de Simone de Beauvoir e de Grada Kilomba. De acordo com Ribeiro, (2017) Simone Beauvoir comprehende que a mulher foi constituída como o *Outro* através do olhar do homem por não a reconhecê-la como igual, situando-a como diferente. Sendo diferente, a mulher é destituída de humanidade. Desumanizadas, tornam-se objetos, e nesta condição, as relações que os homens mantém com elas são de dominação e de submissão. Eles não estabelecem uma reciprocidade com as mulheres que são impositivamente constituídas pelo olhar dos homens.<sup>26</sup> Para Grada Kilomba a mulher negra é então o *Outro do Outro*, porque ela é o *Outro* do homem e o *Outro* da mulher branca.

A posição ocupada pela mulher negra, através de um processo de imposição histórica é neste sentido, de intensa vulnerabilidade dado ao fato de que “mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e masculinidade.” (RIBEIRO, 2019, p 23-24). Kilomba (2017, p. 96 - 97) descreve, citando Heidi Safia Mirza (1997), que as mulheres negras ocupam um lugar, um espaço vazio, tendo em vista que as discussões sobre racismo generalizam a problemática “raça” e desconsideram as questões sobre a opressão de gênero que se tornam irrisórias frente à realidade de combate ao racismo nas políticas negras de caráter masculino e heterossexual. E por outro lado, a realidade da mulher negra também é negligenciada pelos discursos do feminismo branco e ocidental, ao não reconhecer que o construto “gênero”, afeta as mulheres negras de maneira distinta de como as mulheres brancas são afetadas. A

---

<sup>25</sup> Grifo nosso. Kilomba (2019) considera a ideia de Outro/a, na perspectiva de que esse termo se refere à diferença pela qual o sujeito branco é medido no sentido daquilo do que ele não é. KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Ribeiro (2017), também utiliza a ideia de *Outro* se referindo aos humanos que são coisificados a partir da abordagem de Grada Kilomba que identifica a mulher negra como o Outro do Outro. (RIBEIRO, 2017).

<sup>26</sup> RIBEIRO (2019), explica que Simone Beauvoir afirma que a categoria – *Outro* existia nas sociedades primitivas, não sendo instituída com base na divisão dos sexos, visto que é característica do pensamento humano a alteridade.

autora afirma que neste caso, mulheres negras habitam esse vácuo, que apaga e contradiz a condição das mesmas. Killomba (2019, p. 98) sustenta: “Este é, de fato, um sério dilema teórico, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separadas mantém a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos.”

Kilomba ressalta assim, níveis de menos reciprocidade dada à condição da mulher negra de não ser branca e não ser homem; representando uma dupla alteridade, vistos erroneamente como fenômenos distintos, equiparando racismo e sexismo com opressões similares. Contrariamente, a autora aponta:

Formas de opressão não operam em singularidade, elas se entrecruzam. (...) Neste sentido, o impacto simultâneo da opressão “racial” e de gênero leva a formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres *negras* e outras mulheres racializadas. (...) Portanto, é útil falar em racismo genderizado (Essed, 1991, p. 30) para se referir à opressão racial sofrida por mulheres *negras* como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero. (KILOMBA, 2019, p. 99)

Portanto, não devemos conceber racismo e sexismo como formas similares de opressão, tendo em vista que eles atuam de maneira diversa sobre os diferentes grupos sociais, tornando inviável equiparar as experiências. Mulheres brancas em função dos privilégios que possuem devido à branquitude, não passam pelas mesmas experiências que as mulheres negras. Da mesma forma, os homens negros, mesmo sofrendo os horrores do racismo, não são afetados da mesma forma pelo sexismo. Quando as narrativas equiparam e isolam estes níveis de opressão, contribuem para tornar invisíveis e silenciar a condição da mulher negra, colaborando com o racismo genderizado. “Formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam.” (KILOMBA, 2019, P.98).

Na medida em que o entrecruzamento deve ser considerado, também deve ser analisado de modo que possamos diferenciar dentro da estrutura interseccional, seus componentes opressores. Essa distinção contribui para o reconhecimento das diferentes realidades e experiências de opressão pelas quais as mulheres negras são submetidas. Ao abordar a temática “sororidade”, Grada Kilomba aponta o entusiasmo presente no feminismo branco ao fazer uso desta expressão como sinônimo de uma ligação universal, generalizando o coletivo de mulheres através da “sororidade” termo/recurso que corrobora

também para a invisibilização e silenciamento das experiências próprias das mulheres negras. Ainda que suas experiências se aproximem em alguns aspectos às experiências de mulheres brancas em relação aos danos causados pelo sexismo, suas experiências são distintas por que são atravessadas por outros marcadores sociais que não atingem as mulheres brancas.

Quando analisamos os livros didáticos enquanto fontes históricas, percebemos que eles possuem diversas lacunas em relação à história das mulheres, sobretudo as mulheres negras. A invisibilidade e o silenciamento são evidentes nas obras analisadas. Quando são abordadas, as narrativas sobre as mulheres negras são em sua maioria semelhantes, referindo-se às questões sobre as condições de subordinação e figuram em papéis secundários, ainda que elas sejam parte do processo histórico. É necessário lembrarmos, como nos alerta Adichie (2019, p. 21 – 22), para o perigo de uma história única, pois a história, enquanto construção teórica e científica é validada também por uma ótica dominante, que prescreve diferentes saberes de acordo com o momento histórico e o modelo econômico que buscam firmar, desenvolver e/ou preservar no mundo.

A própria história, enquanto área disciplinar se desenvolveu no Brasil, com o intuito de atender as demandas próprias de um contexto político, social e também econômico. Circe Fernandes Bittencourt (2018, p. 127), ao refletir sobre o ensino de história, inicia afirmando:

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre o passado criado para sedimentar uma origem branca cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial.

As considerações da autora reforçam o sentido de que devemos ponderar que no percurso historiográfico, as bases nas quais se alicerçaram o ensino de história, encontram-se erguidas sob o solo de interesses elitistas, sexistas e racistas. Ao expressar que houve “mudanças marcantes” a autora confirma a ausência de alguns dos segmentos sociais ao descrever que essas transformações da História no Brasil são desafiadoras na medida em que buscam sua efetivação, “[...] como a inclusão da história da África e da cultura

afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres" (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

O fato de ter ocorrido um procedimento para a inclusão de agentes históricos em um dado momento do percurso historiográfico do ensino de história, denuncia suas ausências na história ensinada. E nos leva a pensarmos sobre o quanto e de que forma esses agentes foram inseridos neste contexto; quais os condicionantes para a efetivação do ensino de história e os recursos destinados a essa prática, que muitas vezes, contribuem para imposição de uma compreensão de passado, desconectada com a realidade vivida.

Neste sentido, a colonialidade global se atualiza também através de uma história forjada, ensinada através de diferentes narrativas, que de modo geral, possuem objetivos em comum, ao darem origem a representações de sujeitos produzidos a partir dos interesses das estruturas dominantes de poder, buscando naturalizá-los nas condições históricas em que foram inseridos por meio de um processo de deturpação histórica de imposição e ocultamentos.

Adichie (2019, p.23) descreve que os estereótipos são frutos da influência do poder político e econômico de uma nação sobre outra, que instituem histórias únicas, criando representações padronizadas, simplificando e reduzindo a cultura das nações originalmente diversificadas, disseminando visões preconceituosas sobre essas nações. Por isso, essa autora nigeriana afirma ser impossível falar de uma história única sem falar de poder, pois o poder refere-se à capacidade de narrar à história de uma pessoa, de tal forma que essa história seja única e definitiva.

Assim, as dimensões políticas e sociais que estruturam as narrativas da história ensinada através dos livros de ciências humanas e sociais, muitas vezes são constituídas, por relatos históricos hegemonicamente masculinos e brancos, não contemplando de forma equitativa a representatividade dos diferentes personagens inseridos nos processos históricos.

Sobre a questão patriarcal presente nos livros didáticos, Ana Maria Marques e Ana Carolina do Nascimento Albuquerque, (2020, p. 128) descreve:

Ainda com relação aos motivos de escolha das coleções para análise, observamos a autoria das treze coleções didáticas de História para o Ensino Médio aprovadas pelo PNLD de 2018, e verificamos que cinco apresentaram autoria totalmente masculina, sete com autoria coletiva, participação de autores e autoras, e apenas a coleção História: das

Cavernas ao Terceiro Milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna, com autoria 100% feminina.

Mesmo que se constate, em relação às produções históricas didáticas, a presença de mulheres autoras, as implicações das narrativas do livro didático não estão condicionadas apenas às escolhas de temas por parte de quem o produz. O que não omite o fato de que a maior porcentagem masculina na produção do livro didático denuncia as bases das estruturas sociais hegemônicas, descrita no caso acima citado quando consideramos as obras 100% de um “gênero”<sup>27</sup> ou de outro. São cinco obras de autoria 100% masculina para uma obra 100% feminina.

A presença de estruturas hegemônicas é explicitada pela não neutralidade, presente nos livros didáticos, como também nos documentos normativos que servem de alicerce para a elaboração dos referidos livros. Dentre esses documentos, interessa-nos abordarmos aqui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Médio. Segundo esta:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

De acordo com o Ministério da Educação – MEC a Base Nacional Comum Curricular, estabelece as diretrizes para a aprendizagem, a partir da reforma do ensino médio e orienta a reelaboração dos currículos escolares, usados tanto em escolas públicas quanto escolas privadas, procurando incorporar os conhecimentos essenciais, assim como as competências, habilidades e aprendizagens a ser desenvolvidas pelos estudantes através das áreas *do conhecimento*<sup>28</sup> implantadas pela Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio expressa na lei nº 13.415/2017; modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN e entre uma das mudanças foi a alteração de carga horária que passou

---

<sup>27</sup> Destacamos a expressão “gênero” por compreendermos que esta, abarca um sentido um mais amplo que está para além das diferenças entre o masculino/feminino e seus aspectos biológicos, mas que se refere às dimensões identitárias. Recomendamos ler: SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 15, n. 2, jul./dez., 1990.

<sup>28</sup> Grifo nosso.

a totalizar 3.000 horas aulas para os três anos do ensino médio. Sendo 1.800 horas equivalentes a 60% da carga horária total destinada à *Formação Geral Básica*<sup>29</sup> e 1.200 horas aulas, destinadas aos chamados *Itinerários Formativos* que envolvem as disciplinas de aprofundamento de conhecimentos vistos no ensino fundamental. No currículo de Pernambuco os itinerários formativos são chamados de trilhas de aprofundamento, que compõem as unidades curriculares. (PERNAMBUCO, 2021, p.76)

As áreas do conhecimento presentes na formação geral básica são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nos itinerários formativos é acrescida a estas áreas, a Formação Técnica e Profissional, totalizando cinco áreas de conhecimentos. A estes itinerários formativos são destinados um total de 40% da carga horária total prevista para as três séries do ensino médio, equivalente há 1.200 horas, enquanto que as outras 1.800 horas são destinadas a formação geral básica, que abarcam as disciplinas presentes na parte comum curricular, que os estudantes do ensino médio devem cursar e que majoritariamente são ocupadas pelas únicas disciplinas obrigatórias de matemática e português, seguido em segundo plano por inglês, mesmo estas tendo sofrido uma redução na carga horária, assim como as outras disciplinas comuns.

Com essas mudanças, os conteúdos curriculares, teoricamente devem ser vivenciados de forma interdisciplinar, próprias a cada área. Assim, os conteúdos de história, geografia, filosofia e sociologia se interligam por meio da área de ciências humanas e sociais aplicadas e que ao mesmo tempo dependem da adoção das mesmas pelos currículos estaduais, tendo em vista que não são obrigatórias. Assim como os estados seguem as normas da base nacional para a elaboração dos currículos estaduais, as editoras também seguem esses preceitos normativos instituídos na Base Nacional Comum Curricular e adotados pelo programa nacional do livro e do material didático –

---

<sup>29</sup> A formação geral básica é estruturada a partir das disciplinas presentes no currículo, anterior a reforma do ensino médio e a Base nacional comum curricular – BNCC. São as disciplinas regulares que no contexto atual, são obrigatórias apenas: português e matemática nas três séries do ensino médio ( LDB, Art. 35-A, § 3º) e inglês como disciplina para aprendizagem de outro idioma, em uma das séries. Já os itinerários formativos são compostos por disciplinas contemporâneas. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 469.

PNLD, para a elaboração dos livros por áreas de conhecimentos. Por isso, eles priorizam alguns assuntos em detrimento de outros, haja vista, que na prática, houve diminuição de tempo oferecido para a maioria das disciplinas.

As aulas de história (assim como outras ciências, sobretudo humanas e sociais e as ciências da natureza) no ensino médio sofreram reduções na carga horária de forma a contabilizarmos no máximo, quatro horas aulas semanais nas três séries do ensino médio, a depender das adequações e adaptações feitas pelos currículos estaduais de modo a não contrariar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. No caso do Currículo de Pernambuco a disciplina de história conta com o saldo de uma aula semanal para as séries do primeiro e do terceiro ano e duas aulas semanais nos segundos anos do ensino médio<sup>30</sup>. Isto aponta para o fato de que se no percurso historiográfico a abordagem de temas sobre mulher negra é escassa, com a redução de carga horária das disciplinas que, supostamente trabalham esse tema, compromete ainda mais as possibilidades desta abordagem.

Segundo, Giovanetti e Sales (2020, p.256) “A ausência das mulheres na história se constitui como uma prática recorrente, que abrange várias perspectivas do relato histórico, em âmbito acadêmico, na esfera social e nos currículos escolares.” As autoras alegam que mesmo com o reconhecimento, a história sobre as mulheres tem sido negada pelos currículos escolares que silenciam visando à manutenção das estruturas socioculturais desiguais, implantadas pelas relações de poder.

Recordamos que em alguns parágrafos acima, citamos Adichie (2019) por ela relacionar a história única com o poder. O poder de nomear, de dizer o que e quem é o *Outro*, de maneira que só haja um saber, uma história sobre este Outro que, definido por uma narrativa hegemônica, não se constitui, não se autodetermina, pois é determinado pelas circunstâncias que a narrativa branca e eurocêntrica lhes reserva. Esse poder está assim, presente nas relações controlando indivíduos, disciplinando-os. Segundo Foucault (2007, p. 30 *apud* Giovanetti e Sales, 2020, p. 257) não há relações de poder sem a constituição de um campo de saber, nem há saber que não suponha relações

---

<sup>30</sup> PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

de poder. E por essa ótica descreve que o *poder* é disperso, microfísico, atingindo a vida das pessoas e se fazendo presente nas relações, vinculando-se ao *saber*. Neste sentido, Giovanetti e Sales, (2020, p.257) afirmam que:

No âmbito educacional, as relações de poder são constitutivas do currículo escolar. Poder que está em jogo na construção curricular, realizada por meio de processos em que a seleção e organização de conteúdos em disciplinas buscam padronizar ações e pensamentos de acordo com determinados interesses. Currículo é, pois, um artefato construído por relações de poder-saber (...) (GIOVANETTI, SALES, 2020, p.257)

Neste sentido, as autoras descrevem o cenário político que antecedeu e a partir do qual se originou a reforma do ensino médio e a elaboração da versão final da Base Nacional Comum Curricular. Um cenário político de disputas e tomada do poder federal pelas forças político-partidárias de extrema direita que a partir de um “saber” inconstitucional depuseram Dilma Rousseff, a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Brasil, para a implantação de lideranças patriarcais, machistas e sexistas que implantaram reformas, medidas e documentos que assegurando a adoção de um currículo de base única, de modo a proporcionar ao estado a decisão sobre o que obrigatoriamente “ensinar” e ao mesmo tempo fragmentarem outros conhecimentos e saberes.

Giovanetti e Sales (2020, p. 268) também fornecem dados sobre a versão digital, disponível no site do Ministério da Educação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio, versão final. As autoras descrevem que a palavra *gênero*, no sentido de relação de gênero, de construto social, em todo o texto só aparece uma única vez, exemplificando as restrições que a base curricular proporciona ao omitir temáticas, restringindo o uso de determinadas expressões ou eliminando-as do seu texto. Essas ausências comprometem não só a história das mulheres, das mulheres negras, como também de outras categorias sociais.

Contudo, também averiguamos na mesma versão, palavras como mulher, negra/negro, preto/preta, mulher negra, africana, afro-brasileira, étnico-raciais, raça e racismo. Percebemos que estas também são expressões suprimidas no texto da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio - BNCCEM. A palavra *mulher* aparece uma vez de forma generalista, nos textos iniciais explicativos sobre o itinerário de protagonismo, onde por escolha, os

alunos possam desenvolver grupos de estudo sobre o tema. A palavra *racismo* aparece no texto uma vez, como sugestão de estudo – eugenia e racismo, referente às ciências da natureza onde aborda conhecimentos ligados a competência três (3) desta área, não aparecendo nenhuma vez nos textos referentes às ciências humanas e sociais aplicadas. A palavra *africana* aparece no total, oito vezes. No entanto ela surge três vezes no texto da introdução da Base Nacional Comum Curricular, sendo duas em notas de rodapé e surge mais cinco vezes no texto de Linguagens e suas tecnologias nas orientações artísticas literárias do componente de língua portuguesa. Também nesta área aparece duas vezes a expressão *afro-brasileira* e a mesma se faz presente mais quatro vezes na introdução da BNCC. Sendo uma vez no corpo do texto da introdução e ainda na introdução, em notas de rodapé aparece mais quatro vezes, quando faz referência às leis 10.639/2003, 11.645/2008 e a resolução nº 1 de junho de 2004 que institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. O documento da BNCC não cita as palavras *africana* ou *afro-brasileira* nenhuma vez no que compete à área de humanidades. Nesta área a expressão *étnico-racial* surge uma única vez no texto relativo à competência número cinco e aparece ainda mais três vezes também no texto da introdução, duas delas, nas notas de rodapé, nas mesmas condições que a expressão afro-brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM é constituída assim, de textos que silenciam as temáticas que carregam as diferenças, minando as possibilidades de uma educação mais inclusiva, antirracista e antissexista. Das nove expressões pesquisadas na BNCCEM, apenas uma aparece uma única vez no texto base para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – étnico-raciais. As demais negro/negra, preto/preta, mulher negra e raça não estão presentes no referido documento. Percebemos, portanto, que o currículo nacional não apresenta grandes avanços no que se refere ao cumprimento da lei 10.639/2003 que alicerça para o currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática sobre a História e cultura afro-brasileira. A própria lei, nesta mesma versão digital da BNCCEM, é citada uma vez entre parênteses no texto que atribui para as redes de ensino a inclusão dessas temáticas de forma transversal. A última e segunda vez que a

lei 10.639/2003 aparece é em uma nota explicativa de rodapé. Vejamos na tabela abaixo:

Palavras pesquisadas na BNCCEM:

Contexto ----- Palavras	Corpo do texto da introdução	Notas de rodapé da Introdução.	Área de Ciências Humanidades ou Como Construto Social	Outras Áreas	Palavras excluídas Da versão digital da BNCCEM
<i>mulher</i>				1 vez – como sugestão de tema em Protagonismo.	
<i>Mulher negra</i>					X
<i>Preta/preto</i>					X
<i>Negra/negro</i>					X
<i>Africana</i>	1 vez.	2 vezes.		5 vezes no texto de orientações artísticas literárias de Linguagens.	
<i>Afro-brasileira</i>	1 vez.	3 vezes, referente à Lei 10.639/2003.		2 vezes no texto de orientações artísticas literárias de Linguagens.	
<i>Étnico-raciais</i>	1 vez.	2 vezes.			
<i>Raça</i>					X
<i>Racismo</i>				1 vez como sugestão de tema em Ciências da Natureza.	
<i>Lei 10.639/2003</i>	1 vez e entre parênteses ao tratar da responsabilidade dessas temáticas as redes de ensino e de forma transversal.	1 vez			

Fonte: da autora

Vale lembrar que essa lei surge como instrumento reforçador da importância, mas também da garantia do estudo desses temas, enquanto conteúdo programático no âmbito escolar, como é descrito na própria legislação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A lei 10.639/2003, como lei (assim como outras leis de reparação histórica) não deve ficar a critério dos sistemas de ensino e como norma deve ser contemplada nas escolas. Contudo, de acordo com a BNCCEM cabe aos sistemas, rede de ensino e escola a incorporação nos currículos de temas contemporâneos que afetam a vida humana nas esferas local, regional e global de forma transversal preferencialmente. (BRASIL, 2018, p. 19-20). A abordagem da lei 10.639/2003 no documento da BNCC, não contempla uma reflexão crítica dos temas propostos pela lei. Quando observamos as expressões descritas nos parágrafos acima, como aquelas que ainda aparecem no texto da BNCCEM, elas estão presentes de maneira a não demonstrar e nem despertar nenhuma via para desconstruir visões eurocêntricas no percurso curricular, comprometendo a formação crítica e cidadã dos estudantes.

O que percebemos é que houve um apagamento curricular na educação através da reforma do ensino médio e validada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC que além de instituir a obrigatoriedade curricular apenas a três disciplinas, deixando facultativa a adoção de disciplinas como as referentes às ciências humanas e sociais aplicadas nas três séries do ensino médio, não é convincente no que tange a obrigatoriedade do estudo da temática da história e cultura afro-brasileira em cumprimento da lei 10.639/2003.

Se considerarmos que são as disciplinas da área de humanas e ciências sociais – história, geografia, sociologia e filosofia que trazem em seus conteúdos, temas que abordam as relações de poder no âmbito político, econômico, e social, oportunizando uma compreensão múltipla, tanto da realidade histórica, quanto da diversidade de saberes e memórias, oriundos de

vários povos e lugares; são estas áreas que podem promover a conscientização de que a marginalização de povos, como os indígenas e os negros, são frutos da colonialidade global que assegura a permanecia da estrutura social de dominação, impedindo o acesso destas classes a saberes que são importantes para que elas se autodeterminem. Entendemos desse modo, as razões que levaram os setores dominantes da sociedade brasileira a destituir a obrigatoriedade dessas ciências enquanto disciplinas, pois com está estratégias subjugam e controlam as referidas classes ao mesmo tempo em que tentam apagar o conhecimento histórico e social de uns em favor da imposição de supostos saberes brancos europeizados sobre aqueles que subjugam e exploram.

Essa exploração pode ocorrer a partir de diferentes percursos e entre eles, o educacional, assegurando-se mão de obra barata e a geração ininterrupta de riquezas para as classes dominantes. Se considerarmos aqui o quinto Itinerário Formativo – Formação técnica e profissional, proposto pela reforma do ensino médio, vislumbramos as intenções de mercado nos ditames da educação. De acordo com Hernandes (2019, p. 8) a implantação desse Itinerário:

Tem como objetivo promover o rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, a fim de atender o mercado de trabalho com ocupações também flexíveis. Para fazer isso sem demandar recursos financeiros e, ainda, atender os interesses dos empresários, a lei propõe saídas que comprovam que atende, realmente, a lógica do capital e não os interesses dos estudantes de nível médio.

O que é priorizado com o itinerário técnico e profissional são as aprendizagens relacionadas a setores de produção e não a formação integral do estudante. Este itinerário prioriza a vivência prática do trabalho em detrimento do ensino sistematizado.

O objetivo é gerar oportunidade de o estudante adquirir uma profissão via formação técnica e desobrigar-se de ingressar em uma universidade. “Esse treinamento impossibilita a dimensão política da educação, contrariando a lei 9.394, que sinaliza a formação para a cidadania” (HERNANDES, 2019, p.9) E neste percurso, a educação envereda os estudantes para uma formação “prática e útil” de acordo com os preceitos do capitalismo, impossibilitando-o de

compreender a realidade a partir das relações de força, do uso do poder e das contradições do mundo real.

### **3.3 Análise de livros didáticos de ciências humanas e sociais:**

As coleções aqui analisadas são obras que estão contidas no guia de 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático com vigência em sala de aula entre os anos 2022 a 2025, tendo em vista que na escola pública os alunos utilizam os livros não consumíveis<sup>31</sup> que são as obras nas quais os alunos não escrevem, não respondem questões para que o livro seja reutilizado, passando de uma turma para a outra. “Hoje o fluxo do PNLD é de até quatro anos, e após isso, os livros são repostos, pois muitos já estão danificados e desatualizados.” (BRASIL, 2019.).

O critério de escolha dos livros tem como base o fato de que as coleções de livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, adotadas para análise, estarem disponíveis entre as obras da biblioteca da escola estadual de referência em ensino médio - EREM Professora Marilene Chaves de Santana - instituição pública que lecionamos e que foram enviados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD de 2021 para na ocasião ser feita a escolha da coleção a ser adotada pelos professores de ciências humanas desta instituição escolar. Delimitamos assim, três coleções das quais extraímos dois volumes para refletirmos sobre a presença da mulher negra em três conteúdos do livro didático do segundo ano.

A referida análise dos livros têm por base a perspectiva decolonial pela qual investigamos, na narrativa dos livros, a presenças ou ausências de mulheres negras e procuramos identificar o lugar social refletidos nesses documentos, através de suas narrativas. E, levando em consideração conteúdos específicos da história do Brasil colonial, reconhecer se há nestas narrativas, considerações em favor de uma prática educacional antirracista e antissexista através de abordagens sobre a questão racial e sexista, ou se os autores e autoras fazem uso de recursos preconceituosos que reforçam o racismo e o sexismo.

---

<sup>31</sup> BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, 2019.

Destacamos ainda que a escolha dos conteúdos se deve ao fato de trabalharmos em sala de aula com o componente curricular de história no segundo ano do ensino médio e os mesmos em contidos no currículo de Pernambuco para a referida série. Esses conteúdos figuram na seção do organizador curricular de história do Currículo de Pernambuco para o ensino médio (PERNAMBUCO, 2021, p. 262-263) são denominados de objetos do conhecimento. Dentre os assuntos sobre história do Brasil colonial, selecionamos: Sociedade e cotidiano no Brasil colonial, África e o tráfico transatlântico e por fim, Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira, para nossa investigação com o livro didático.

Essas escolhas também se baseiam no fato de que os conteúdos referentes ao período colonial estão diretamente ligados com as origens da colonialidade através das ações do colonialismo europeu e seus desdobramentos para a propagação dos diferentes preconceitos que, reconfigurados, continuam a contaminar o mundo, favorecendo uns em detrimento de outros.

De acordo com o portal do Ministério da Educação, os livros analisados foram elaborados a partir das propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC que estabelece as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>32</sup> - DCN-EM dentro dos parâmetros do Novo<sup>33</sup> Ensino Médio, proposto pela aprovação da Lei 13.415, de 2017 que alterou as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defendendo uma reforma curricular, o que deu início ao processo de elaboração de novos documentos, a nível nacional, estabelecendo normativas para os elementos comuns aos currículos e para as formas de ofertas do ensino médio; com destaque exatamente para a Base Comum Curricular – BNCC direcionada a todos os níveis do ensino básico e no caso particular do ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DNC-EM, acima citadas.

A análise dos livros segue a seguinte ordem: os volumes da editora do Brasil, seguido da análise dos livros da editora FTD e por fim, os livros da

---

<sup>32</sup> BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, 2018.

<sup>33</sup> FONCEDE ET. AL. Novo Ensino Médio: guia para elaboração de normas complementares, 2021.

editora moderna. Todos os volumes analisados são o três (3) e o quatro (4) porque estes correspondem aos dois volumes do segundo ano do ensino médio. De acordo com os parâmetros do novo ensino médio em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, adota-se um total de seis volumes para cada área do conhecimento, sendo divididos dois volumes para cada série. Os volumes dos livros didáticos aqui analisados, de modo geral, seguem a proposta de organização prevista na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio para as ciências humanas e sociais aplicadas:

(...) organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos. São aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 549 - 550).

Neste sentido, nas coleções, cada livro aborda e busca problematizar uma das categorias previstas para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, propondo trabalhar alinhados com as competências e habilidades específicas da área.

Outra característica peculiar dos livros didáticos após a reforma do novo ensino médio e da elaboração da BNCC é no que se refere à autoria desses livros. Por serem confeccionados por áreas de conhecimento e não mais por componentes curriculares, sua elaboração envolve um número maior de autores. No caso específico dos livros de ciências humanas e sociais aplicadas que aqui abordamos, contém autores e autoras das diferentes unidades curriculares que a área de conhecimento deve contemplar: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

### **3.3.1 Análise da coleção “Conexão Mundo” da editora do Brasil:**

A coleção da Editora do Brasil, “Conexão Mundo<sup>34</sup>” assim como as demais, é composta por seis volumes e cada um deles está organizado em quatro unidades. Essas unidades se estruturam em temáticas com base nas categorias atribuídas para a organização do ensino de humanidades na BNCC do ensino médio. A referida coleção foi elaborada por quatro autores: Leandro Gomes – bacharel, licenciado em geografia; Natália Salan Marpica – doutora em sociologia da educação; Priscila Manfrinati – mestra em ciências com área de concentração em humanidade, direita e outras legitimidades, bacharel em história e Sabina Maura Silva, doutora em educação e mestra em filosofia, todos com formação em universidades da região sudeste, sendo os três primeiros formados em universidades do estado de São Paulo e a última descrita, em universidade de Minas Gerais.

Os livros da referida coleção estão divididos por unidades e estas unidades são organizadas em seções, sendo quatro seções em cada unidade. As seções por sua vez se subdividem em um texto principal, bloco contendo textos complementares, um quadro que apresenta outras perspectivas intituladas de “outro ponto de vista” e as atividades. No decorrer do texto principal, nas laterais das páginas há imagens e glossário que O terceiro volume se alicerça nas categorias *sociedade* e *natureza*<sup>35</sup> e traça seus objetivos a partir da competência específica de número três que estabelece para as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas:

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2018, p. 562)

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre esse terceiro volume, a procura dos componentes curriculares pelos quais nos propomos investigar a presença da mulher negra a partir deles, a saber: Sociedade e cotidiano no Brasil colonial, África e o tráfico transatlântico e Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira; não encontramos evidências dessa presença. A primeira

<sup>34</sup> GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. Conexão Mundo: Sociedade e Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.3. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo, 2020. GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. Conexão Mundo: Sociedade e Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.4. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo, 2020.

<sup>35</sup> Grifo nosso. O anexo A contempla a imagem da capa e folha de rosto deste volume.

unidade – “Modos de vida e relação com a natureza” – descreve as diferentes formas de relacionamento que diversos povos têm com a natureza e neste percurso, na página 25, trata das consequências ambientais do mercantilismo de forma descriptiva. Cita rapidamente a compra de africanos escravizados, mas não fala da relação dos europeus com os africanos, ou das diferenças entre as cosmovisões de ambos no que tange a utilização da natureza e seus recursos. Ao tratar sobre o capitalismo utilizam pensadores que em sua maioria são europeus e outros norte-americanos e homens. As marcas da colonialidade são percebidas nas narrativas iniciais do volume do livro em questão.

Percebemos que a segunda unidade (2) – “Economia capitalista e impactos ambientais” que teoricamente se propõe a analisar os impactos socioambientais das práticas coletivas e individuais da exploração de recursos ambientais, não problematiza a escravização de pessoas para aquisição de mão de obra barata na extração de determinados recursos. No percurso textual, se propõe entre outros temas, entre as páginas 63 a 65, a abordar questões sobre a desigualdade como impacto do consumismo, porém o faz de forma generalista. Não diferencia as classes vítimas da desigualdade, não aponta privilégios ou as desigualdades entre brancos e negros e apresenta como referência o sociólogo alemão Karl Marx, o filósofo húngaro Georg Lukács e o geógrafo David Harvey; demonstrando como o pensamento europeu é referência forte e real nos livros didáticos.

A unidade terceira – “A indústria cultural e a sociedade de consumo” também não faz referência aos componentes acima descritos. Essa unidade se propõe a dar continuidade ao tema anterior, presente na unidade dois, sobre os impactos socioambientais, mas também econômico do consumismo, assim como avaliar a relação entre cultura de massa, indústria cultural, novas tecnologias e a construção de uma sociedade mais consumista. Assim, inicia a abordagem sobre consumismo destacando a padronização de comportamentos, a partir de vários filósofos ocidentais como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, dentre outros, além de Michel Foucault quando é abordado o conceito deste filósofo sobre os corpos atrelados ao poder, submetidos a proibições e obrigações, os corpos dóceis, na obra *Vigiar e Punir* onde o filósofo faz uma análise de diferentes formas de controle social através de processos disciplinadores em diferentes instituições.

Dentre estas instituições, a escola. Nesta parte da unidade, exatamente na página 81, que trata sobre os corpos dóceis, é relatado que os estudantes nas escolas eram organizados em carteiras enfileiradas de forma a favorecer a observação. O que chama atenção é o fato de que ao descrever essa vigilância sobre corpos, a foto<sup>36</sup> que representa o contexto de sala de aula de uma escola no Rio de Janeiro, em 1923, onde a professora como a figura controladora, que é a vigilância direta e punitiva é a de uma mulher negra. O texto não comenta a foto, não faz referência sobre as classes sociais mais atingidas pela vigilância nos termos de Foucault. A foto da mulher negra exercendo a função de professora numa sala de aula, como exemplo de um ambiente repressor, reforça os estereótipos criados para criticar e combater a população negra, numa sociedade em que na maioria das vezes, os negros ocupam a posição de oprimidos e subalternos; sobretudo se são mulheres. Na sequência da unidade, os conteúdos seguem abordando o estilo de vida americano quanto ao consumismo, utilizando figuras femininas em maior número do que as outras unidades do livro. Neste caso, a impressão é a de que a figura feminina se associa ao consumismo. Essas outras imagens de mulher são, no entanto, brancas.

A quarta unidade – “Desafios e perspectivas para um futuro sustentável”, seguindo as mesmas tendências das unidades anteriormente comentadas, se ancora nas ideias de pensadores ocidentais e homens, em sua maioria, europeus. Contudo no texto inicial cita a filósofa brasileira, Marilena Chauí, mulher branca, quando aborda a questão da ética ambiental. Essa unidade prioriza a contextualização mais geográfica do tema.

De modo geral, apesar deste volume não apresentar diretamente os componentes curriculares que buscamos investigar, percebemos o cunho eurocêntrico da abordagem deste livro. Não existe neste volume, nenhuma menção às filosofias africanas ou da cultura negra. Dentre todos os pensadores citados ao longo do volume, apenas quatro são americanos, sendo um estadunidense, dois são brasileiros e uma única mulher brasileira. Todos sem exceção, brancos. Por tanto, não há como este volume cumprir com as diretrizes da lei 10. 639/2003, pois não contribui para mudar a mentalidade

---

<sup>36</sup> Ver anexo G.

acerca da população negra, ou das contribuições de seus saberes ancestrais. Muito menos se questiona as estruturas do patriarcado e do sexismo no Brasil, a partir da perspectiva decolonial e interseccional. Haja vista a quantidade de pensadores homens utilizados.

Todavia, procuramos seguir nossa reflexão abordando o volume quatro da coleção *Conexão Mundo*, da editora do Brasil que se desenvolve através das categorias *Trabalho* e *Sociedade*<sup>37</sup>, e está organizado na mesma formatação que o volume três: divide-se em quatro unidades. Seus objetivos foram instituídos a partir da competência número quatro (4) contida na BNCC do ensino médio, para a área de ciências humanas e sociais aplicadas que propõe: “Analizar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.” (BRASIL, 2018, p. 563)

Em cada unidade os temas são gerados em torno das categorias *Trabalho* e *Sociedade*. De início a primeira unidade apresenta como abordagem “Trabalho e condição humana” e inicia a narrativa descrevendo o sentido do trabalho e seu desenvolvimento no universo humano. Na sequência na página 22, descreve as formas de trabalho ao longo do tempo e ao fazê-lo diferencia trabalho remunerado e não remunerado. Como exemplo do trabalho não remunerado cita o trabalho doméstico que é invisibilizado e que geralmente é atribuído às mulheres. Contudo, não descreve o trabalho doméstico como uma profissão discriminada, mesmo quando remunerado, visto que ele é associado às antigas funções das domésticas escravizadas. Para Nascimento, (2019, p. 248) “Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra como por seus antepassados terem sido escravos.” Este volume ao mencionar o trabalho doméstico, na sequência há uma imagem<sup>38</sup> de um quadro, óleo sobre tela, intitulado: Lavadeiras, 1882, de Marie Dujardin-Beaumetz<sup>39</sup>. A cena do quadro retrata mulheres europeias, brancas envolvidas nas funções domésticas, no século XIX. A imagem utilizada

<sup>37</sup> O anexo B contém a imagem da capa e folha de rosto deste volume.

<sup>38</sup> Ver anexo H.

<sup>39</sup> Marie Dujardin-Beau, foi uma pintora francesa que ganhou notoriedade com pinturas de cenas de gênero no século XIX. Para mais, consultar: [https://en.wikipedia.org/wiki/Marie\\_Petiet](https://en.wikipedia.org/wiki/Marie_Petiet)

como referência ao texto, anacronicamente não corresponde necessariamente à realidade de mulheres que atuam neste serviço no Brasil, como a mulher negra e as condições de imposição social a esse tipo de serviço que muitas vezes ela é submetida, por questões econômicas, sociais, mas também culturais, de desigualdades são omitidas. A obsessão que a população brasileira tem sobre a mulher negra ocupar determinadas categorias não é problematizada. De acordo com a Agência Brasil, “As mulheres representam 92% das pessoas ocupadas no trabalho doméstico no Brasil, das quais 65% são negras.” (AGÊNCIA BRASIL, 2022). Silencia-se não apenas o protagonismo de mulheres negras na história, mas também as imposições às quais elas são submetidas. O não dito, não sendo exposto, logo não é questionado nenhuma das posições sociais daquelas que possuem e/ou das que não possuem privilégios.

Os assuntos do Currículo de Pernambuco, contidos no componente curricular que selecionamos para traçar nossa análise: Sociedade e cotidiano no Brasil colonial, África e o tráfico transatlântico e Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira, surge fragmentado e insuficiente ainda na primeira unidade, quando inicia a abordagem sobre a escravidão. Na narrativa introdutória falam da adoção deste tipo de trabalho ao longo do tempo e em diferentes lugares e chegam a afirmar sobre a exploração do trabalho de escravizados que: “Nas sociedades africanas, por exemplo, pessoas escravizadas podiam chegar a ocupar cargos de grande reconhecimento social, administrando negócios e terras e conduzindo exércitos.” Gomes et al. (2020, p.24). Não há uma contextualização da realidade da escravização na África. Compreendemos que a narrativa insinua a naturalização da escravidão entre os africanos, podendo assim, contribuir com ideias que circulam no senso comum a respeito da escravização africana para justificar o que não pode ser justificado que é a própria escravidão. De acordo com Castro, (2020, p.149) “Ninguém escraviza ou domina o outro sem impor um processo de inferiorização que justifique o tratamento sub-humano dado a uma pessoa que do ponto de vista biológico também é um ser humano.” Assim, que tipo de reconhecimento social, está contido na lógica escravista?

No percurso do tema, os autores abordam o trabalho nas sociedades coloniais, reforçando, ainda que de forma sucinta, o trabalho escravo na África

e o trabalho no mundo atlântico, citando a escravidão moderna empregada para a exploração das colônias, onde o trabalho realizado era feito pelos africanos escravizados. Relatam brevemente as características da escravidão moderna, marcada pela captura, apartamento, violência, desumanização e a intenso tráfico que provocou uma grande movimentação populacional, responsável por deslocar 12,5 milhões de africanos, desses 4,8 milhões escravizados no Brasil. Ressaltam que esta força de trabalho era a principal utilizada no Brasil e que eles eram empregados em diversos tipos de serviços até o período imperial. Em seguida discorre sobre as práticas mercantilistas como base para o capitalismo. Apresenta também na seção de “Atividades” questões que envolvem o desenvolvimento do trabalho ao longo do tempo, sem, no entanto, apresentar questões sobre o trabalho escravo na América, ou a escravização dos africanos pelos europeus. Não diferencia os tipos de trabalho entre homens e mulheres; não descreve os diferentes tipos de violências sofridos pelos escravizados. Não fala sobre as resistências, os conflitos e as heranças da população escravizada. Não existe nenhuma fala sobre as mulheres negras, nem imagens delas.

A segunda unidade do volume quatro do livro da coleção Conexão mundo, da editora do Brasil, apresenta como temática: “Mudanças tecnológicas e o trabalho na atualidade”, pela qual buscam fazer uma análise do trabalho através do capitalismo como gerador de transformações tecnológicas e de consequências no âmbito social e econômico em diferentes tempos e lugares; através de relatos sobre as fases de desenvolvimento do capitalismo, as revoluções industriais, o surgimento do proletariado e de novas tecnologias que por sua vez geram novas formas de trabalho (fordismo e taylorismo), o surgimento de direitos trabalhistas, o neoliberalismo e a precarização do trabalho. Nesta unidade, não há referências ou conteúdos que façam referência à mulher negra.

A unidade três do quarto volume, nomeada – “Relações de trabalho, emprego e desigualdade social”, ao tratar sobre alienação do trabalho inicia sua narrativa a partir de pensadores como Karl Marx e Hegel. Os autores prosseguem a narrativa abordando o crescimento das desigualdades entre trabalho e capital, destacando o trabalho infantil e o trabalho feminino, descrevendo a mão de obra da mulher nas indústrias, afirmando:

Por um lado, os homens podem perder seu emprego para as mulheres, que são pagas com um salário menor pelas mesmas funções. Por outro lado, as mulheres se libertam do patriarcado doméstico para adentrar, de maneira desfavorável, na dominação econômica, ganhando pouco e com dificuldades para se manter dignamente no mercado de trabalho. (GOMES, et al. 2020, p.88).

A generalização da mulher sobre as condições enfrentadas no processo de inserção ao mundo do trabalho formal é evidente. Não é considerada a multiplicidade da condição de ser mulher. A narrativa equivocadamente também descreve que a mulher se libertou do patriarcado doméstico ao adentrar no mundo econômico do trabalho. Esta afirmativa assemelha-se à crença ao mito da democracia racial. Castro (2020, p.156) ao discorrer sobre o mito da democracia racial, pontua que a narrativa deste “espelha o modelo de pensamento e de comportamento próprios do patriarcado”. É o que a narrativa acerca da libertação do patriarcado também parece espelhar. Afinal, camuflado pela narrativa da inexistência, o patriarcado segue subjugando mulheres de diferentes maneiras. Consecutivamente, seguindo a proposição da unidade, o texto da seção seguinte aborda “A distribuição do trabalho e da renda no Brasil entre os séculos XVI e XIX” trazendo estatísticas acerca da concentração de renda e destaca:

O Brasil continua lidando com a herança do seu passado colonial. As discrepâncias de empregabilidade e de rendimentos entre a população branca e a população negra, principalmente, marcam a permanência de antigas estruturas raciais no Brasil republicano. (GOMES, et al. 2020, p.90)

É importante que se traga informações sobre as desigualdades que margeiam a população negra em relação à branca. Entretanto, os autores não prosseguem sua narrativa explicando sobre as origens dessas desigualdades como fruto dos interesses do projeto colonial moderno e suas prerrogativas desumanizadoras que o tornaram possível. Apenas citam uma herança junto à permanência das estruturas raciais, sem explicar seu processo de constituição durante mais de três séculos que culminou no legado social e econômico de desigualdades e de segregação racial.

Neste percurso, segue relatando que desde a economia açucareira no século XVI até o fim do tráfico transatlântico de escravizados em meados do século XIX, as riquezas no Brasil foram produzidas predominantemente pelos escravizados que foram fundamentais para a prosperidade do comércio do

açúcar, da exploração de minérios e para a economia cafeeira. Fazem referência aos escravos de ganho no Brasil, mas não descrevem o protagonismo das mulheres negras, do período. Generalizam a população negra enquanto escravos e contribuem para o apagamento da figura da mulher negra, nos livros didáticos. O conteúdo prossegue abordando a escravidão em sua fase transição para o trabalho assalariado ao mesmo tempo em que a produção cafeeira ganhava força. Cita rapidamente a proibição do tráfico em 1850, a lei do ventre livre de 1871, e a lei áurea em 1888, junto a dados estatísticos comparativos em relação ao decréscimo da mão de obra escravizada antes e depois da abolição. Tudo em uma narrativa superficial, sem fornecer informações do cotidiano da população negra e suas ações de resistência e luta contra a escravização, de campanhas empreendidas por muitas mulheres para a compra de cartas de alforrias de parentes ou delas próprias.

Dando seguimento à temática do trabalho, na seção seguinte da unidade três - “Estratificação, classes sociais e divisão sexual do trabalho, o texto rapidamente refere-se às ideias de Octavio Ianni, sociólogo brasileiro que escreveu “Teorias da estratificação social” para, a partir destas, explicar castas, estamentos e estratificação, recorrendo também aos sociólogos Karl Max e Max Weber. Dentro do contexto da narrativa, é descrito outras formas de desigualdades através da relação mulher e trabalho, citando a socióloga francesa Danièle Kergoat que em seu trabalho de análise para compreender a dinâmica social do trabalho, utiliza como base as relações de gênero como construção social do sexo e da classe social. Todavia, junto a essa narrativa, acrescenta que outra forma de analisar a participação das mulheres no mundo do trabalho é através da perspectiva interseccional, desenvolvida pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw no fim dos anos de 1980. A narrativa explica:

Essa análise se baseia em articular os conceitos de gênero, classe social e raça como determinantes do lugar social que um indivíduo ocupa na sociedade. As mulheres da classe trabalhadora que são negras, por exemplo, teriam condições específicas de vulnerabilidade, diferentes das condições enfrentadas pelas mulheres brancas da mesma classe. (GOMES, et al. 2020, p. 102).

Neste trecho do livro, a narrativa contribuiu para o conhecimento da interseccionalidade como categoria de análise, expondo o exemplo da mulher

negra e pobre. Informação que pode contribuir para o desenvolvimento de outros saberes acerca da mulher negra que aparece timidamente nesta unidade do segundo volume. Ao lado do trecho acima citado, há uma imagem<sup>40</sup> de Kimberlé Crenshaw como um recurso que contribui para reforçar o conceito e interligá-lo a uma mulher negra. Ao dar continuidade à análise entre a mulher e o trabalho, os autores retomam a fala generalista, na maior parte dos escritos. Contudo, quando mostra dados estatísticos, voltam a citar outra pensadora negra, a filósofa Ângela Davis e sua obra: *Mulher, raça e classe*; onde ela afirma que recaem sobre as mulheres negras três formas de opressão. O texto menciona ainda a relação entre trabalho doméstico e as mulheres negras, minimizando o erro cometido na unidade anterior.

A quarta unidade do livro analisado, aborda “As formas de organização dos trabalhadores”, descrevendo os diferentes tipos de organização dos trabalhadores por meio da relação de cooperação, dos movimentos e conquistas dos trabalhadores, a burocratização do trabalho, o papel dos sindicatos, conjunturas políticas, crises e protestos; através de uma narrativa mais uma vez generalizadora, não fazendo menção às mulheres negras nesta unidade. O volume quatro, assim como o volume três, não apresenta nenhuma abordagem filosófica africana ou ideias de pensadoras negras brasileiras. Em dois volumes, a mulher negra surge descritivamente três vezes. Aqui é válido questionar, de que lugar os autores(as) falam? Possivelmente não ocupam o mesmo lugar social das mulheres negras. Entendemos que existem inúmeras variáveis que limitam a narrativa nos livros didáticos. Porém, os textos apresentados não contribuem para dar visibilidade à mulher negra como sujeito histórico.

### **3.3.2 Análise da coleção “Multiversos” da editora FTD:**

Os livros da coleção *Multiversos*, da editora FTD são da autoria de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Junior. É evidente aqui que não há a presença de mulheres autoras na elaboração desta coleção. Assim como os outros, abordamos dois volumes da coleção. Contudo, essa

---

<sup>40</sup> Verificar anexo I.

coleção não possui uma ordem específica, está organizada a partir das seis competências presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Selecionamos os dois volumes que seguem as mesmas categorias que a coleção anterior analisada. Cada um deles é dividido em duas unidades com três capítulos cada uma das unidades. Os temas apresentados são: “Sociedade, Natureza e Sustentabilidade”<sup>41</sup>, referentes à categoria sociedade e natureza, no primeiro livro analisado; e “Trabalho, Tecnologia e Desigualdade”<sup>42</sup> referentes à categoria trabalho, no segundo livro analisado. Ambos possuem a mesma organização. Apresentam o texto principal dos temas que ao longo de sua narrativa apresenta infográficos, glossário nas laterais, e também nas laterais um pequeno quadro intitulado – ‘dica’, onde os autores sugerem vídeos, documentários e aplicativos. Após o texto principal os capítulos trazem diferentes seções como leitura de imagens, jovens protagonistas, jovens em ação, dentre outros que aparecem alternativamente nos capítulos. E as atividades propostas aparecem na seção ‘Retomando’ ou ‘Atividade síntese’.

O primeiro livro investigado da editora FTD, estruturado nas categorias sociedade e natureza, apresenta na primeira unidade o tema: “Sociedade, recursos naturais e meio ambiente” alicerça os três primeiros capítulos: “Produção, consumo e questões socioambientais”, “Recursos Naturais” e “Água”, respectivamente. A segunda unidade “Desenvolvimento e sustentabilidade” desdobra-se em três capítulos: “A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza”, “A questão socioambiental no âmbito global” e Sustentabilidade na cidade e no campo no Brasil”. No processo investigativo acerca dos objetos de conhecimentos - Sociedade e cotidiano no Brasil colonial, África e o tráfico transatlântico e por fim, Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira; não identificamos neste volume, nenhuma narrativa que aludisse a estes conteúdos. Não constatamos a presença de mulheres negras nas narrativas dos textos neste livro. Os conteúdos presentes são descritos no componente curricular de geografia do segundo ano, no currículo de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2021, p.270-271).

---

<sup>41</sup> Imagem da capa e folha de rosto deste volume, no anexo C.

<sup>42</sup> Imagem da capa e folha de rosto deste volume, no anexo D.

A obra seguinte da FTD, analisada, se desenvolve a partir da categoria trabalho. A primeira unidade é nomeada “Mundo do Trabalho” e é composta sequencialmente pelos capítulos: “Os jovens e o mundo do trabalho”, “Trabalho no tempo e no espaço” e “Trabalho e pensamento econômico”. A segunda unidade deste segundo livro analisado é intitulada de “As diferentes faces da desigualdade” e comporta os capítulos “Trabalho, indicadores e desigualdades sociais”, “Trabalho e tecnologia no campo e na cidade no Brasil” e “Relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios”.

O primeiro capítulo inicia seu texto, fazendo alusão à filosofia grega antiga, ao tematizar a juventude. Trata de questões sobre modalidade do trabalho, emprego/desemprego e trabalho infantil. Não instigam e não mencionam dados comparativos sobre a empregabilidade, formação e oportunidades de trabalho e silenciam assim sobre as desigualdades existentes na população. A abordagem reforça o eurocentrismo quando toma por base, pensadores europeus.

O capítulo segundo aborda a questão do trabalho através de uma perspectiva histórica que consideramos ser muito breve e insuficiente. Diferencia rapidamente o trabalho escravo, do trabalho análogo à escravidão, passando a descrever o trabalho na pré-história e na antiguidade. Consecutivamente, aborda o trabalho na idade média e em seguida na era moderna. Neste trecho, faz alusão a escravidão moderna, enquanto negócio altamente lucrativo aos europeus e ao desenvolvimento do tráfico atlântico entre África e Brasil, devido à implantação do sistema açucareiro. Dando sequência, os autores citam o trabalho escravo no Brasil de forma resumida, alegando que os escravizados realizavam a maior parte das tarefas nos engenhos e que chegavam há trabalhar dezoito horas por dia na época da safra. Também descrevem que as mulheres tanto podiam trabalhar na agricultura, quanto nos serviços domésticos, acumulando funções. Cita um trecho de uma obra, ‘Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão’, de M. L. B. Mott, sobre os riscos de mulheres trabalharem nas moendas de cana de açúcar, onde podiam ter a mão decepada. E que muitas eram deslocadas do eito para a casa-grande para amamentar os filhos do senhor. Nesta citação, narra-se que as mulheres da elite não tinham hábito de amamentar e que muitas não tinham o organismo formado por se casarem

muito jovens, destacando a importância de adquirirem as amas de leite. Os autores não consideram as idades e o corpo da mulher negra quando tinham filhos, justificam a imaturidade biológica do corpo branco feminino. Os autores preocupam-se mais em justificar a adoção da ama de leite pelas mulheres brancas do que com as mulheres negras, que após esse trecho, não é mais narrada no capítulo. As condições de imposição e ao mesmo tempo de resistência das amas de leite, não são abordadas. São ilustradas por uma imagem<sup>43</sup> de um postal, Ama-Bahia, de Rodolpho Lindermann, década de 1880. Lembremos aqui o pensamento de Gonzalez (2020, p. 202 - 203) quando afirma:

Existe uma outra mentira histórica que afirma que o negro aceitou passivamente a escravidão, adaptou-se a ela docilmente porque, afinal, os senhores de escravos luso-brasileiros foram muito bons e cordiais. E, como prova disso, dizem que a mãe preta foi o modelo dessa aceitação. Mas a gente pergunta: ela tinha outra escolha? Claro que não, pois era escrava e justamente por isso foi obrigada a cuidar dos filhos de seus senhores.

Além disso, muitas vezes seus filhos recém-nascidos eram arrancados delas para se “dedicarem” inteiramente às crianças brancas, amamentando-as com exclusividade. Aquelas que não aceitassem eram cordialmente torturadas ou simplesmente liquidadas.

Gonzalez descreve neste pequeno trecho, mais informações sobre a mulher negra, do que o livro didático que silencia na medida em que não é frequente essa abordagem e quando ocorre é mais descriptiva e menos crítica.

O terceiro capítulo não contempla na sua narrativa, nenhuma abordagem acerca do tráfico transatlântico, do trabalho ou do cotidiano, da população negra durante o período colonial, pois ele está calcado sob a temática do desenvolvimento e revolução industrial, assim como os modos de produção que deles decorrem e as consequências do consumo desenfreado, as crises econômicas, ideológicas, políticas e os conflitos mundiais.

A segunda unidade do livro aborda a “As diferentes faces da desigualdade” que percorrem três capítulos e no meio deles questões como êxodo rural e desigualdade histórica e mundial, não contempla as experiências, as histórias de resistência e de protagonismo do negro e da negra.

O texto desse segundo livro não problematiza as questões sociais referentes à história da população negra e da mulher negra no Brasil. Ele

---

<sup>43</sup> Ver anexo J

apresenta informações descritivas, extremamente resumidas, patriarcais e embranquecidas. Não há em suas narrativas um senso crítico sobre a mulher ou sobre a mulher negra e pouco se fala sobre racismo. Quando se cala, nega-se. Para Kilomba (2019, p.34) “No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial (...). Podemos depreender que essa compreensão também se enquadra para o sistema patriarcal e o sexism, negando-os, mantêm-se as estruturas de violência e de exclusão de gênero.

### **3.3.3 Análise da coleção “Moderna Plus” da editora Moderna:**

Os livros da coleção “Moderna Plus” da editora Moderna, estão organizados a partir da distribuição dos objetos do conhecimento por capítulos que em todos os seis volumes totalizam seis capítulos desenvolvidos através das categorias propostas pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas. Dos volumes analisados, o terceiro aborda a categoria *trabalho* e o quarto volume tematiza a categoria *política*. A coleção da editora Moderna foi elaborada por uma equipe de autores que totalizam vinte e três, sendo doze autores e onze autoras, com seus nomes descritos na capa dos livros, a partir da seguinte ordem: Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota, Lygia Terra, Regina Araujo, Raul Borges Guimarães, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves e Vinicius Mayo Pires.

Os capítulos dos livros da coleção apresentam o texto central com “chamadas” laterais, em algumas páginas, nomeadas “Para assistir/ler/jogar/navegar” que são sugestões sobre filmes, livros, sites e jogos; além do glossário de palavras. Há também a presença de infográficos como recurso para o uso de diferentes linguagens com textos, mapas, ilustrações ou gráficos. Nos capítulos também encontramos pequenos quadros com temas variados e com propostas de atividades. Por fim, os capítulos apresentam a seção das atividades.

O volume terceiro, da coleção Moderna Plus, traz a abordagem “Trabalho, ciência e tecnologia”<sup>44</sup> e inicia seu trajeto com o capítulo – O saber e a ação humana no mundo; onde discorre sobre técnica, humanização, teorias da modernidade, revolução industrial, liberalismo, ideologia, trabalho na contemporaneidade, trabalho e ciência, os métodos científicos e surgimento das ciências humanas. Todos os temas e subtemas levantados têm por base os pensadores europeus, acrescidos no final do capítulo de pensadores norte-americanos, quando descrevem métodos e experimentos próprios das ciências humanas. A única vez que a palavra *mulheres* aparece no capítulo é no final da página onde aborda o liberalismo democrático e os filósofos desse contexto. Destacam John Stuart Mill que defendia a representação proporcional na política dos trabalhadores, como expressão das minorias, e então cita os movimentos dos direitos das mulheres. Nada além do que isso. O contexto abordado apresenta traços de influências bem eurocentradas. Ao falar desses movimentos feministas na fase da revolução industrial, do desenvolvimento do trabalho, sabemos que aqui a mulher mais uma vez é universalizada. Não existe, uma narrativa paralela a outras formas de trabalho, que não seja o modelo europeu. No infográfico apresenta um texto sobre a perspectiva do trabalho indígena no século XVII, mas pela ótica de um europeu, o padre Antônio Vieira, na perspectiva do *índio preguiçoso*. Na sequência, as atividades apresentadas não trazem nenhuma abordagem sobre mulher e trabalho, trabalho e a população negra, ou sobre a mulher negra no mundo do trabalho.

O capítulo segundo, intitulado de: Mundo do trabalho e desigualdade social; inicia-se sob a ótica do capitalismo, discorrendo sobre o marxismo e outras teorias do mundo europeu que empreende críticas ao modo capitalista de produção de suas formas de organização. Discorrem ainda sobre as configurações atuais como avanços e precarizações, estratificação e desigualdades sociais em função do trabalho recorrendo a filósofos europeus, citando também sociólogos brasileiros (Ruy Braga e Giovanni Alves) sem descrever dados sobre raça e mulher até a metade do capítulo. Contudo, a partir da página 46, o capítulo aborda a pobreza no Brasil apresentando trechos, ao longo de seis páginas, informações que relacionam desigualdades

---

<sup>44</sup> No anexo E está contida a foto da capa e da folha de rosto do presente volume.

como consequência de “fatores sociais, econômicos e históricos, como as diferenças de classe, de cor/raça (etnia) e de gênero.” Braick, et al. (2020, p.46), A página seguinte – 47, o subtítulo é “Desigualdades de gênero no Brasil”, onde os autores e autoras trazem informações importantes como a “naturalização” da inferiorização da mulher ao homem, destacando que essa concepção aumenta as desvantagens que a mulher possui, quando ela for associada a outros modos de desigualdade como classe ou raça. Contudo, diferente do livro da Editora do Brasil, não faz relação desse pensamento com o conceito de *interseccionalidade*.

Logo em seguida, apresenta dados gerais sobre as diferenças salariais entre homens e mulheres: “Em 2018, o valor médio da hora trabalhada era de R\$13,00 para mulheres e de R\$14, 20 para os homens.” Braick, et al. (2020, p.47) e informações sobre fatores que interferem na carreira profissional da mulher como a maternidade e outros que dificultam sua inserção no mercado de trabalho e favorecem a desigualdade de gênero e a disparidade salarial que leva a vulnerabilidade e a violência doméstica, pois as tornam menos autônomas. Apresentam também dados sobre as diferenças salariais no Brasil, descrevendo que em média as mulheres ganham 30% a menos que os homens, podendo chegar a uma diferença de 53% em algumas áreas, sendo um dos piores índices do mundo. Porém, não apresenta nenhuma informação acerca da situação específica das mulheres negras e não traz nenhum dado comparativo sobre renda/salário ou emprego entre a mulher branca e a mulher negra. Isso demonstra a universalização eurocentrada da compreensão sobre a mulher.

Outras informações importantes aparecem a partir do seguinte subtítulo: “A desigualdade racial no Brasil” que apresenta informações sobre os negros e os indígenas como grupos que sofrem com a condição social desigual. E que a condição de subalternidade para a mão de obra negra permanece, reforçados por uma serie de fatores como analfabetismo, discriminação e violência. A narrativa traz por base dados estatísticos comparativos entre negros e brancos, acerca desses fatores. Contudo, tanto no que se refere à desigualdade de gênero e a desigualdade racial no texto, a mulher negra não é citada, não é objeto de estudo, pois não há referência sobre a condição da mulher atravessada pelas categorias de raça e classe.

Apesar de o texto descrever que a desigualdade de gênero é agravada por outros marcadores sociais. *Mulheres e negros* são expressões presentes no texto como referência geral de categorias que ocupam uma determinada condição socioeconômica, sem considerar as especificidades dentro de cada categoria e neste sentido, anulando sujeitos históricos.

O terceiro capítulo do volume três da coleção *moderna plus* trata das “Formas e relações de trabalho ao longo do tempo” e começa abordando o conteúdo a partir da antiguidade descrevendo rapidamente a escravidão na antiguidade oriental e ocidental, além de outros tipos de relações trabalhistas no mundo europeu medieval e moderno. Ao descrever a escravidão na modernidade, inicia com um dos conteúdos que nós selecionamos para investigar a presença da mulher negra na narrativa dos livros didáticos. A saber, “África e o tráfico transatlântico.” Neste trecho do capítulo, a narrativa trata da questão da escravização como fonte de lucro a partir do tráfico transatlântico tanto para africanos quanto para europeus no século XVI. Tendo o mesmo, provocando a diáspora africana e a intensificação da escravidão negra. O texto informa que 80% dos escravizados e deportados da África para a América, eram destinados ao trabalho nas plantações de açúcar. E que entre os séculos XVI e XIX, “cerca de 12,5 milhões de africanos foram escravizados e enviados para trabalhar nas colônias europeias no outro lado do Oceano Atlântico.” Braick, et al. (2020, p. 70). A descrição dos negros é generalista e vem de modo geral, associada à análise da estrutura social colonial onde ele é inserido pelos condicionantes desse sistema, como um objeto e não como agentes históricos. Em relação à figura da mulher negra, o silenciamento sobre ela é o que se faz presente nesta narrativa do objeto do conhecimento investigado.

Na sequência o texto associa a escravidão ao racismo, afirmando que as primeiras teorias raciais na Europa surgiram entre os séculos XVIII e XIX, descrevendo a existência de disciplinas que classificavam os seres humanos, neste período, consolidando a ideia de raça. Descreve o nome de obras e de autores que foram ao longo de dois séculos, utilizados ainda que indevidamente, para validar teorias racistas como a teoria das espécies de Charles Darwin. A narrativa do capítulo neste trecho não explicita o surgimento da ideia de raça a partir das práticas colonialistas na América, como afirma

Quijano (2005, p.117), “Um dos eixos fundantes desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia da raça, uma construção mental que expressa a experiência básica de dominação colonial (...). A mesma narrativa também não relaciona, a origem do racismo as referências universalizantes dos europeus como instrumento hierarquizante e dominador da estrutura colonial e nela as relações de produção do capitalismo.

No final do capítulo aparece o tema sobre o trabalho mecanizado e a exploração do trabalho de mulheres e de crianças, nos moldes da revolução industrial europeia, descrevendo sucintamente a atuação de mulheres em defesa da igualdade de gênero. As atividades do capítulo não apresentam questões sobre mulheres ou sobre mulheres negras e nem abordam a escravização na América portuguesa.

O capítulo quatro traz como título: “A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global”; contemplando aspectos econômicos da dinâmica industrial mundial contemporânea, as tecnologias e as reconfigurações do processo de produção e de empregabilidade, precarização e exploração no trabalho. Neste sentido, não apresenta nenhuma narrativa que considere a temática mulher ou mulher negra.

“O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica” é o título do quinto capítulo da obra em questão, e que teoricamente comporta um dos objetos do conhecimento proposto para nossa análise, descrito no currículo de Pernambuco como “Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira”. Assim, aborda inicialmente a chegada dos portugueses na América, descrevendo a exploração do pau-brasil, a adoção do sistema de capitâncias hereditárias e a instalação dos engenhos de açúcar juntamente com a intensificação da exploração e escravização da mão de obra indígena. Em seguida descreve sobre os jesuítas na América e suas missões a introdução da mão de obra africana escravizada na economia açucareira e sua função lucrativa no tráfico transatlântico.

Ao tratar dos escravizados de origem africana, o faz sempre na perspectiva da estrutura colonial mercantilista do processo de produção e lucros, inclusive quando descreve que os africanos ao serem introduzidos na produção açucareira, são alocados em atividades especializadas o que os tornavam mais lucrativos para o tráfico transatlântico. Descreve que a

população mais afetada por esse tráfico foi a da Costa da Mina, atualmente na região entre Gana à Nigéria e em cinco linhas discorrem sobre a viagem nos navios negreiros.

Seguindo o percurso, o texto descreve sobre a mão de obra escrava na mineração em quatro páginas. Dessas, duas delas reservam cinco linhas cada uma para falar sobre as mulheres. Na página 111, o texto narra sobre a experiência dos africanos em relação às atividades mineradoras e descreve que em Gana, local de origem de muitos escravizados trazidos para o Brasil,

(...) as mulheres desempenhavam papéis centrais na mineração do ouro. Elas monopolizavam o trabalho de faiscação do ouro, desde a prospecção até o transporte do metal recolhido, passando pela peneiração da lama aurífera e pela lavagem das pepitas soltas. Muitas vezes carregando os filhos pequenos nas costas, elas constituíam mão de obra especializada na área. (BRAICK, et al. 2020, p.111)

Neste trecho da obra, a narrativa trata da importância da mão de obra especializada como força de trabalho para o êxito da atividade econômica, fazendo referência à mulher escravizada, sem utilizar, uma única vez a expressão “mulher negra.” Após duas páginas a narrativa fala sobre a urbanização das áreas mineradoras e os casamentos entre homens livres e mulheres escravizadas e também não faz uso da expressão “mulher negra” e não apresenta mais detalhes nem exemplos específicos das mesmas.

Dando seguimento, o texto passa a abordar o trabalho das amas de leite; o de aleitamento infantil, entre as variadas funções da escravidão doméstica. Descreve que elas podiam ser escravizadas, libertas ou livres, desde que estivessem em fase de amamentação ou ainda escravas de ganho, alugadas para essa finalidade. Destaca ainda que por um lado, essas escravizadas por estarem no ambiente doméstico possuíam alguns privilégios como a alimentação melhor, vestuário e a possibilidade de alforria, mas por outro eram mais vigiadas e vítimas de violência, castigos e humilhações. Informa ainda que algumas amas eram assimiladas pela família proprietária e que isso lhes garantia um amparo na velhice. A página traz a foto<sup>45</sup> de João Ferreira Villela, de 1860, da ama de leite Mônica com o menino Augusto Gomes Leal, em Recife.

---

<sup>45</sup> Ver o anexo K

Compreendemos como um fator relevante ressaltar as diferentes funções as quais eram impostas às mulheres escravizadas. Contudo, a narrativa mesmo considerando, que elas eram vítimas de violência, também destacam que elas possuíam privilégios na condição de amas de leite. Lélia Gonzalez (2020) descreve que as mulheres negras não foram poupadadas pelo sistema escravagista pelo fato de serem mulheres. Elas eram trabalhadoras no eito ou nas casas-grandes como mucamas. Gonzalez (2020, p. 53) afirma:

Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar, e amamentar as crianças nascidas do ventre “livre” das sinhazinhas. (...) Foi em função de sua atuação como mucama que a mulher negra deu origem a mãe preta, ou seja, aquela que efetivamente, ao menos em termos da primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica seja lá de quem seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores (...)

Gonzalez discorre ainda sobre o protagonismo da mulher negra/mãe preta na disseminação de categorias da cultura africana, através de histórias contadas para as crianças brancas (resistência passiva, para Gonzalez); assim como elas foram responsáveis pela “africanização do português falado no Brasil (o ‘pretuguês’, como dizem os africanos lusófonos) e, consequentemente, a própria africanização da cultura brasileira.” (GONZALEZ, 2020, p. 54)

A narrativa do livro não estabelece um contraponto entre opressões e resistências da mulher negra. Não associa com as realidades do tempo passado ao presente quando fala de funções atribuídas a ela. As questões sobre a mulher negra, levantadas por Lélia Gonzalez não são abordadas nos livros didáticos. A narrativa acima descrita se assemelha mais a um dos tipos de imagens de controle definidas por Patrícia Hill Collins. Bueno, (2020, p.79) analisa o conceito formulado por Patrícia Hill Collins, sobre a imagem de controle, afirmando:

As imagens de controle são a dimensão ideológica do racismo e do sexismocompreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que historicamente são constituídos para que permaneçam no poder. (...) Patrícia Hill Collins evidencia que a ideologia dominante durante o período da escravocracia fomentou a criação de imagens de controle, interconectadas socialmente e relacionadas à feminilidade negra, cada uma refletindo o interesse do grupo dominante em manter a subordinação dessas mulheres.

Bueno (2020, p.87) aponta que uma das imagens de controle analisadas por Patrícia Collins é a da figura estereotipada da mammy. Ela diz que a imagem da mammy que viabilizou o controle da narrativa do sistema escravocrata, através de um discurso paternalista pelo qual, os escravizadores e escravizados se inter-relacionavam com cuidado e afeto. Davis, (2016) aponta que a mulher negra figurada como mammy é equivalente a mulher negra, escravizada, doméstica que entre suas responsabilidades, também se incumbiam das crianças. A imagem da mammy de acordo com Bueno (2020, p. 89) “está centralizada na lógica do mito da aceitação da subordinação.” Desta feita, faz-se necessário identificar nas narrativas do livro didático, que imagem da mulher negra é apresentada. Se ela corresponde a uma narrativa mais próxima da realidade ou se ela representa a idealização de relações de dominação-opressão da branquitude patriarcal. Na finalização do capítulo, o texto aborda questões de migração, movimento operário e direito trabalhista, no Brasil. Mas não vincula a mulher negra a essas abordagens nem as questões propostas das atividades do livro.

No seguimento do livro, o capítulo sexto também não faz menção à mulher negra, nem aos objetos do conhecimento que buscamos nas obras. Seu conteúdo está relacionado às inovações tecnológicas e as transformações espaciais no Brasil do século XX e XXI, transpondo informações acerca da modernização industrial e agropecuária nas regiões do Brasil, além de abordar o êxodo rural e a crescente urbanização, não os associando à população negra.

O volume quatro da coleção Moderna Plus, é tematizado com “Poder e política”<sup>46</sup>. Este segue a mesma organização do volume anterior, inclusive contendo exatamente seis capítulos. O primeiro deles intitulado: “Conceitos fundamentais de filosofia política” transcorre sob as bases da filosofia ocidental, desde a antiguidade até os dias atuais.

“Poder, política e democracia” é o título do segundo capítulo que de forma semelhante ao primeiro, segue tratando a ideia de “poder” interligando-o às formas de dominação e ao exercício da política, dentro das concepções ocidentais dos teóricos europeus, descrevendo as formas de organização dos

---

<sup>46</sup> No anexo F está contido a foto da capa e da folha de rosto deste volume.

Estados, os sistemas de governo e a participação política. Por fim, discorre sobre as democracias no ocidente, diferenciando-a do socialismo. Nos textos dos dois capítulos, nos infográficos e nas atividades não há referências sobre a população negra, indígena ou outras minorias.

Os capítulos terceiro – “Estados Modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico” e o capítulo quarto – “Revolução liberais e teorias políticas do século XIX”, aborda sinteticamente um longo período histórico de cinco séculos, em quarenta e seis páginas, das quais existem três referências a mulher europeia, pois trata-se das revoltas e revoluções do mundo europeu. A primeira, cita em um parágrafo a participação de Joana d’Arc na guerra dos cem anos, durante o processo de unificação da França. A segunda menção é feita em uma página, no conteúdo que discorre sobre a revolução francesa e a participação pública das mulheres reivindicando igualdade de direitos entre homens e mulheres. E a terceira alusão ocorre sob a mesma temática da segunda, reivindicação por direitos iguais, em uma página do capítulo quatro. Ambos os períodos reivindicatórios, não fazem paralelos com as diferentes situações vividas por mulheres negras, indígenas no continente africano ou americano. Trata-se do pioneirismo do feminismo europeu e branco que ignora as intersecções entre raça e classe, sexualidade/gênero. (Lugones, 2020).

O quinto capítulo, “Territórios e fronteiras dos Estados nacionais” apresenta a formação de territórios e das fronteiras ao longo de tempo e espaço diferentes, apontando as relações de poder e o papel geopolítico dos Estados nacionais. Ao mencionar a invenção da América latina, apenas cita a escravização dos africanos como força de trabalho na América espanhola e portuguesa, acrescentando que o Brasil é o país da América Latina que possui o maior número de afrodescendentes em números absolutos. Mas, não aborda as questões da vivência dos direitos e da cidadania dos mesmos, nem as opressões as quais são muitas vezes submetidos. As atividades e textos complementares de infográficos também não apresentam a temática negra, seja sobre mulher ou a população.

O sexto capítulo “Fronteiras estratégicas e disputas territoriais” trata dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais que, entre conflitos e acordos, estabeleceram as configurações geopolíticas mundiais atuais. Aborda

um conteúdo geral, não trabalha de modo específico com o cenário brasileiro. Portanto, não possui abordagem sobre negros, mulheres ou afrodescendentes.

Veja a tabela abaixo, acerca de categorias que buscamos analisar nos livros. Contudo, lembramos que o objetivo principal foi analisar as narrativas.

A mulher negra no período colonial brasileiro em dois volumes de três coleções de livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas:

Categoria Analisada	Aplicação da lei 10.639/03	Conteúdo proposto para análise sobre a presença da mulher	Narrativa sobre a mulher negra	Atividade no livro sobre mulher negra	Temática Protagonismo e Resistência	Temática Racismo e Patriarcalismo
Editoras	Aplicação da lei 10.639/03	Conteúdo proposto para análise sobre a presença da mulher	Narrativa sobre a mulher negra	Atividade no livro sobre mulher negra	Temática Protagonismo e Resistência	Temática Racismo e Patriarcalismo
<i>Editora do Brasil Volume 3</i>	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém
<i>Editora do Brasil Volume 4</i>	Contempla de forma isolada e insuficiente	Contém fragmentos do período colonial de forma generalista	Contém Cita autoras negras ao analisar o mundo do trabalho	Não contém	Contempla ao citar a autora negra Kimberlé Crenshaw e Ângela Davis – mulher e o mundo do trabalho	Não contém.
<i>Editora FTD Volume 3</i>	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém
<i>Editora FTD Volume 4</i>	Contempla de forma escassa e insuficiente	Contém fragmentos do período colonial de forma generalista	Contém de forma generalista e como estereótipos	Não contém	Não contém	Não contém
<i>Editora moderna Volume 3</i>	Contempla	Contém mais do que os outros volumes – mas insuficiente	Contém mais do que os outros volumes - a partir da visão da narrativa branca	Não contém	Não contém	Contém parcialmente ao abordar desigualdade de racial e de gênero – não específica
<i>Editora moderna Volume 4</i>	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém	Não contém

Fonte: da autora

Em termos gerais dos livros aqui analisados, compreendemos que aqueles da coleção Moderna Plus, são os que trazem com mais frequência em sua abordagem à temática da mulher negra, ou sobre a população negra em algumas páginas, embora seja predominantemente a população escravizada. É

em suas narrativas que se descreve a mão de obra especializada da mulher escravizada, mesmo que apenas com um exemplo. A editora do Brasil foi, a única que trouxe em sua obra uma imagem de uma mulher negra não escravizada, quando discorre sobre a interseccionalidade e relaciona, mesmo que rapidamente passado/presente, para a compreensão das categorias opressoras. Contudo, dos dois volumes, apenas um traz informações sobre a mulher negra. Os livros analisados da editora FTD são os que praticamente não contemplam o conteúdo investigado. Lembramos que essa coleção também é a única que não contempla autoria de mulheres, sendo elaborada por três homens.

O apagamento nos livros sobre a presença da mulher negra é evidente e geral nas coleções. Pouco é narrado sobre a mulher negra. As narrativas generalizam a temática da escravidão e dos escravizados, evitam expressões negros/negras, preferindo utilizar escravizados/escravizadas. Quando inserida a abordagem sobre desigualdade, pobreza, violência, diferenças de gênero, generalizam e não especificam a realidade feminina negra. Ao narrarem sobre mulheres escravizadas, omite-se majoritariamente, seus protagonismos, resistências e também violências sofridas pelas mesmas ao mesmo tempo em que em algumas obras, percebemos as tentativas de naturalizar a escravidão. Informações como trabalhos domésticos e lutas por direitos políticos não foram associadas à realidade da mulher negra brasileira, mas narradas com base no referencial da colonialidade global branca, eurocêntrica e patriarcal. Dos seis volumes analisados apenas dois trazem um pouco mais de informações que não contribuem muito para mudanças de imagens estereotipadas das mulheres negras. Silenciar sobre elas ou sobre outros agentes da história subalternizados, é acima de tudo, uma prática de apagamento e desrespeito para com os mesmos.

Essas narrativas não estabelecem conexões entre o passado e o presente, por isso não contribuem para a promoção de uma educação antirracista e antissexista. Percebemos assim, a urgência de atuar na educação em busca da decolonização não só das práticas, mas também dos recursos didáticos, como os livros, que de um modo ou de outro, fazem história pelas suas narrativas.

Não existe em nenhuma das coleções analisadas distinção dos conteúdos por áreas, tendo em vista que a proposta a partir da reforma do ensino médio é que os livros sejam obras interdisciplinares, atendendo a proposta de abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar. Não criticamos a formatação proposta, contudo não existem garantias de qualidade do enfoque especializado dispensado a determinados componentes curriculares, assim como às temáticas que são asseguradas por leis ou diretrizes curriculares. Contudo, após a reforma do ensino médio tornou-se evidente nos livros a escassez de conteúdos que são resumidamente contextualizados.

Sabemos que nenhum documento é inocente ou imparcial, tendo em vista que ele é produzido a partir de um dado lugar. Mas, a análise do livro didático contribui para a reciprocidade entre o âmbito escolar do ensino básico e o ambiente acadêmico que pensam a construção de livros, mais também de outros materiais didáticos para que possam proporcionar o desenvolvimento de um recurso mais crítico, mais pedagógico e menos mercadoria, menos ideologia. É importante que, como educadores, possamos formular propostas pedagógicas que tomem como base estas diretrizes educadoras e que para essas produções, ouçamos as vozes dos grupos atingidos pelos preconceitos e discriminações.

## **4 PROPOSTAS DECOLONIAL E DO FEMINISMO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO:**

### **4.1 A Interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial**

No primeiro capítulo, abordamos questões acerca do pensamento decolonial, tendo em vista que esse trabalho se pauta também nesta perspectiva. É preciso, pois retomar alguns conceitos que permeiam esta perspectiva para falarmos de uma pedagogia decolonial. Recordemos, portanto que o pensamento decolonial surgiu através da criação de um grupo de pesquisadores/as, intitulado Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais de diferentes áreas de origem latino-americana a partir da década de 1990, tecendo críticas ao pensamento pós-colonial por este interligar seus argumentos sobre o colonialismo, ao estruturalismo francês (Ballestrin, 2013). Os intelectuais da decolonialidade propunham um rompimento crítico com o pensamento europeu, reivindicando uma teoria, um giro teórico, que ressaltasse as especificidades dos colonizados e se constituísse como resistência ao fundamento da modernidade/colonialidade.

O grupo decolonial é conhecido pela radicalização epistemológica contra os paradigmas ontológicos e epistemológicos de base eurocêntrica que lançam propostas de dominação e subordinação dos sujeitos colonizados. Assim o pensamento decolonial, desenvolvido por pensadores como Catherine Walsh, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, dentre outros; defende a urgência de elaboração de pensamentos/conhecimentos outros que transpareça e que carregue a visão teoricamente crítica dos povos e/ou sujeitos subalternizados, contrapondo-se às ideias e projetos eurocêntricos hegemônicos e instigando o combate às histórias únicas, como nos alerta Chimamanda (2019).

Neste sentido, o pensamento decolonial opõe-se às ideias da raça formulada e estruturada a partir das sociedades coloniais modernas, assim

como as imposições etnocêntricas por meio da validação dos conhecimentos europeus como únicos verdadeiros. A perspectiva decolonial se apresenta como uma ferramenta estratégica para dar visibilidade aos grupos historicamente apagados. De acordo com Candau, Oliveira (2010, p.17), o projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade “trata-se em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”, denotando que a decolonialidade situa os grupos historicamente subalternizados na condição de produtor de conhecimento, sujeito pensante, humano e racional, invertendo os sentidos da colonialidade.

No primeiro capítulo descrevemos que de acordo com Quijano (2005) a processo de colonização das Américas pelos europeus, institui um poder, a colonialidade do poder sobre as populações nativas e as populações diáspóricas africanas por meio do conceito de raça, destacando a superioridade biológica de sua brancura, tendo em vista, que a colonialidade pauta o seu poder classificando a população mundial por meio do critério racial. De acordo com Candau, Oliveira (2010, p.19), a ideia de raça em Quijano (2007) é uma abstração que não tem a ver com os aspectos biológicos humanos, mas que a partir do século XVI, ao conceito de raça foi associado à cor da pele, o que foi fundamental no processo do desenvolvimento do capitalismo moderno no século XIX, pois estabeleceu as bases de inferiorização dos povos não europeus na perspectiva da produção da divisão racial, seja do trabalho, do salário da cultura e também dos conhecimentos.

Aníbal Quijano aponta-nos ainda que a colonialidade fundamenta o sistema mundo de modo dicotômico entre o moderno civilizado versus o colonizado/primitivo, com base em diferenças como a racialização e outros construtos sociais. Quijano, (2002 *apud* Lugones, 2020, p. 54) diz que a instituição de diferenças como raça e gênero ganha sentido através do padrão de poder capitalista<sup>47</sup> eurocêntrico global que se estrutura pela via das relações de dominação, exploração e conflito dos diferentes atores sociais que buscam

---

<sup>47</sup> De acordo com Lugones (2020, p. 56) em Quijano o capitalismo no padrão de poder capitalista eurocêntrico global se refere à articulação estrutural de todas as formas de controle de trabalho, historicamente conhecidas seja a exploração, a escravidão, a servidão, a produção mercantil, o assalariado, ou reciproco, sob o controle do capital-salário. Ainda que se compreenda que nem todas as relações de trabalho se encaixam no modelo da relação capital/salário, mesmo que este constitua o padrão hegemonicó.

a monopolização de quatro aspectos básicos da vida que são o sexo, o trabalho, a autoridade coletiva, a subjetividade/intersubjetividade, os seus recursos e produtos. Monopolizando se exerce o poder. Esse poder que se organiza sob as bases da colonialidade e da modernidade (Lugones, 2020, p. 54), entronizou a hierarquização da população mundial a partir da validação dessas diferenças que são manipuladas através da tríade colonial: o poder, o saber e o ser. A colonialidade do saber é, pois

(...) entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico, de povos indígenas e africanos, reduzindo-os por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 20)

Desse modo, compreendemos que a colonialidade não apenas impõe uma saber/verdade universal, mas reprime os saberes outros, não europeus, promovendo o apagamento das demais epistemologias externas a si. Negando-se os conhecimentos de indígenas e negros, por exemplo, nega-se a sua existência enquanto ser humano. Das outras duas faces da colonialidade, uma se mostra, portanto, pela colonialidade do ser.

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 22).

É importante compreender ainda, de acordo com Escobar (2003 *apud* Candau, Oliveira 2010, p. 23) que a modernidade está em toda parte atualmente como globalização que se configura como a universalização e a radicalização da modernidade europeia no planeta. Por isso a perspectiva eurocêntrica entra em crise na medida em que a perspectiva da modernidade não é mais um fenômeno europeu, mas um fenômeno global, com distinções de localidade e de temporalidade. A colonialidade é assim, constitutiva da modernidade. Ela atualiza a nível global as práticas coloniais de poder europeias. Estas atualizações, podemos identificá-las se nos atentarmos para ordem hierárquica da sociedade estruturada a partir da condição racial de cada sujeito que geralmente determinam o lugar social que eles ocupam, assim como o tratamento dispensado a esses, com base nos construtos do racismo ou de privilégios, a depender da estética que possuem de acordo com Carine

(2023, p.39 - 40), o racismo, assim como o privilégio da branquitude ocorre pela estética e não pela genética.

A crítica decolonial ao processo de hierarquização, classificação e divisão da população global em inferior/superior, primitivo/civilizado, racional/irracional, contribui para o surgimento de propostas epistemológicas localizadas geopoliticamente entre os povos subalternizados, não universais, produto de um saber invisibilizado. A perspectiva decolonial compreendendo que heranças coloniais persistem através da colonialidade, busca dar visibilidade às epistemologias desenvolvidas a partir de enfrentamentos a lógica colonial e que se constituem desde as formulações críticas sobre a colonialidade até o surgimento da decolonialidade enquanto movimento insurgente que se diferencie das epistemologias modernas.

Esse pensar decolonial, a partir das lutas e experiências de confronto forjadas pela colonialidade do poder é definido por Walter Mignolo como diferença colonial. A diferença colonial se constitui pela identificação de conhecimentos outros<sup>48</sup> diferentes daqueles constituídos pela modernidade europeia, mas baseado num pensamento crítico a partir das experiências, de conhecimentos de fronteiras e de histórias produzidas no contexto da colonialidade, mas a partir da perspectiva decolonial. (Candau, Oliveira, 2010, p.23-24)

Ao apresentar uma proposta de produção de conhecimentos na perspectiva dos povos subalternizados com base em suas vivências, a decolonialidade reconhece a capacidade humana para produção de conhecimentos, evidenciando suas humanidades. Candau, Oliveira (2010) afirma que: “Assim, nesse enfoque crítico Catherine Walsh vai refletir sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira.”

É, pois com Catherine Walsh, pedagoga e linguista que surge na perspectiva decolonial a interculturalidade crítica como uma alternativa para a área da educação através da Pedagogia Decolonial. De acordo com Candau,

---

<sup>48</sup> Quando utilizamos a expressão ‘conhecimentos outros’ fazemos relação ao que é descrito como pensamento-outro como uma produção decolonial, contra hegemônica, humanizada. Um reconhecimento da historicidade dos povos colonizados e seus saberes. Para mais ler: CANDU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Interculturalidade no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n. 01, p. 15-40, abr., 2010.

Oliveira (2010, p. 25), a interculturalidade pode ser compreendida “como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos”, conceito que é fundamental para a reconstrução do pensamento outro ou do pensamento/posicionamento de fronteira. Ainda segundo esses autores o pensamento crítico de fronteira refere-se a um pensar que se utiliza do pensamento dominante como referência para questioná-lo e a partir dele introduzir outras formas de pensar, tornando visíveis outras histórias e outras lógicas diferentes da lógica eurocêntrica dominante.

A interculturalidade pode ser concebida como um projeto educacional, epistêmico, mas também político, social, ético que propõe a decolonização como alternativa outra, das diversas e perversas formas que a colonialidade assume; contribuindo para pensarmos as propostas, os documentos e as ações na educação. Desta feita, a Interculturalidade Crítica origina-se das discussões políticas dos movimentos sociais com características contra hegemônicas. Neste sentido, Walsh (2009, p. 25) descreve:

De forma ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes formas de ser, de viver e de conhecer, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e trazem as diferenças para o diálogo num quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeitar, mas também - e ao mesmo tempo - incentivar a criação de “outras” formas - de pensar, ser, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que ultrapassa fronteiras.

Desta feita, entendemos a Interculturalidade Crítica como uma pedagogia alinhada às propostas de combate a diversas formas de opressão que são basilares para mudanças sociais, pois vislumbram um alcance além dos muros escolares através de um trabalho que estime a emancipação política, epistêmica e ontológica dos povos por meio das lutas dos que historicamente foram apagados. Busca proporcionar a construção e promoção de diferentes epistemologias em contraposição e desconstrução de valores excludentes como racismo e o sexismo, ou outras formas de inferiorização, através de diferentes caminhos que ao ultrapassar as fronteiras da colonialidade, visibiliza outros pensamentos considerando as especificidades sociais e culturais de cada povo pensante.

A Interculturalidade Crítica como ferramenta pedagógica, nos proporciona o uso crítico de currículos, dos livros e de conteúdos em relação

ao ensino de história ou de outras disciplinas relacionadas às ciências humanas e sociais aplicadas para que possamos repensar os aspectos estruturais do currículo e questionar livros e os conteúdos privilegiados pelo mesmo, pois considerando os livros analisados neste trabalho percebemos que o referencial que alicerça os livros didáticos, se mantém seguindo a perspectiva eurocêntrica, contribuindo para a colonialidade do conhecimento. As narrativas sobre mulheres negras, indígenas, quilombolas e outros, aparecem de forma fragmentada, as vezes descontextualizadas ou padronizadas culturalmente, sem ressaltar e omitindo as múltiplas especificidades. É necessário apropriar-se de um saber Outro, que trate e evidencie as diferenças, as particularidades e as diferentes versões de uma história que não pode e não deve jamais ser única.

Neste sentido, a decolonialidade em consonância com a Interculturalidade se revela um fazer pedagógico orientador de outra compreensão do processo civilizatório quando promove a criticidade e a releitura da modernidade e de toda a organização social, estruturada pela monopolização de saberes, demonstrando ser possível vislumbrar conhecimentos outros fronteiriços, divergentes da colonialidade e congruentes com a pedagogia decolonial ao sinalizar possibilidades de restituição das epistemologias que apontem caminhos alternativos e radicalmente diferentes ao da colonialidade global. De acordo com Walsh (2009, p.25)

A interculturalidade crítica e descolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas que estão conceitual e pedagogicamente entrelaçadas, encorajando forças, iniciativa e agência ético-moral que nos fazem questionar, perturbar, abalar, rearmar e construir. Esta força, iniciativa, agência e suas práticas fornecem a base para o que chamo continuação “pedagogia decolonial”.

Assim, é importante compreendermos que o pensamento decolonial via interculturalidade crítica instiga a construção de um percurso insurgente e plural através de um ativismo pedagógico de questionamento dos meios e/ou recursos que promovem as diversas formas de colonização para manutenção da estrutura hierárquica, como o questionamento dos currículos e/ou os livros didáticos, podem ser configurados como ações pedagógicas decoloniais quando desconstruímos a história contada/forjada por grupos dominantes para revelarmos a história negada, dando voz e visibilidade aos inferiorizados e excluídos social, cultural e economicamente. Walsh (2009, p. 28) assinala que

a pedagogia decolonial é um sonho que ocorre na insônia da práxis, ressaltando que esta pedagogia tem sua genealogia enraizada nas lutas e na práxis exercidas pela comunidade indígena e pela comunidade afro há vários anos, sendo estas, reconstruídas e revitalizadas através de postura e projeto político da pedagogia decolonial, tendo em vista que esta ação pedagógica:

(...) implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24)

Por isso o saber decolonial é um saber para a práxis. Suas propostas educacionais são pensadas para a descolonização de saberes. Consequentemente essa descolonização pedagógica deve ocorrer em diferentes contextos tendo em vista que “(...) o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5). Contudo, acreditamos que para se realizar na esfera da educação, deve atingir os currículos, as práticas, os recursos didáticos utilizados, a formação de professores, as propostas de aulas, dentre outras ações que possam desconstruir saberes excluidentes, propagados pelo patriarcalismo, pelo racismo e por outros construtos sociais que oprimem os sujeitos. Sabemos que a pedagogia decolonial surge fora do ambiente escolar, mas no âmbito da escola, ela também deve se efetivar em comunhão com a interculturalidade crítica que se desenvolve alinhada a um fazer pedagógico decolonial. De acordo com Candau (2020, p. 680), a interculturalidade crítica pode ainda ser caracterizada como aquela que:

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizadas.

Uma pedagogia pautada no pensamento decolonial e no conceito de Interculturalidade crítica de Catherine Walsh, podem contribuir para ações de combate às discriminações e preconceitos, podendo ainda incentivar o desenvolvimento afirmativo de autênticas identidades, visto que a pedagogia decolonial engaja-se nas lutas sociais desenvolvidas desde os processos coloniais de dominação europeia e hoje, de dominação global. A luta dos subalternizados deve ser tomada como um exemplo dessa pedagogia, por ela lutar pela emancipação plena dos sujeitos historicamente apagados.

Neste sentido, percebemos que a educação para as relações étnico-raciais, originada nos movimentos negros, é atravessada por práticas decoloniais, haja vista que a pedagogia decolonial se contrapõe as práticas políticas hegemônicas monocultural e monoracial<sup>49</sup>, confrontando, entre outras ações da colonialidade, a racialização do mundo para superar desigualdades e discriminações de raça, de gênero, de religião ou de outra natureza para dar visibilidade às lutas dos que foram silenciados.

Ao refletirmos sobre as origens da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, a partir da obra de Nilma Lino Gomes (2017) e os escritos de Catherine Walsh (2009) sobre a pedagogia decolonial, percebemos que elas surgem de forma semelhante através de movimentos sociais e, portanto junto à interculturalidade Crítica de Catherine Walsh, alinharam-se como uma proposta política e pedagógica voltada para efetivar ações de combate aos universalismos hegemônicos e excludentes em favor das populações subalternizadas, do negro, do indígena, das mulheres e de tantos outros grupos que são vítimas da crueldade dos diversos preconceitos no Brasil e no mundo. Por confrontarem as discriminações raciais podemos considerá-las como pedagogias/ações antirracistas. E por defenderem a liberdade e propor a superação das desigualdades, tornam-se ferramentas de combate ao sexismo.

A perspectiva decolonial pode, assim como a interculturalidade crítica, no campo educacional, serem somadas a outros saberes que orientem para ações antirracistas e antissexistas que podem contribuir para a restituição da humanização de grupos discriminados; viabilizando a autoafirmação e a

---

<sup>49</sup> WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874.

reconstrução de diferentes identidades de raça, de gênero, de religião, de classe, que são marcadas pelas heranças e vivências culturais.

Ao pensarmos na construção de práticas pedagógicas estruturadas na compreensão crítica dos currículos, no uso consciente de materiais escolares para o ensino médio que promova o reconhecimento e a valorização das mulheres, através de suas histórias, de modo particular as mulheres negras que são invisibilizadas e silenciadas nas narrativas oficiais da história, dos currículos e muitas vezes nas práticas docentes; compreendemos que a perspectiva decolonizar faz parte desse processo que não pode ocorrer apenas com a aprovação de um currículo crítico, mas deve se concretizar de forma mais urgente possível nas aulas, na sala de aula, nos encontros e movimentos sociais. Portanto, compreendemos que decolonizar faz parte das teorizações e das ações do feminismo negro, quando compreendemos que este nos propõe deslocar nossos olhares e nossas lentes – produzidas sobre as bases do eurocentrismo e da branquitude, para as margens, onde se encontra a periferia social, cultural, epistêmica e também política. E, através de novas lentes produzidas e teorizadas à luz desse feminismo, deslocar nossos olhares para a existência de outros corpos, não hegemônicos, não patriarcais e não sexistas, corpos silenciados e sufocados pelas bases da colonialidade global,.

#### **4.2 Perspectivas do feminismo negro para a educação**

A perspectiva decolonial nos apresenta uma reflexão sobre as experiências das populações que se encontram nas margens, nas fronteiras, localizadas nas periferias globais, ou seja, sobre os grupos humanos que são atravessados pelos condicionantes sociais como classe, sexo, gênero, raça, dentre outros, combatendo e denunciando as universalizações, e deslegitimações acerca das subjetividades e dos saberes desses sujeitos.

Por isso, a atuação e as produções das feministas negras (Bárbara Karine, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, dentre outras) são, muitas vezes, vinculadas a decolonialidade em função de suas experiências e práticas que as despertam para combater as opressões similares àquelas que a decolonialidade afrontam e das quais as mulheres negras são vítimas. Como afirma bell hooks (2017, p.20) sobre a interação

entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, “cada uma das quais ilumina as outras”. Tanto o feminismo negro, quanto a decolonialidade lutam a partir de epistemologias contra hegemônicas, geradas através de suas experiências e que proporcionam uma atuação de resistência à dominação global e efetivar uma mudança estrutural a partir de conhecimentos subalternos.

As interações são evidentes entre essas perspectivas teóricas tendo em vista que elas são pensamentos insurgentes contra os similares autoritarismos que pautam as relações sociais. Por conseguinte, essas perspectivas são ferramentas essenciais no enfrentamento de diversos conflitos sociais presentes em diferentes espaços. A escola como um destes espaços, não é imune. Nela, coexistem os interesses, os conflitos, e as contradições que estruturam a sociedade brasileira, evidenciando as discriminações de raça e de gênero, além de outras ações discriminatórias, a partir das interações entre seus membros. Neste sentido, percebemos que em todos os níveis de escolaridade, educadores e educadoras devem se apropriar de teorias que pautem suas práticas para uma educação com base no respeito e na valorização da diversidade, combatendo a exclusão de todos os sujeitos que historicamente são discriminados, incluindo-os no processo educativo, de ensinar e de aprender, dentro do que propõe a perspectiva decolonial e do feminismo negro, como lembra bell hooks<sup>50</sup> (2017), uma educação como prática da liberdade. Para a autora, esta educação é a via para a eliminação da estrutura hierárquica e coercitiva, mas também possibilita aos sujeitos a saída da condição de oprimidos.

Educar para a liberdade implica, portanto, uma compreensão da educação pelas vias de uma pedagogia engajada no contexto social como uma prática de combate às imposições autoritárias racistas e sexistas, viável através da construção de outros conhecimentos que alicerçam tomadas de decisões e o bem estar. Educar por uma pedagogia engajada, segundo hoolks (2017, p. 28) é pensar no bem estar, pelo qual os professores devem assumir o

---

<sup>50</sup> bell hooks é o pseudônimo de Glória Jean Walkins, autora norte americana. O seu nome é escrito em letras minúsculas por escolha da própria autora que entende ser mais importante o conteúdo do que é escrito do que a pessoa que o escreve. bell hooks em sua obra: “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” evidencia a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, para sua prática pedagogia e sua teorização sobre a educação.

compromisso com o processo de autoatualização para promoção de seu próprio bem estar, abraçando a docência por vocação.

A autora hooks (2017) em sua obra: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, relata como suas vivências nos espaços de ensino (e não só as dela) favoreceram a produção de epistemologias, a partir de diferentes influências como a teoria crítica de Paulo Freire, mas também sua atuação como docente. hooks, demonstra como o ato de aprender e ensinar pode contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica a partir das experiências na educação. hooks discorre sobre a importância da teorização, mas não deixa de reconhecer as experiências na docência e os saberes adquiridos através da mesma. Pelas experiências se desconstrói conhecimentos e ressignifica-se saberes.

Nilma Lino Gomes, em “O movimento negro educador saberes construídos nas lutas por emancipação” (2017, p. 21) no caso brasileiro, ela destaca que o movimento negro ressignifica e politiza a ideia de raça de modo afirmativo, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação, expondo como ela é operada na construção das identidades étnico-raciais. A autora diz que ao ressignificar o construto de raça, o movimento negro, questiona a própria história do Brasil e da população negra e constrói “novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas.” (GOMES, 2017, p. 21). Ao longo da referida obra a autora também descreve a importância da atuação das mulheres negras no processo de ressignificação dos saberes presentes na sociedade brasileira como herança da modernidade.

Através dos estudos de Boaventura Souza Santos, Gomes (2017, p. 36 - 61), levanta algumas considerações acerca dos conhecimentos emergidos na modernidade ocidental diferenciando-os com base em dois pilares: o da regulação social e o da emancipação social, destacando que no último século, o conhecimento regulação se antepõe ao conhecimento emancipação. Neste contexto, o conhecimento regulação recodifica alguns conceitos, passando ele a ser concebido como ordem. E o futuro, a transformação social e o colonialismo como um tipo dessa ordem. Para Santos (2006 *apud*. Gomes, 2017, p. 58): “O sofrimento humano passou a ser justificado em nome da luta

da ordem e do colonialismo contra o caos e a solidariedade” (solidariedade aqui entendida como um tipo de caos).

Assim, o conhecimento regulação é aquele que representa a ciência moderna, teórica, racional que não concebe outras formas de conhecer fora dos padrões hegemônicos, enquanto que o conhecimento emancipação é o conhecimento vinculado ao saber e não ao científico. É o conhecimento de quem experiencia o mundo através de suas vivências. Sendo este um saber sobre o mundo, não deve ser posto em hierarquias epistemológicas, haja vista que ele é apenas um conhecimento diferente que pode ser teorizado ou não. É um saber que associa teoria e prática que são “formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza” (GOMES, 2017, p. 58 - 59). A autora destaca que alguns tipos de racionalidade, na qual se baseia o conhecimento emancipação, são menos reguladas e menos colonizadas, como a racionalidade estética. Por isso, Boaventura Souza Santos, propõe a reavaliação do conhecimento emancipação e a sua primazia sobre o conhecimento regulação.

Ao dar segmento a sua análise sobre conhecimentos e saberes Gomes (2017) destaca três saberes produzidos pela comunidade negra, são eles: saberes identitários, políticos e estéticos inter-relacionados e destaca a importância da atuação do feminismo negro, dentro do movimento negro brasileiro no processo de combate ao machismo e a violência, no processo de reeducação. Assim afirma Gomes (2017, p. 73) “As ativistas negra indagam o machismo dentro do próprio Movimento Negro e desafiam os homens ativistas a repensarem, mudarem de postura e de atitude em suas relações políticas e pessoais com as mulheres.” Da mesma forma, segundo Gomes (2017), as temáticas sobre raça e gênero dentro do feminismo se tornou possível no movimento feminista devido à atuação das mulheres negras.

Ainda de acordo com a referida autora, as discussões críticas sobre o corpo como lugar de resistência e tensões na medida em que se produzem saberes, são postas em evidência por meio do feminismo. Tensões entre conhecimentos regulação e conhecimento emancipação e junto a eles soma-se a questão racial. Tensões que busca eleger, segundo o paradigma da modernidade ocidental, a ciência como o saber hegemônico, com vistas não só a desconsiderar outros saberes, com base na recusa da cultura e da cognição

de outros povos, mas também na “tensão racial e de gênero”. (GOMES, 2017, p. 99 – 100).

Assim, nossa compreensão aponta para o fato de que a concretização da pedagogia da ausência e das emergências depende da presença destas mulheres que atuam concomitantemente em todas as frentes de lutas, pois elas atuam a partir dos próprios atravessamentos interseccionais.

Gomes (2017, p.61) ressalta a necessidade de construção epistemológica para a área da educação, de uma *pedagogia das ausências e das emergências*<sup>51</sup> no intuito de promover novas rationalidades. Essas pedagogias são propostas por Nilma Lino Gomes a partir do conceito de sociologia das ausências e a sociologia das emergências de Boaventura Souza Santos. A sociologia das ausências refere-se a um processo investigatório para demonstrar que o que não existe é ativamente produzido como não existência, portanto, não creditável. E seu objetivo é transformar as ausências em presenças. Enquanto que a sociologia das emergências consiste na substituição de um futuro vazio por um futuro de possibilidades plurais e concretas, baseada na ideia de investigar as possibilidades concretas. A autora afirma que através desta reflexão de Boaventura Souza Santos e tendo como foco do seu estudo a relação do movimento negro brasileiro com a educação, ela desenvolve seu procedimento teórico-epistemológico que chamou de *pedagogias das ausências e das emergências*. São, portanto a nosso ver, pedagogias que devem fazer emergir de forma concreta conhecimentos ausentes que foram e são, junto com seus produtores, silenciados e invisibilizados.

Compreendemos que a proposta de Gomes (2017) está em sintonia com a pedagogia própria dos movimentos sociais, especificamente, do movimento negro educador que para Gomes (2017) esses movimentos tencionam a pedagogia escolar e provocam questionamentos sobre políticas educacionais, currículo e práticas pedagógicas. Questões que para o campo da educação devem se pautar em rationalidades inovadoras através de um saber/conhecer-emancipação. Ela discorre sobre a construção de projetos educativos em sintonia com os movimentos sociais para:

---

<sup>51</sup> Grifo nosso.

(...) transformar em presenças os projetos educativos emancipatórios já existentes, advindos da experiência dos movimentos sociais e que têm sido desperdiçados pela escola e pela teoria educacional. Esses projetos são aqueles capazes de produzir subjetividades rebeldes e inconformistas e que conseguem questionar a produção de subjetividades conformistas que imperam nos currículos das universidades e da educação básica. (GOMES, 2017, p. 63 – 64).

A proposta educacional apresentada pela autora acima, se assemelha ao pensamento de bell hooks sobre a prática educadora, assim como o pensamento decolonial, na medida em que ela destaca a relevância de saberes emancipatórios teóricos, mas também com base em experiências, e a possibilidade/necessidade de transgressão para uma educação que liberte e não que aprisione. Uma educação para a conscientização ligada aos processos reivindicatórios dos movimentos sociais que identifique as explorações presentes nas relações sociais, pautadas num conhecimentos-regulação e/ou na colonialidade do saber que junto a outras práticas de controle são responsáveis pelas desigualdades sociais e por infligir diferentes formas de violências a partir das relações de poder que oprimem. Uma educação que busque identificar essas explorações e opressões para confrontá-las e ressignificar os construtos sociais, deve pautar suas análises fazendo uso da interseccionalidade como ferramenta pedagógica, cuja atuação abrange tanto a teorização, quanto a atividade da práxis. (COLLINS; BILGE, 2020).

De acordo com COLLINS; BILGE, (2020, p. 238) a obra de Paulo Freire – A pedagogia dos oprimidos é fundamental para a interseccionalidade na medida em que, o autor não aceita uma análise das relações de poder com base apenas em classe, pois em Paulo Freire os oprimidos no Brasil, do século XX, são semelhantes aos de hoje, como sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, negros, minorias sexuais ou religiosas, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros. Por isso Collins e Bilge (2020, p. 238) afirmam que:

O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades das pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social.

Neste sentido, como também pontua bell hooks, a pedagogia crítica de Paulo Freire, endossa as perspectivas decoloniais negras e interseccionais para a educação, haja vista que defende o educar para a ação, para a práxis, para a mudança e justiça social. “Quando se trata de justiça social, a

interseccionalidade exige mais que crítica e implica transformar análises críticas em práxis crítica" (COLLINS; BILGE, 2020, p. 293).

A interseccionalidade por ser uma ferramenta de análise, não se restrige a um único campo de atuação. O feminismo negro a partir da teorização de Kimberlé Crenshaw<sup>52</sup> passa a utilizar com frequência o conceito de interseccionalidade como um dos recursos de enfrentamento e denúncia do racismo, do sexismo, do conceito universalizado de mulher e de tantas outras esferas sociais que são invisibilizadas pelas manobras dos saberes políticos e sociais hegemônicos. A interseccionalidade torna explícitos os marcadores sociais, responsáveis pelas diversas violências causadas às mulheres negras, além das desigualdades e das injustiças sociais a que são expostas. Com a interseccionalidade não se evidencia apenas as identidades, mas aponta as ações e efeitos discriminatórios na interação social, "(...) somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionalizar esta experiência." (Akotirene, 2021, p.65).

A autora acima, também recorda que a ausência da abordagem interseccional nas abordagens feministas e antirracistas, configura-se como reforço à opressão combatida pelo outro e prejudica a questão dos direitos humanos. Portanto, também é frequente o uso e a proposta de análise interseccional no pensamento decolonial. A análise interseccional enriquece a também a compreensão do conceito da colonialidade de gênero, formulado pela filósofa argentina Maria Lugones, pertencente ao grupo de intelectuais decoloniais. No capítulo primeiro, já discorremos sobre a análise dos conceitos de colonialidade, ressaltando que este grupo possuía uma perspectiva biológica de gênero. Em contraposição as colonialidades do poder, do ser e do saber, ela cria o conceito de colonialidade de gênero, recorrendo a interseccionalidade como uma estratégia metodológica para compreender e evidenciar o entrelaçamento indissociável das categorias de raça, classe, gênero e sexo, além da colonialidade. Assim, Lugones (2020) contesta as

---

<sup>52</sup> Foi no meio acadêmico que Kimberlé Crenshaw, sistematizou o termo "interseccionalidade" dando legitimidade na sua área de investigação as ciências sociais e humanas. Para saber mais recomendamos: COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo. 2020.

opressões e sugere combater a colonialidade latino-americana através da resistência feminista e interseccional.

Lugones (2020, p.58) destaca que a interseccionalidade é um aporte teórico que contribui para identificarmos as múltiplas opressões e que as resistências aos sistemas de relações de poder, ganham destaque quando considerada a teoria interseccional, assim como as formas de enfrentamento, ao que Lugones (2019, p.385) chama de coalizão que “busca o lócus fraturado na resistência contra a colonialidade de gênero”.

Contudo, Collins nos lembra (2020, p.16-17) que o termo interseccionalidade está sendo usado cada vez mais por diferentes pessoas e em diferentes contextos políticos e intelectuais, de modo geral, fazendo referência às categorias sociais presentes nas relações de poder que afetam as relações sociais pelos efeitos excludentes que provocam. Entre os diferentes usos da Interseccionalidade, Collins (2020, p.20), destaca a utilização feita pelo movimento negro feminista para identificar e apontar os problemas sociais, afirmando: “(...) a ascensão do movimento de mulheres negras brasileiras em resposta a desafios específicos, como o racismo, o sexism e a pobreza, ilustram diferentes usos da interseccionalidade como ferramenta analítica.”

Pensar uma pedagogia educacional pautada na interseccionalidade, na pedagogia das ausências e das emergências, propostas por Gomes (2017), ou numa pedagogia engajada, segundo hoolks (2017), a nosso ver é articular os saberes e as práticas que aprofundam questionamentos das estruturas de poder que reforçam os sistemas de dominação como racismo, sexism, classismo, nativismo, dentre outros sistemas que mantém uma inter-relação; como possibilidade de reflexão crítica sobre as práticas em educação para vislumbrar a construção de uma pedagogia livre das amarras coloniais, livre dos estereótipos racistas, machistas, elitistas e tantos outros; livre de ditaduras disfarçadas e impostas as minorias, livre de corpos marcados e discriminados por serem diferentes. Enfim, como aponta Gomes (2017, p. 134) uma pedagogia da diversidade de gênero, de raça, de idade, de culturas; frutos das pautas sociais pensadas para promover a emancipação da educação. Uma educação “vista como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem” Freire (1999, *apud*. Gomes, 2017, p. 136).

#### **4.3 Proposta de Eletiva como produto final – Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências.**

Com o intuito de elaborar um produto pedagógico que contribua para a promoção de discussões acerca da realidade social com base no feminismo negro decolonial de modo que proporcione, entre os alunos do ensino médio, a identificação das intersecções das categorias sociais de raça, classe e gênero, percebendo-os como determinantes para o sistema de opressão que pautam as interações humanas, levando os alunos, a questionar os saberes ofertados pelos recursos didáticos que eles têm acesso e despertá-los para novas leituras que proporcione o desejo de ressignificação de saberes tanto históricos quanto sociais. Assim, surge a proposta de uma eletiva pensada para trabalhar a temática de mulheres negras a partir do tema da interseccionalidade, também com o intuito de pensarmos estratégias de enfrentamento do sexism e do racismo nas salas de aula do ensino básico, tendo como título: *“Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências”*.

Como as aulas de história foram reduzidas com a efetivação da reforma do ensino médio em 2022, expressa na lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018), mas estabeleceram para a carga horária do ensino médio, as disciplinas eletivas; pensamos neste formato de aula por ele dedicar uma carga horária voltada para os temas escolhidos e organizados pela escola e pelos professores. Sugerimos implantá-la no segundo ano (2º), contudo as eletivas no currículo de Pernambuco estão presentes nas três séries do ensino médio (PERNAMBUCO, 2021) que por sua vez seguem a mesma orientação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que introduziu no currículo, além da formação geral básica, uma parte flexível na carga horária.

De acordo com este mesmo documento, as eletivas podem ser organizadas com base em quatro eixos estruturantes que são: 1 - Investigação científica: relacionado ao trabalho que abordam conceitos básicos de iniciação e método científico, projetos de investigação e outros; 2 - Processos criativos: refere-se aos trabalhos com experimentos, criação de protótipos e demais processos de criação e produção de conhecimento; 3 – Mediação e intervenção sociocultural: é o eixo em que os trabalhos estão direcionados para

intervenção e mediação em situações de conflitos na comunidade; e o eixo 4 – Empreendedorismo: é o de trabalhos voltados para o desenvolvimento de habilidades para empreender, inovar tecnologicamente ou desenvolver serviços voltados ao mercado. Portanto, a eletiva proposta, se estrutura no terceiro eixo que se refere à mediação e intervenção sociocultural.

As eletivas constituem a parte flexível do currículo. Elas constam no inciso IV, §7º, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Elas são o dispositivo legal pelo qual nós podemos alicerçar teoricamente nossas aulas, em epistemologias não eurocêntricas, tecendo práticas de ensino feministas e decoloniais. As eletivas são, neste sentido, espaços curriculares relevantes para abordarmos questões da realidade social e cultural que impactam a vida de várias pessoas.

Consideramos importante também destacar que como pessoa branca, preferimos elaborar nossa proposta pedagógica acerca da temática do nosso trabalho – *mulher negra*, através do entendimento de que somos todos racializados e atravessados pelas marcas dos construtos sociais pelos quais somos constituídos. Como nos diz Ribeiro (2019, p.34), “(...) mulheres brancas são discriminadas por serem mulheres, mas privilegiadas estruturalmente por serem brancas.” Logo, reconhecendo o privilégio em nós e entendendo que não falamos do locus social<sup>53</sup> da mulher negra, preferimos abordar o conteúdo pelo viés interseccional.

Cumprindo os preceitos legais da Base Nacional Comum Curricular, nossa proposta de eletiva se alicerça nas competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas cinco (5) e seis (6). Sendo a cinco (5): “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos”; e a seis (6): “Participar pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vista a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2018, p.564-565).

---

<sup>53</sup> Segundo, Ribeiro, (2019, p.35) o locus social se refere sobre o “ponto em que as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as experiências em comum”.

As habilidades previstas para os alunos desenvolverem no decorrer das vivências da eletiva, foram pensadas de acordo com as habilidades específicas, previstas no currículo de Pernambuco para o ensino de história que por sua vez, está pautada nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular, previstas para as ciências humanas e sociais aplicadas.

A eletiva além de abordar as questões do feminismo interseccional, também contempla o segmento da lei 10.639, que prevê a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira, voltada para a promoção da educação para as relações étnico-raciais, em conjunto com os componentes curriculares envolvidos na eletiva de história e sociologia. Por isso busca dialogar com os objetos do conhecimento de história que abordam a história brasileira, no segundo ano do ensino médio que abrange o Brasil colonial e imperial.

Para a vivência desta eletiva não estabelecemos uma carga horária rígida com um número fixo de aulas, pois isso dependerá da realidade escolar de cada professor/as. Contudo, no caso das eletivas estruturadas pelo currículo de Pernambuco, elas são distribuídas em duas aulas semanais com duração de cinco meses, correspondendo aproximadamente a quarenta (40) horas aulas. Descrevemos abaixo, a proposta para a vivência da eletiva como produto final.



---

Ioná Lidiane Vieira Costa

Orientadora: Profº. Dra. Janaína Guimarães da  
Fonseca e Silva

**Produto Final**  
**Eletiva: Interseccionalidade: identificar  
a diferença para compreender as  
existências**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

AGOSTO / 2024

## Apresentação

Seguindo os critérios exigidos pelo Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, apresentamos nas páginas seguintes o *Produto Final*, enquanto recurso pedagógico para o ensino básico de nível médio uma proposta de uma eletiva intitulada: Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências.

Esperamos com esse produto, contribuir para uma vivência de ensino e aprendizagem significativa e comprometida com a educação de modo a promover a conscientização acerca do lugar social ocupado por mulheres negras no Brasil, tanto entre alunos negros e alunas negras, contribuindo para sua autodefinição e compreensão de suas experiências, quanto entre alunos brancos e alunas brancas, que devem compreender e enxergar sua condição de privilegiados socialmente em função de sua cor. Assim como, esperamos também contribuir com a conscientização dos mesmos em relação ao reconhecimento da existência do patriarcado e do sexismo que junto ao racismo, realizam por diferentes percursos, as opressões sobre os grupos que são interseccionados por essas categorias.

Lembramos que como proposta, o professor ou professora que se interessar pode adaptá-la a realidade de sua comunidade escolar, sem que perca, contudo, sua essência.

**Título:**

Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências.

**Tempo estimado:**

Aproximadamente cinco (5) meses.

**Objetivo Geral:**

Constituir um espaço de reflexão e intervenção sobre racismo e sexism como heranças coloniais, a partir da ótica do feminismo interseccional e decolonial, reconhecendo que estes sistemas de opressão se entrecruzam, provocando universalização de conceitos das categorias sociais, discriminação e injustiça social nos grupos em que essas opressões se sobrepõem, revelando assim, as estruturas coloniais/colonialidade sob a égide de outros grupos privilégiados.

**Objetivos específicos:**

Possibilitar a compreensão do conceito de feminismo negro, identificando abordagens sobre a mulher negra, nos diferentes conteúdos do livro didático;

Relacionar a luta do feminismo negro ao combate do sexism e do racismo, analisando a presença ou ausência destas temáticas no livro didático;

Compreender o conceito de interseccionalidade como uma ferramenta analítica, com origem no feminismo negro, que explica e expõe os sistemas de opressões através da inter-relação entre as categorias sociais como raça, gênero, classe, entre outros;

Discutir o ‘lugar de fala’ atribuído às mulheres negras, como lugar social, relacionando-o ao contexto histórico da população negra no Brasil desde o período colonial e ressaltando que toda pessoa possui seu “lugar de fala”,

Abordar e racializar a branquitude no Brasil, como condição de privilégios e herança do colonialismo europeu, que se mantém presente pelas vias da colonialidade;

Identificar e estimular práticas antirracistas e antissexistas entre os alunos e alunas.

**Justificativa:**

Compreender as desigualdades no âmbito social, econômica e cultural, por meio da análise interseccional das relações sociais que asseguram as estruturas de dominação e de opressão a partir da construção social dos sujeitos que ocupam diferentes espaços na medida em que são menos ou mais atravessados por estas construções, é essencial para decolonizar o pensamento dos alunos e alunas e os conscientizem para que se apropriem e atuem socialmente com base nos preceitos de práticas antirracistas e antissexistas.

**Metodologia:**

Para estimular o despertar da conscientização da condição social, sua e dos outros nos alunos e alunas de modo que eles possam relacionar essas condições com as diferentes injustiças sociais que muitos deles(as) enfrentam, adotamos metodologias ativas para ajudá-los a relacionar as teorias com as práticas e realidades vividas pelos mesmos.

Assim, propomos o desenvolvimento de estratégias que estimulem os estudantes a aprender de forma autônoma e participativa onde eles possam envolver-se em momentos de debates, sobre situações-problemas reais, estimulando-os ao autoconhecimento, a autoconstrução, e/ao conhecimento sobre outros membros sociais, despertando o pensamento crítico e reflexivo e contribuindo para que os alunos/as, neste processo de construção do conhecimento, desenvolvam habilidades na busca de soluções em situações adversas, levando-os a compreender que eles/as podem transformar as realidades sociais que muitas vezes lhes são impostas.

Neste sentido, pensamos os objetivos específicos para serem trabalhados e alcançados dentro de um tempo estimado entre seis (6) e/ou sete (7) horas aulas cada um, haja vista que uma eletiva com duas (2) aulas semanais totaliza uma carga horária aproximadamente de 40 horas aulas. A proposta da eletiva está dividida e totalizará cinco blocos de aula. A mesma está alicerçada nas disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, sobretudo história e filosofia.

Sugerimos então, o trabalho com aulas teóricas expositivo-dialógicas com foco em roteiros de leituras de capítulos ou de trechos de livros de feministas negras decoloniais, textos de internet, dados estatísticos sobre diferentes condições da mulher negra brasileira, intercaladas com debates e reflexões. No decorrer de cada bloco de aulas, os alunos e alunas devem realizar atividades diversas como cartazes, mapas mentais, relatos a partir das redes sociais, roteiro de questões sobre a presença da temática abordada no livro ciências humanas e sociais aplicadas, apresentação sobre dados estatísticos sobre mulher, população negra e mulher negra, além de rodas de conversas, dentre outras atividades oportunas com base no feminismo negro interseccional e decolonial, no combate ao racismo, ao sexismo e consequentemente no combate a violência física e epistêmica contra a mulher.

Os alunos e alunas também devem ser incentivados a pesquisar sobre autoras negras e mulheres negras que são personagens históricas, símbolos de resistência e de luta no combate a exploração, a escravização, no combate ao sexismo e ao racismo no Brasil, para que os mesmos apresentem nas rodas de conversas o resultado de suas pesquisas. Assim como, deixarmos a cada bloco de aulas, sugestões de leituras.

Por fim, deve-se realizar a culminância da eletiva: “Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências”, apresentando as discussões/debates e atividades realizadas no decorrer da eletiva, em formato de seminário ou exposições de cartazes e desenhos inspirados na temática, produzido pelos alunos e alunas.

### **Objeto do conhecimento:**

Os objetos do conhecimento específicos da eletiva em consonância com os objetivos propostos para a eletiva são: feminismo negro, sexismo,

machismo, racismo, Interseccionalidade, colonialismo/colonialidade, e práticas antirracistas e antissexistas. Contudo, são conteúdos que têm relações indiretas com os objetos do conhecimento do componente curricular de história e de sociologia. Por isso, discorremos a seguir as habilidades da Base Nacional Comum Curricular da área de ciências humanas e sociais aplicadas e as habilidades específicas do componente de história do (2º) segundo ano do ensino médio, previstas no Currículo de Pernambuco, além dos objetos do conhecimento do organizador curricular também do currículo de Pernambuco (2021, p.263 – 264), podendo os mesmos sofrer adaptações à realidade curricular de cada estado:

Habilidades da área na BNCC	Habilidades específicas do componente de história	Objetos do Conhecimento
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103HI03PE) Problematizar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia, entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes e interpretação) de modo a se posicionar, autonomamente, frente aos desafios contemporâneos.	Sociedade e cotidiano no Brasil colonial. África e o tráfico transatlântico.
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes	(EM13CHS401HI10PE) Compreender relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos como elementos primordiais das transformações relacionadas aos meios de produção e organização social do trabalho, para apropriação das mudanças e	Sociedade e cotidiano no Brasil colonial. Passagem do trabalho escravo ao trabalho assalariado no Brasil.

espaços (urbanos e rurais) e contextos.	permanências ao longo do tempo e dos processos históricos que as desencadearam.	
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	(EM13CHS401AHI11PE) Identificar diferentes formas de trabalho, extração, produção e trocas de mercadorias ao longo da História, com o foco na história do Brasil, sobretudo, a partir do século XIX, para o reconhecimento de diferenças, transformações e permanências nas relações natureza, terra e trabalho.	Relações de trabalho na sociedade colonial brasileira.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	(EM13CHS403HI12PE) Analizar relações sociais específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, em diversos tempos históricos e espaços sociais, particularmente no território brasileiro, desde a escravização de ameríndios e africanos no Brasil até as novas relações de trabalho.	Sociedade e cotidiano no Brasil colonial e imperial.

Além de história, a eletiva também envolve objetos do conhecimento do componente de sociologia no Currículo de Pernambuco, (2021, p. 280 – 282) para o (2º) segundo ano do ensino médio, visto que propõe o trabalho com temas que refletem relações de poder, racismo, sexism, assim como mudanças sociais. Por isso também descrevemos abaixo as habilidades gerais e específicas, assim como os objetos do conhecimento de sociologia, envolvidos nesta proposta de eletiva.

Habilidades da área na BNCC	Habilidades específicas do componente de sociologia	Objetos do Conhecimento
(EM13CHS102) Identificar,	(EM13CHS102SOC02P)	.

<p>analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.</p>	<p>E) Analisar, criticamente, os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, de matrizes conceituais, advindas da modernidade, suas características e práticas no Brasil e no mundo contemporâneo, reconhecendo o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo.</p>	<p>concepções, características e influências na contemporaneidade e do etnocentrismo, evolucionismo, antropocentrismo, racismo, modernidade.</p>
<p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço</p>	<p>(EM13CHS104SOC04P E) Distinguir e valorizar objetos e elementos da cultura material e imaterial de diferentes povos e grupos étnicoraciais, pesquisando, reconhecendo e respeitando as diversidades socioculturais e identitárias e sua multiplicidade de conhecimentos, crenças, valores e práticas culturais na sociedade.</p>	<p>. Identidade cultural e interculturalidade, relações étnico-raciais.</p>
<p>(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis</p>	<p>(EM13CHS205SOC06P E) Compreender e caracterizar as culturas juvenis, identificando seus significados, formas de cooperação social, problematizando questões como sexualidade, drogas, violência, criminalidade, relações de poder com instituições, grupos e/ou indivíduos.</p>	<p>Relações de poder com as instituições sociais (família, vizinhança, escola, cidade, outras) e sociedade; patriarcalismo.</p>
<p>(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos</p>	<p>(EM13CHS302SOC07P E) - Identificar e caracterizar questões relativas à exclusão e à inclusão precária dos povos indígenas,</p>	<p>. Desigualdade no Brasil - colonização, colonialismo e patriarcalismo como estruturas</p>

<p>naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.</p>	<p>afrodescendentes e quilombolas nas políticas públicas brasileiras, a partir de indicadores econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais.</p>	<p>da desigualdade. Desigualdades étnico-racial como fator estruturante da sociedade brasileira - indígenas, afrodescendentes e quilombolas.</p>
---	---	--

Assim, pensamos a organização das aulas, seguindo a estrutura descrita abaixo.

### **Roteiro didático:**

Para a vivência das aulas propomos um programa de trabalho, dividido em blocos temáticos. Cada bloco é composto de oito (8) aulas de 50 minutos. Os objetivos específicos relacionam-se com cada um dos blocos de aulas. Apenas o bloco 4 contempla os objetivos quarto e quinto. Abaixo segue o roteiro.

### **Bloco 1 – O feminismo negro**

Apresentamos a seguir uma estrutura de uma eletiva com quarenta horas/aulas. Cada número corresponde a uma (1) aula. Por isso, a sequência numérica totaliza quarenta (40). Essa estrutura não é rígida, pois se trata de uma proposta que pode servir a todo/a profissional da educação que desejar implementá-la em uma sala de aula do ensino médio.

1 – Apresentação e discussão sobre o programa da eletiva: “Interseccionalidades: identificar a diferença para compreender as existências”, seus objetivos e propostas de atividades e de avaliações da disciplina, além de outros funcionamentos sobre a rotina de estudo.

2 – Apresentar a autora do livro Chimamanda Ngozi Adichie – “Sejamos todos feministas”, descrevendo para os alunos, informações sobre sua origem, onde ela vive, quais os livros que escreveu, como sua história de vida está presente nas suas escritas, destacando que eles/as devem estar atentos para isso nos momentos da leitura do livro proposto.

3 – Iniciar a abordagem sobre o feminismo negro a partir da leitura do livro de Chimamanda Ngozi Adichie – “Sejamos todos feministas” a partir de leituras dinâmicas e intercaladas com discussões.

4 – Este quarto momento ainda consiste na leitura do texto: “Sejamos todos Feministas”, visto que a leitura será feita em sala de aula com os possíveis debates.

5 – Na sequência, sugerimos construir um conceito sobre ‘feminismo’ orientando os alunos e alunas para que eles e elas escrevam em um recorte de papel, uma palavra que eles(as) associam ao sentido de feminismo. Com estes recortes pode-se construir um painel. Em seguida apresentar citações de autoras sobre feminismo na perspectiva decolonial e do feminismo negro para que, juntos, alunos e alunas formulem o conceito de feminismo.

6 – Por meio de aula expositiva trabalhar as bases conceituais do feminismo negro no Brasil, destacando as principais ideias nele desenvolvidas, como as intersecções das diferentes opressões.

7 – Em seguida, dividir os alunos em grupos de quatro (4) ou cinco (5) alunos e/ou alunas, solicitando que façam uso do livro de ciências humanas e sociais aplicadas para que pesquisem conteúdos que tratem do feminismo negro e decolonial. Posteriormente a breve investigação, solicitar que cada grupo apresente os seus resultados e os comentem. Neste momento o professor faz observações, pertinente ao conteúdo abordado.

8 – Reforçando a existência dos feminismos negros, propomos apresentar através de aula expositiva, com uso de textos e imagens em slides, referências sobre autoras feministas negras brasileiras (Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Djamila Ribeiro, Bárbara Carine, dentre outras) e suas obras como instrumentos de resistência as diferentes opressões. Na sequência reservar um tempo para que os alunos façam suas considerações descrevendo sobre o conhecimento adquirido.

## **Bloco 2 – A luta do feminismo negro contra o sexismo e o racismo**

Dando seguimento às aulas, a partir do segundo objetivo específico e pelo qual devemos tratar questões sobre o combate ao racismo e o sexismo pelo feminismo negro, recomendamos o esquema abaixo.

9 – Para abordar as questões de sexismo e racismo sugerimos trabalhar inicialmente os conceitos. Neste sentido, separamos dois vídeos didáticos e curtos que descrevem o conceito, um de sexismo, e outro de racismo. Pensamos em passar para a turma o vídeo: O que é sexismo? Em seguida, abrir uma roda de conversa sobre sexismo pedindo que relatem situações do cotidiano em que eles percebam o sexismo. Posteriormente pedir para que os estudantes pesquisem na internet os conceitos de patriarcado, machismo e sexismo, solicitando que em grupo, construam mapas mentais demonstrando as diferenças entre estes conceitos e as convergências dos mesmos. O vídeo: O que é sexismo?, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YzjJKDanxGI>

10 – Ao término da confecção da atividade, solicitar que cada grupo descreva a compreensão coletiva sobre o sexismo e após esse momento, organizar um mural com os mapas mentais em alguma área da escola, externa a sala de aula e que fique em evidência de preferência.

11 – Dando seguimento, sugerimos adotar um procedimento semelhante em relação ao anterior, mas agora com o tema do racismo, apresentando inicialmente o vídeo – O que é racismo estrutural? Posteriormente, pedir que os alunos respondam individualmente em uma folha, questões dirigidas sobre racismo como: O que você entende por racismo? Vocês já presenciaram episódios de racismo no dia a dia, na escola ou em outros lugares públicos? Como surgiu o racismo no Brasil? Vídeo – O que é racismo estrutural?, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=la3NrSoTSXk>

12 – Recolher as atividades dos alunos e alunas para mostrar algumas respostas posteriormente em slides para a turma. Na sequência, solicitar que os alunos empreendam novamente, uma rápida pesquisa no livro didático, investigando se há conteúdos que se relacionam com as práticas do racismo e do sexismo no Brasil. Pedir que os alunos em dupla, apresentem os conteúdos que conseguiram associar ao sexismo e racismo.

13 – Através de aula expositiva, podemos relacionar os temas investigados na aula anterior com os conteúdos do componente curricular de história do Brasil, descritos acima, abordando a vinda da população negra africana a partir do tráfico e da escravização, o cotidiano dessa população e os modos operantes da sociedade branca com relação à população negra. Sugerimos trabalhar em

cima dos temas presentes da história do Brasil colonial e imperial que estão contidos nos livros dos alunos.

14 – Após a exposição teórica de conteúdos da história do Brasil, solicitar aos estudantes que destaquem, nos capítulos ou unidades temáticas, os trechos dos textos que abordem a mulher negra. Como os livros dificilmente abordam a historicidade da mulher negra, sugerimos conduzir um debate de modo que direcione os estudantes à percepção dos apagamentos sobre a mulher negra em função de práticas sexistas, machistas, patriarcais e racistas que tem início com o processo colonial e que se perpetua nos dias de hoje. O livro é um exemplo dessas práticas.

15 – Após as associações propostas acima, através de aula expositiva, relacionar as práticas sexistas e racistas como foco da luta do feminismo negro. Levantando questões trazidas sobre a mulher negra a partir de autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento que retratam em seus escritos a realidade das mulheres negras no Brasil.

16 – Apresentar dados estatísticos comparativos sobre emprego, salário, classe social e violência acerca da mulher negra e de outras categorias sociais, destacando as escritas feministas negras como ato de resistência e de denúncia de uma sociedade marcada, desde o período colonial, pelo preconceito.

### **Bloco 3 – Interseccionalidade: identificar a diferença para compreender as existências**

Na sequência das aulas da eletiva, para o bloco três o objetivo específico enseja a compreensão das opressões pelo viés dos entrecruzamentos das práticas abusivas e violentas pela ferramenta analítica da interseccionalidade.

17 – Para este espaço didático, recomendamos inicialmente, apresentarmos a escritora negra responsável pelo termo ‘interseccionalidade’ como ferramenta de análise – Kimberlé Crenshaw, descrevendo sua atuação e proposição para o termo, através de aula expositiva.

18 – Após a descrição da autora, sugerimos que realizem com os alunos o ‘questionário dos privilégios ou das injustiças sociais’. E a partir deste, conduzir os/as estudantes para a compreensão de que a resposta do ‘não’

quantitativamente maior demonstra as sobreposições numa só pessoa, dos diferentes controles sociais a ela atribuída. Neste sentido, apresentar expositivamente o conceito de interseccionalidade, a partir de autoria negra brasileira de Carla Akotirene, interligando o interseccionalidade com o feminismo negro. Abaixo segue o modelo do questionário.

Questionário – privilégios ou injustiça social?	Sim	Não
1 – Já estudou em escola particular?		
2 – Quando precisa de assistência médica Você sempre faz uma consulta particular?		
3 – Seus pais ou pessoas que lhe criaram, concluíram os estudos do ensino médio?		
4 – Seus pais ou responsáveis por vocês tem emprego fixo, com carteira assinada?		
5 – Você sempre foi aceito/a por diferentes grupos de pessoas com o seu estilo e características físicas ?		
6 – Sua ancestralidade vem dos povos europeus?		
7 – Você possui todos os recursos necessários para estudar bem e cursar uma universidade?		
8 – Já conseguiu alguma vantagem por influência de amigos, parentes ou indicação pessoal?		
9 – Sempre praticou sua religião sem ser discriminado/a?		
10 – Você sempre se sente orgulhoso/a de suas roupas E acessórios?		
11 – A cor de sua pele é uma característica que lhe proporciona privilégios e tratamento diferenciado?		
12 – Você e sua família sempre teve acesso a comidas saudáveis, adequadas e suficientes contribuindo para uma boa saúde?		
13 – Seu corpo e seu cabelo sempre foi admirado por por outras pessoas?		
14 – Você já fez alguma viagem para o exterior durante as férias?		
15 – Em sua família, os direitos são sempre iguais?		
16 – O seu gênero é motivo de privilégio para você ?		
17 – Na sua família, mulher faz o que ela quer?		
18 – As tarefas domésticas na sua família são distribuídas Igualmente entre homens e mulheres?		
19 – Em sua opinião a classe que mais sofre abusos e violência, são a dos homens?		
20 – Para você os maiores salários são sempre o das mulheres?		

19 – Dar início a este encontro, entregando a cartela ‘Quem sou eu socialmente?’ das intersecções: Orientar que preencham as seis (6) lacunas

com suas características, pontuando que ele/a é. Devemos lembrar que a cartela deve prioritariamente ser preenchida por características sociais. Após o preenchimento por todos/as, explicar que aqueles/as que marcaram as lacunas com nomes: mulher, pobre e negra, são estas pessoas que sofrem mais injustiças, opressões e violências física, psíquica e epistêmica. Por isso é importante conhecer as pautas do feminismo negro que é interseccional. Abaixo segue a sugestão do modelo da cartela.

1 -	Quem sou eu socialmente? Preencha com características	4 -
2 -	3 -	5 -

20 – Aqui, recomendamos a leitura dinâmica do texto do discurso de Sojourner Truth: “E eu não sou uma mulher?”. Em seguida, pedir que alunas e alunos falem sobre sua compreensão do texto e associem a fala da autora com a interseccionalidade.

21 – Ainda no campo de discussão da interseccionalidade, após a leitura do trecho do texto do discurso de Sojourner Truth: “E eu não sou uma mulher?”. Apresentar o conceito de interseccionalidade na perspectiva das feministas negras estadunidenses Kimberlé Crenshaw e Patrícia Hill Collins, através da aula expositiva e dialogada.

22 – Para revisar e acomodar cognitivamente o tema entre os/as estudantes, trazer conceitos formulados entre as pensadoras negras brasileiras e passar um vídeo de Djamila Ribeiro: O que é feminismo interseccional? E após o vídeo sugerir que os/as alunos/as relatem situações do cotidiano em que percebem o entrecruzamento das opressões. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=P88Ln07WyAI>

23 – Para esse momento recomendamos trabalhar com o conceito e a teoria interseccional como forma de resistência às condições impostas pelo colonialismo/colonialidade, a partir do texto – ‘Enegrecer o feminismo’ de Sueli Carneiro, através de leituras dinâmicas, destacando os trechos em que a autora fala da condição da mulher negra, imposta desde o período colonial,

para que os/as alunos/as relacionem o racismo e o sexismo com o colonialismo e compreendam que o conceito de mulher é múltiplo.

24 – Neste percurso, solicitar aos alunos que em grupo, por ordem de sorteio, confeccionem cartazes pesquisando em internet e seguindo o esquema a seguir: 1º cartaz – Frutos da colonização europeia: racismo, sexismo e outras tantas opressões; 2º cartaz – O que são sistemas de opressões? E o que constitui relações de poder?; 3º cartaz – O que é racismo? O que é sexismo?; 4º cartaz – Diferenças entre patriarcalismo, machismo e sexismo; 5º cartaz – A interseccionalidade mostra o que o colonialismo quer omitir e 6º cartaz – A interseccionalidade desenhada (sugerir ilustração ou esquema que represente o termo).

#### **Bloco 4 – Lugar de fala como lugar social**

Nesta seção o objetivo específico visa ressaltar o lugar de fala das mulheres negras como um lugar onde estão socialmente localizadas e que pelas vivências que tiveram neste lugar, apenas elas podem falar dessas vivências, como um ponto de vista único que é só seu. Contudo, devemos abordar ainda a branquitude como um construto do processo de racialização da população mundial, mas sob a égide dos privilégios sociais que a outros não brancos são muitas vezes, negados.

25 – Resgatar a partir da interseccionalidade a compreensão do construto mulher como não universal, salientando que são diferentes por que cada uma é atravessada por diferentes realidades. Por meio de aula expositiva, explicar a origem do termo ‘lugar de fala’ e sua autoria pela escritora negra Djamilia Ribeiro, no livro da coleção “Feminismos plurais” com o termo como título da obra. Descrevê-lo como um conceito contra hegemônico, na medida em que por meio dele, a autora descreve ‘lugar de fala’ como lugar de onde as pessoas partem e de onde elas pensam e existem no mundo, dando voz a setores historicamente excluídos, diferente da prática colonial de descrever o Outro e atribuir uma identidade não correspondente como meio de desumanizar e dominar grupos humanos. Por isso, a autora trabalha também o conceito de Outro. Partindo dessa lógica devemos também trabalhar esse conceito, explanando o conceito. Podemos comparar com os conteúdos dos livros didáticos de ciências humanas e sociais que abordam a escravização da

população negra, abrindo uma roda de conversa a partir de questões como: Quem são os escravizados? Por que foram escravizados? O que vocês sabem sobre a população escravizada? Qual a fonte? Quem as escreveu?

26 – Dando seguimento ao conteúdo, através de aulas expositivas, apresentar em slides, conceitos e ideias a partir do livro ‘Lugar de fala’ de Djamila Ribeiro. Assim como, conceitos sobre a branquitude a partir do livro “Pequeno manual antirracista” – Reconheça os privilégios da branquitude, da mesma autora e do livro de Bárbara Carine, “Como ser um educador antirracista” – Afinal, o que é branquitude? Revisitar o questionário – *privilégios ou injustiça social?*, para que os alunos possam conscientizarem-se acerca de suas identidades sociais. Requisitar aos alunos e alunas que eles/as em grupo, produzam um mural interseccional com o nome de cada um dos componentes e a descrição de como ele/ela se situa social no mundo, explicando que este lugar é o ponto de partida de como eles pensam, vivem e se identificam no mundo. Caso os alunos sintam dificuldades pode-se apresentar essas ou outras questões norteadoras para elaborarem o mural: Quem sou eu? Qual o meu lugar de origem? Sofro injustiça social? Tenho privilégios sociais pela minha cor de pele? Qual a história dos meus ancestrais? De acordo com meu gênero, que funções as pessoas me atribuem?

27 – Na sequência, estabelecer uma roda de conversa pedindo que os/as alunos/as comentem sobre a descrição do seu lugar social, questionando por que a descrição de cada um/a só pode ser feita por eles/as mesmos/as, relacionando esta, ao lugar de fala. Requerer dos alunos uma breve pesquisa sobre o lugar social que historicamente foram colocados à população negra, desde o período colonial, solicitando que identifiquem os efeitos deste discurso que foi e é forjado pelo conhecimento eurocentrado e branco.

28 – Proporcionar um momento para a realização da pesquisa e organização das apresentações em formato de seminário, orientando e tirando possíveis dúvidas entre os/as estudantes, para as apresentações na data agendada. Propomos um intervalo de quinze (15) dias.

29 – Pensando em exemplificar a dominação colonial, eurocêntrica que institui o Outro, que toma a fala dos povos não europeus, recomendamos passar um filme que retrate esse contexto como: ‘Todos os mortos’ - filme brasileiro de 2020; ‘Doze anos de escravidão’ de 2017, produção norte-americana; ‘A cor

púrpura, de 2023; dentre outros, ficando a critério dos/as professores/as que ministrarem a eletiva, favorecendo para que os/as estudantes compreendam melhor a usurpação do lugar de fala por sistemas e saberes hegemônico.

30 – Alinhado à proposta do filme, essa aula também é reservada para esse espaço da sessão do filme e posteriores comentários do mesmo, a partir das rodas de conversas.

31 – Para este momento, recomendamos retomar a atividade proposta de seminários e dar início às apresentações. As mesmas ocuparão o tempo de duas aulas.

32 – Aqui, lembramos que esta aula também é reservada para a apresentação dos seminários. Nestas apresentações, possivelmente será necessário fazer inferências acerca do que a história única eurocentrada e branca conta da população negra, envolvendo submissão e inferioridade desses povos não brancos ou como os colonos europeus aqui no Brasil e os brancos enxergam as mulheres negras; procurando compará-la com as histórias de resistência, de conflitos e de preservação dos saberes ancestrais, ressaltando o protagonismo de mulheres negras na história do Brasil. Inferir, questionando sobre a verdadeira autoridade de fala sobre a população negra. Para falar da mulher negra, quem deve falar?

### **Bloco 5 - Práticas antirracistas e antissexistas**

Seguimos abaixo com o esquema do último bloco de aulas, voltado para estimular atitudes antirracistas e antissexistas. Para tanto, orientamos como principais recursos o livro de Djamila Ribeiro, ‘Pequeno manual antirracista’ para possíveis leituras em grupo e o livro de Bárba Carine – ‘Como ser um educador antirracista’, pois tratam do combate ao racismo pelos olhares de mulheres negras.

33 – Para a presente aula propomos retomar o conceito de lugar de fala e indagar os alunos sobre quem deve falar sobre racismo e sexism. Quem deve falar sobre mulher, sobre ser negro, sobre ser mulher e negra? Qual o lugar de fala da branquitude? É lugar de privilégios ou de responsabilidade com o compromisso na luta antirracista e antissexista? Após aula expositiva revisando o conceito de ‘lugar de fala’ e levantando as questões descritas, destacando que todos devem assumir o lugar de combate contra diferentes tipos de

preconceitos, requerer dos/as estudantes que eles, divididos em dois grupos, elaborem cartazes. Um grupo elaborará o cartaz sob o título: 'Eu vejo sexism quando...' enumerando frases que contemplam e deem sentido ao título do cartaz. O grupo dois seguirá a mesma estratégia do grupo anterior elaborando o cartaz intitulado: 'Eu vejo racismo quando...', também com frases que contemplam o título proposto.

34 – Após a elaboração dos cartazes, incentivar os/as alunos/as a falarem sobre as situações descritas e que são naturalizadas no cotidiano pela imposição de saberes científicos, pela cultura, pela educação, pela religião, dentre vários espaços mantenedores do racismo e do sexism. Em seguida realizar, através de slides, leituras de trechos do livro de Bárbara Carine (2023, p. 39) quando ela trata da questão do preconceito de cor a partir de exemplos de mulheres negras, descrevendo que ele ocorre pela estética e não pela genética. Questionar o que eles/as entendem o preconceito pela estética e indagar sobre o preconceito de gênero: Quando ele é estético? E mulheres brancas são discriminadas pela genética ou pela cultura colonialista e patriarcal e machista? Pedir para os/as alunos/as pesquisarem sobre masculinidade tóxica e tipos de racismo, abordando os conceitos para apresentarem na aula seguinte.

35 – Iniciar esse momento com os/as alunos/as descrevendo ou lendo os conceitos sobre de masculinidade tóxica e as ações que demonstram essas atitudes nos homens, como também a descrição dos diferentes tipos de racismos. (estrutural, individual, institucional, recreativo, religioso, dentre outros) solicitando que opinem sobre o que leram, relatem experiências ou cenas que já presenciaram.

36 - Após a apresentação e descrição de conceitos e ações, acima solicitados, iniciar uma aula expositiva a partir da ferramenta interseccional, lembrando que ela, denuncia aqueles/as que são inúmeras vezes oprimidos/as por diferentes sistemas de opressões; associando os conceitos e ideias trazidos pelos/as alunos/as, a realidade de mulheres negras brasileiras, através de exemplos do cotidiano por meio de vídeos de redes sociais que mostram os preconceitos múltiplos, no trabalho, no comércio, na rua, nos relacionamentos, nas escolas, dentre outros espaços. No segmento, questionar os/as alunos/as sobre as formas de combate ao racismo e ao sexism, solicitando que os alunos listem

motivos para se desenvolver práticas antirracistas e antissexistas. Sugerir o segmento de páginas de redes sociais de feministas ativistas negras como uma\_intelectual\_diferentona, sonhapreta, @carlaakotirene, @decolonize.educa, negritudemletras, dentre outras páginas que são referências no assunto abordado.

37 – Realizar neste espaço, a leitura dos motivos levantados pelos/as alunos/as para o desenvolvimento de ações antirracistas e antissexistas, apresentar o livro de Djamila Ribeiro – Pequeno manual antirracista, para mais uma rodada de leituras dinâmicas, associando e adequando as práticas antirracistas com práticas antissexistas;

38 – Prosseguir com as leituras do livro, propondo para turma a elaboração de um vídeo curto pelo qual, eles possam descrever diferentes práticas antirracistas e antissexistas combatendo atitudes preconceituosas que eles presenciam na escola para serem postados nas redes sociais da escola.

39 – O espaço desta aula da eletiva deve ser dedicado à elaboração de um roteiro para o vídeo e gravação do mesmo, podendo o mesmo ser apresentado como a culminância da disciplina.

40 – Nesta última aula, o tempo continua sendo dedicado à criação de um roteiro para o vídeo e sua gravação. Tendo em vista, que o mesmo servirá para uso posterior nas redes sociais, mesmo a eletiva tendo sido finalizada.

### **Recursos didáticos:**

Livros, textos, quadro branco, canetas, projetor, notebook, caixa de som, conexão com a internet, cartolinhas, cola, tesoura, lápis coloridos, papel ofício e impressora.

### **Avaliação:**

O processo avaliativo se realiza através da contínua participação dos alunos e alunas, nos debates, na coleta de dados, em seminários, nas discussões e na execução das atividades propostas, tanto individuais como em grupo. Desse modo, a avaliação realizar-se-á de maneira processual, formativa e constante ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que essas atividades foram pensadas para proporcionar o feedback ao docente, na medida em que elas acontecem no decorrer da eletiva, de maneira constante

para que façamos as interferências pedagógicas em sala de aula, quando necessárias, ao mesmo tempo em que mensuramos a eficácia dessas interações com a participação das alunas e alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Ao final do presente trabalho dissertativo podemos inferir algumas reflexões a partir das vivências no processo de construção do mesmo, tendo como base as leituras e as reflexões delas extraídas.

Fizemos uma gama considerável de leituras de escritas decoloniais e feministas negras, além de leituras acerca da prática pedagógica e do uso dos recursos pedagógicos. Contudo, compreendemos que toda prática, antes de qualquer material ou recurso deve possuir um sentido. O sentido que permeia nossa prática está em poder provocar mudanças. Mudanças na maneira de pensar, de agir e de ser no mundo de forma autônoma.

Entendemos, portanto que decolonizar com base no feminismo negro, na educação, mas também a educação é oportunizar mudanças, na medida em que isso implica o combate às formas operantes da colonialidade que subjugam as populações não europeias. Implica também o combate ao sistema patriarcal que alimenta o machismo e o sexismo. Também suscita o combate ao racismo e as práticas que dele decorre, confrontando ainda, outras ações para reprimir a população negra, os indígenas, as mulheres, os pobres e tantos outros grupos que constituem as minorias.

Neste sentido, é importante questionarmos os conceitos e ideias naturalizados pelo projeto político europeu de dominação e inferiorização do Outro enquanto sujeito do conhecimento e enquanto ser humano, atribuindo-lhe uma incapacidade de ser autônomo, impondo-lhe assim a missão civilizadora como forma de controle por meio da propagação coercitiva das formas de conhecimento europeu que sendo repressora nega o ser, a autoregulação dos povos e o saber para a manutenção da hegemonia do mundo eurocentrado.

Como consequência desse processo histórico, as sociedades, e aqui nos referimos especificamente a brasileira, operam segundo os padrões instituídos desde as invasões coloniais, firmados em valores da branquitude europeia, que dentre outros sentidos nocivos, contaminaram essas sociedades, assim como a nossa, com o racismo e o sexismo, além dos mitos acerca da sexualidade, do corpo, da cognição, dos saberes e da organização social desses Outros. Assim, negativamente mulheres, indígenas, negros, dentre

tantos, são constituídos pela perspectiva europeia e coexistem em sociedades que negam a existência do sexism, do machismo e do racismo, negam os construtos negativos. De acordo com Gonzalez, (2020, p.130) o racismo nas sociedades latinas é disfarçado e em função desta denegação, prevalecem, como no caso do Brasil, as “teorias”<sup>54</sup> de miscigenação e da democracia racial. Atestamos a afirmativa desta autora no cotidiano escolar, inclusive. Nele presenciamos as falas que são clichês: “Não sou racista” ou “Tenho amigos negros”. Contudo, concordamos com Ribeiro, (2019, p.38) quando diz: “É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar.”

Depreendemos que assim como o racismo, o sexism, muitas vezes é negado. Somado a essas negações, está o fato da naturalização de ambos, como aponta Carneiro (2019, p.266), que descreve a naturalização midiática como reforço de estereótipos e dos estigmas direcionados aqueles que se constituem entrecruzados por raça e classe. Percebemos a negação/naturalização do racismo e do sexism nos livros didáticos. De acordo com Silva, (2021, p. 22) “O livro didático reproduz, em grande parte, através dos estereótipos, a ideologia de inferiorização das diferenças étnico-culturais e raciais.”

Em nossa análise do livro didático do ensino médio, constatamos a ausência das mulheres negras nas narrativas sobre a história do Brasil. Quando elas aparecem, percebemos que ocorre em função de que as editoras precisam produzir escritas sobre alguns grupos que constituem minorias para o cumprimento do que é exigido por algumas legislações educacionais, mas fazem de forma esporádica, sobretudo em relação à mulher negra, tendo em vista que ela é atravessada também pela raça e não apenas pelo gênero.

Nesta investigação sobre a presença das mulheres negras nos livros de ciências humanas e sociais, a partir dos conteúdos de história do Brasil colonial, não encontramos nenhuma referências sobre mulheres como Dandara, Teresa de Benguela, Esperança Garcia, Maria Felipa e tantas outras que protagonizaram a história de resistência da população negra. Nos livros

---

<sup>54</sup> Grifo da autora. Gonzalez, Lélia. Por um feminismo afro latino americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

analisados as narrativas que contém os conteúdos do Brasil colonial, ao falar da população escravizada no período colonial, a expressão “mulher negra” não é utilizada. O termo usado é “mulher africana” ou “neste tipo de trabalho<sup>55</sup>, as mulheres...”. Ao mesmo tempo em que omitem, generalizam a história das mulheres negras. Os autores e autoras não consideraram suas especificidades, demonstrando como são escassas no livro didático, as informações sobre essas mulheres que fazem parte da história do Brasil.

Este silenciamento sobre as mulheres negras na história brasileira através do livro didático remete-nos as considerações, empreendida por Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano*, sobre as máscaras usadas nos escravos para evitar que eles/as se alimentassem com frutos, além da função de incuti-lhes o medo e o silenciamento como formas de tortura. Ela afirma:

Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e de dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33)

Nas narrativas históricas do livro didático a omissão sobre a presença e a atuação da mulher negra, evidencia a atuação da colonialidade presentes também no âmbito educacional. O silenciamento implica também no apagamento. Apagando-as, destituem-nas do território-nação, em nome de uma ideologia universalizante que é responsável por uma história forjada, descartando sujeitos históricos de diferentes modos, inclusive através dos livros. Ideologia que aponta quem pode falar e o que pode falar.

Contudo, já afirmamos acima que decolonizar proporciona mudanças. É, pois no cotidiano escolar que a perspectiva do feminismo negro decolonial, pode contribuir para que os docentes do ensino básico direcionem suas interações pedagógicas primando pela desconstrução de narrativas eurocentradas inferindo ‘sobre o que se pode falar’, favorecendo para que personagens históricos como a mulher negra, não seja invisibilizados e silenciados. Esse processo de desconstrução de narrativas de uma história nacional patriarcal, racista e classista implica, para a educação, na contestação das mesmas e na introdução de informações, textos, livros, dentre outros

---

<sup>55</sup> Neste caso a expressão “trabalho” faz referência à escravização dos africanos trazidos para o Brasil.

recursos, que falem de uma história insurgente, que se contraponham às posições sociais ensinadas pelo viés do controle social, de um conhecimento-regulação nos dizeres de Nilma Lino Gomes (2017). Sobre essas considerações Silva (2021, p. 24) destaca que:

O papel do professor é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, da correção das ilustrações, da comparação do que lê com o que vê e da comparação do que lê com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura, ele pode desconstruir o estigma.

Assim, pensar sobre nossas práticas a partir das teorizações da decolonização e do feminismo negro, nos leva a percepção de como esta tarefa é complexa no sentido de como aponta Silva (2021, p.24), proporcionar uma ação criadora, na perspectiva de que a aprendizagem ocorre de forma dinâmica, compreendendo a reelaboração do saber aprendido em contraposição as experiências do cotidiano.

Essa reflexão levou-nos a pensar sobre nossos saberes apreendidos e a necessidade de revisitá-los, pois nos colocou diante da nossa categoria social da branquitude levando-nos a enxergar e reconhecer os privilégios que possuímos diante de nossa condição. E por sua vez compreender o compromisso que nós pessoas brancas devemos assumir com a conscientização e propagação de ações antirracistas e antissexista, ainda que na condição de mulher, não dimensionamos os atravessamentos de uma mulher não branca. E por isso lembramos Carine (2023, p. 63 – 64) quando esta afirma:

Você, professor, professora branco/a, não só pode como deve abordar as questões étnicos-raciais na sala de aula. Você tem o seu lugar de fala, e é um lugar precioso, considerando que está em uma condição de respeito e admiração diante da estudantada. Não dá para perder a oportunidade de falar sobre equidade racial por ser branco/a e, por isso, por esse lugar de sujeito universal, não se sentir racializado e não se sentir inserido na pauta.

A autora chama nossa atenção para não desperdiçar a oportunidade de praticar ações antirracistas no campo em que atuamos, visto que nos dizeres, da mesma autora (2023, p.60 – 61) o racismo foi criado por pessoas brancas e neste sentido, essas pessoas deve assumir sua função na luta antirracista. Assim, consequentemente também pensamos na condição privilegiada de outros membros da comunidade escolar e percebemos como as relações sociais na escola, são impregnadas das ideias eurocêntricas, sexistas

e racistas, salientando a urgência da desconstrução das diferentes discriminações, considerando aqui, a desconstrução do sexismo nas ideias feministas que muitos profissionais alegam concordar, mas que ignoram a realidade descrita por Ribeiro, (2017, p.30) afirmando:

O não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excluente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo. (...) O fato de não demarcarem esses lugares e seguirem ignorando que existem pontos de partida diferentes entre mulheres, faz com que essas mulheres brancas sigam ignorando suas tarefas em se questionarem e, consequentemente, reproduzam opressões contra mulheres negras (...).

Os educadores devem enxergar as “transformações de diferenças em desigualdades” (RIBEIRO, 2017, p. 30). A mulher negra enfrenta múltiplos preconceitos na sociedade brasileira. São, muitas vezes, oprimidas culturalmente, silenciadas em sua condição de negritude feminina. É urgente que desenvolvamos sempre estratégias para que os livros falem por elas, falem com elas e falem para elas. Mesmo que não haja textos citando-as nesses materiais, o silenciamento é motivo de contestação e de reflexão sobre os papéis sociais a elas impostos.

Neste percurso, reafirmamos que as implicações do discurso decolonial e do feminismo negro, para a área da educação básica, é antes de tudo, compreendermos o nosso compromisso com a desconstrução de conceitos hegemônicos, a partir dos recursos que utilizamos em sala de aula, assim como a valorização de outras formas de aquisição do saber pelos alunos, muitas vezes, diferentes da estrutura do conhecimento científico, moderno. Entendemos assim, que precisamos no fazer pedagógico, valorizar as experiências dos alunos de escola pública, que predominantemente são constituídos por vários marcadores sociais.

Carine, (2023, p. 44 – 45) relata que foi convidada para palestrar em uma escola de Salvador- BA, e nesta apresentou dados sobre o genocídio da população negra com base em importantes referências, mas que foi surpreendida pelos relatos dos estudantes, percebendo ela, que eles sabiam mais desses genocídios do que ela. Ela destaca que não adianta falar aos jovens sobre aquilo que eles já sabem. E que era preciso falar das potências. De forma comparativa entendemos que não adianta apenas direcionarmos nossa prática no sentido de falarmos para os alunos e alunas negros e/ou

mulheres sobre seu reconhecimento enquanto pessoas humanas, constituído de direitos, produtores de saber, capazes de se definirem, pois muitos, se não todos, sabem disso. O verdadeiro processo de mudança consiste em contribuir para a conscientização de alunos e alunas sobre suas realidades e situações vividas que não podem ser compreendidas como um processo natural. Conscientizar aqueles que não sofrem o preconceito de gênero e racial. É urgente ressignificar a cultura, as relações sociais e os saberes.

Concluímos, pois que não podemos esperar pela construção de um currículo crítico, é preciso ser crítico, decolonial, nas ações diárias do trabalho docente com propostas que abarquem o sentido do feminismo negro, da decolonização e de outras ações que vislumbrem a transformação política, econômica e social com base em saberes e conhecimentos outros, de fronteira, ancestrais, femininos e negros para que alcancemos, mesmo que aos poucos – o respeito, a valorização humana e a justiça social.

Conceber práticas educativas antirracistas e antissexistas é exercer a educação como atos de resistência às colonialidades, a partir dos processos de coalizão e possibilitar mudanças. E que essa ação, como afirma Lorde (2019, p. 255), leve-nos a compreensão e a adesão de que:

Mudar significa crescer, e crescer pode ser doloroso. Mas aperfeiçoamos nossa identidade expondo o eu no trabalho e na luta ao lado daqueles que definimos como diferentes de nós, embora compartilhando os mesmos objetivos. Tanto para mulheres negras quanto para brancas, velhas e jovens, lésbicas e heterossexuais, isso pode significar novos caminhos para a nossa sobrevivência.

Que a partir do nosso lugar sócio-cultural e político de pessoa branca, educadora e mulher, possamos contribuir para a diminuição das carências de informações e saberes sobre o protagonismo da mulher negra, na história do Brasil e a desnaturalização de práticas violentas e preconceituosas, através de uma educação feminista negra e decolonial. É evidente que o que apresentamos aqui enquanto proposta pedagógica – a eletiva, não é suficiente para abranger a problemática social que abordamos, mas considero uma das ferramentas dentre tantas que podemos desenvolver no ensino básico.

## REFERÊNCIAS

ADEWUNMI, Bim. Kimberlé Crenshaw sobre interseccionalidade: “Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar”. Blogueiras Feministas. Tradução de Bia Cardoso. 25 jul. 2014. Disponível em: <<https://blogueirasfeministas.com/2014/07/25/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metáfora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/>>.

ADICHIE, Chimamanda Nigozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Nigozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. A inserção da população negra no mercado de trabalho, Brasil, 2022. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/brasil-a-insercao-da-populacao-negra-no-mercado-de-trabalho-dieese-2022/#:~:text=A%20mulher%20negra%20recebeu%2046,foi%20de%2058%2C8%25.&text=Entre%20os%20ocupados%20em%20trabalho,%2C%20a%2046%2C9%25>>. Acesso em: 5 mai. 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: ed. Jandaíra, 2021.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, ago., 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In.: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 1-30.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In.: BITTENCOURT, Circe Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRAICK, et al. **Moderna Plus: Trabalho, ciência e tecnologia**. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. v. 3. São Paulo: Moderna, 2020.

BRAICK, et al. **Moderna Plus: Poder e Política**. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. v. 4. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL, Agência Brasil. Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país. Brasília/DF, 27 abr 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais>>. Acesso em 5 mai 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, 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', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan.2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – **PNLD, 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/72211-livro-didatico-2021-comeca-a-ser-planejado-de-acordo-com-a-bncc>>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – **PNLD, 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/livrosdidaticos#:~:text=%E2%80%9Cconsum%C3%ADvel%2C%20no%20geral%2C,j%C3%A1%20est%C3%A3o%20danificados%20ou%20desatualizados>>. Acesso em 01 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro Didático - **PNLD 2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – **PNLEM**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>>. Acesso em: 01 maio 2024.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 01, p. 15-40, abr., 2010.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzáles, **Estudos feministas**, Florianópolis v. 22, n. 3, p. 965-986, dez., 2014.

CARDOSO, Lourenço C. O branco objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 13, n.1, p. 81-93, jan./jun., 2011.

CARDOSO, Lourenço C. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 8, n.1 p. 607-630, jan./jun., 2010.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 2º ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, 06 mar. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar, 2019, p. 257-273.

CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 147-158.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo. 2020.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: Anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 4, n.1, p. 159-175. jan./jun., 2017.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 124-145.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. **As camadas populares nos livros de História do Brasil.** In: PINSKY, Jaime (org.). O ensino de história e a criação do fato. 14° ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIEESE. A inserção da população negra no mercado de trabalho no Brasil. Disponível em: <<https://assets-dossies.ipgv2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2022/11/populacaoNegra2022.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2023.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, set./dez., 2016.

FONCEDE et. al. **Novo Ensino Médio: guia para elaboração de normas complementares**, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GIOVANETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. História das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **REHR**, Belo Horizonte, v.14, n.27, p. 251-277, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Cultura Negra. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.75-85, Maio/Ago, 2003.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67–82, jan., 2010.

GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Sociedade e Natureza**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.3. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Trabalho e Sociedade**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.4. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG Carlos. **Lugar de negro**. 2 ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2022.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [S. I.], v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. I.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>>. Acesso em: 31 maio. 2024.

JÚNIOR, Alfredo Boulos; SILVA, Edilson Adão Cândido da; JÚNIOR, Laércio Furquim. **Multiversos: Ciências humanas: Sociedade, Natureza e Sustentabilidade**. São Paulo, FTD, 2020.

JÚNIOR, Alfredo Boulos; SILVA, Edilson Adão Cândido da; JÚNIOR, Laércio Furquim. **Multiversos: Ciências humanas: Trabalho, Tecnologia e Desigualdade**. São Paulo, FTD, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar, 2019, p. 243 - 256.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 52-83.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

PETITE, Maria. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Marie\\_Petiet](https://en.wikipedia.org/wiki/Marie_Petiet)>. Acesso em 5 maio 2024.

MARQUES, Ana Maria; ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: análise de coleções didáticas. **Fronteiras**, [S. I.], v. 22, n. 39, p. 124-144, jan./jun., 2020.

MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. **História Hoje**, Passo Fundo, v.9 ,n.18, p. 77-100, jul./dez., 2020.

NADAI, Elza. **O ensino de história e a pedagogia do cidadão**. In: PINSKY, Jaime (org.). O ensino de história e a criação do fato. 14° ed. São Paulo: Contexto, 2021.

- NASCIMENTO. Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In.:* HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro:** formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar, 2019, p. 246- 250.
- OYÈRÓNKÉ, Oyewùmí. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In.:* HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 82-95.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Curriculum de Pernambuco: ensino médio.** Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife, 2021.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução de Denise Bottmann. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. E-book.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESSES, Maria Paula (orgs.), 2009. Epistemologias do sul. Coimbra, Almedina.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: companhia das letras, 2019.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um ocidente não Ocidentaliza? A filosofia à venda, a douta ignorância e a apostila de Pascal.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESSES, Maria Paula (orgs.), 2009. Epistemologias do sul. Coimbra, Almedina.
- SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 3<sup>o</sup> ed. Salvador: EDUFBA, 2021.

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher? – Sojourner Truth. Tradução: Osmundo Pinho. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra) conceitos e debates. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.12, n.29, p.02-32, jan./abr., 2020.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 83, jul., 2018.

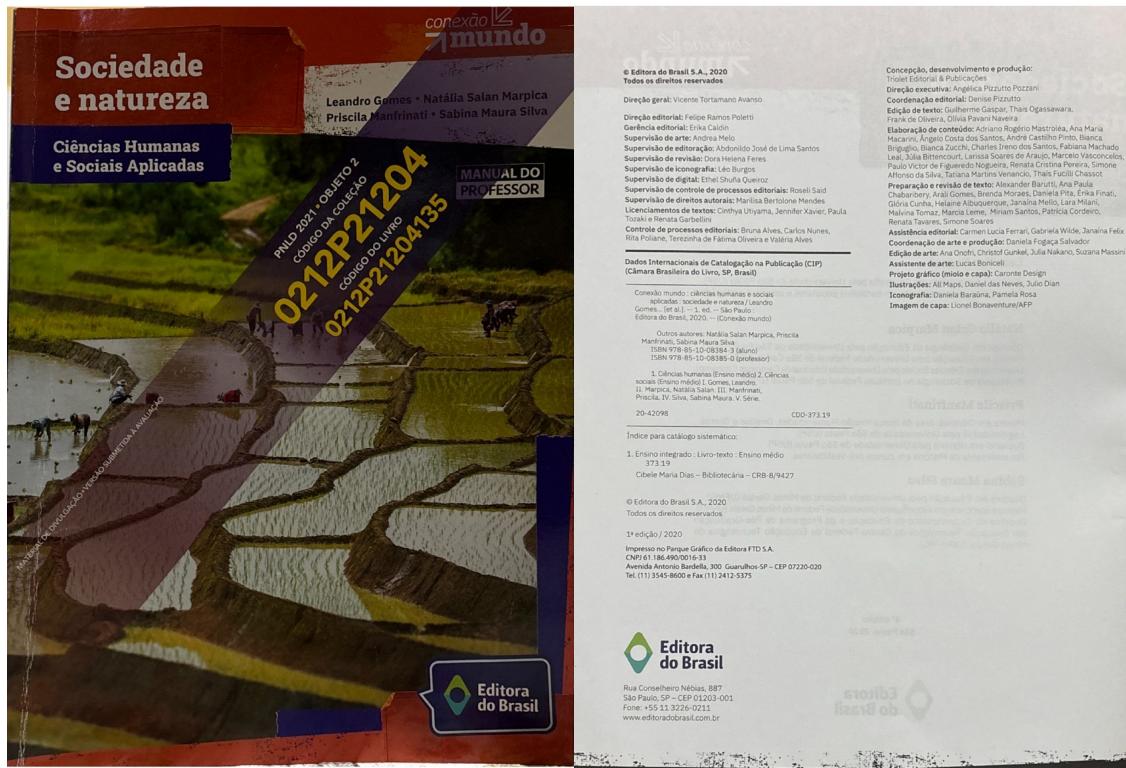
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em: 7 jul. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

## ANEXOS

Anexo A – Capa e folha de rosto do livro analisado da coleção “Conexão Mundo” da Editora do Brasil.

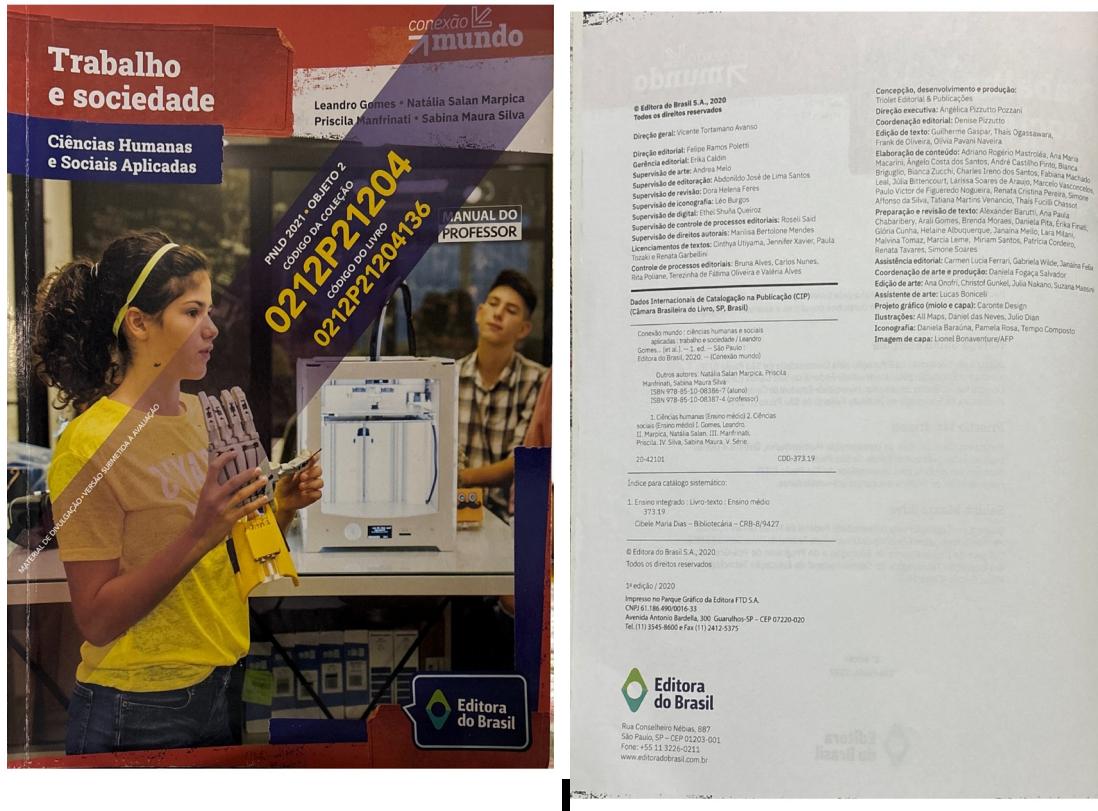
### Livro 3 – Sociedade e Natureza



GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Sociedade e Natureza**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.3. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2020.

Anexo B - Capa e folha de rosto do livro analisado da coleção “Conexão Mundo” da Editora do Brasil.

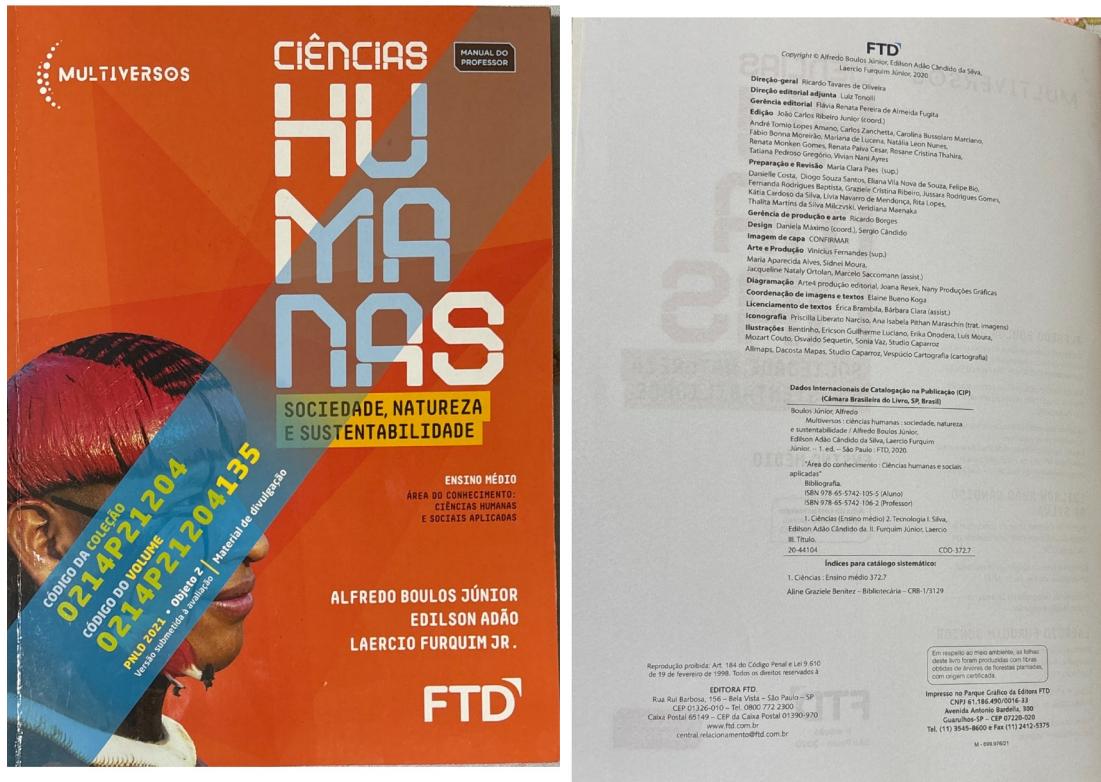
#### Livro 4 – Trabalho e Sociedade



GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Trabalho e Sociedade**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.4. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2020.

Anexo C - Capa e folha de rosto do livro analisado da coleção “Multiversos” da editora FTD.

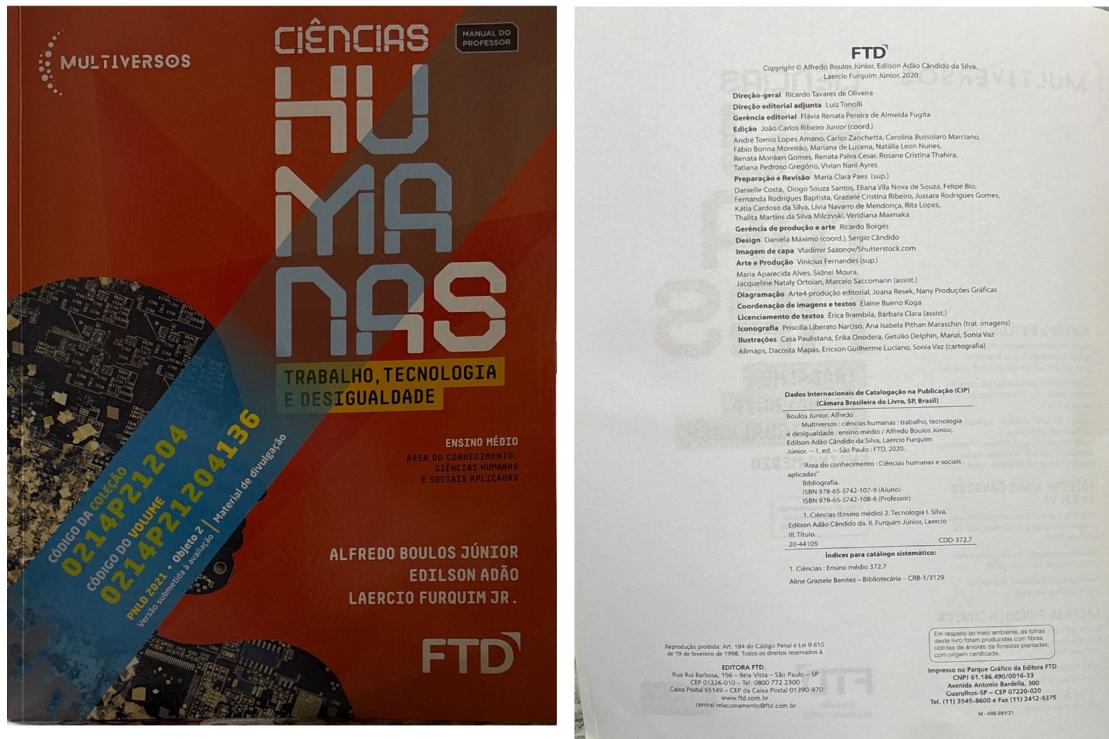
### Livro 3 - Sociedade, Natureza e Sustentabilidade



JÚNIOR, Alfredo Boulos; SILVA, Edilson Adão Cândido da; JÚNIOR, Laércio Furquim. **Multiversos: Ciências humanas: Sociedade, Natureza e Sustentabilidade**. São Paulo, FTD, 2020.

Anexo D - Capa e folha de rosto dos livros analisados da coleção “Multiversos” da editora FTD.

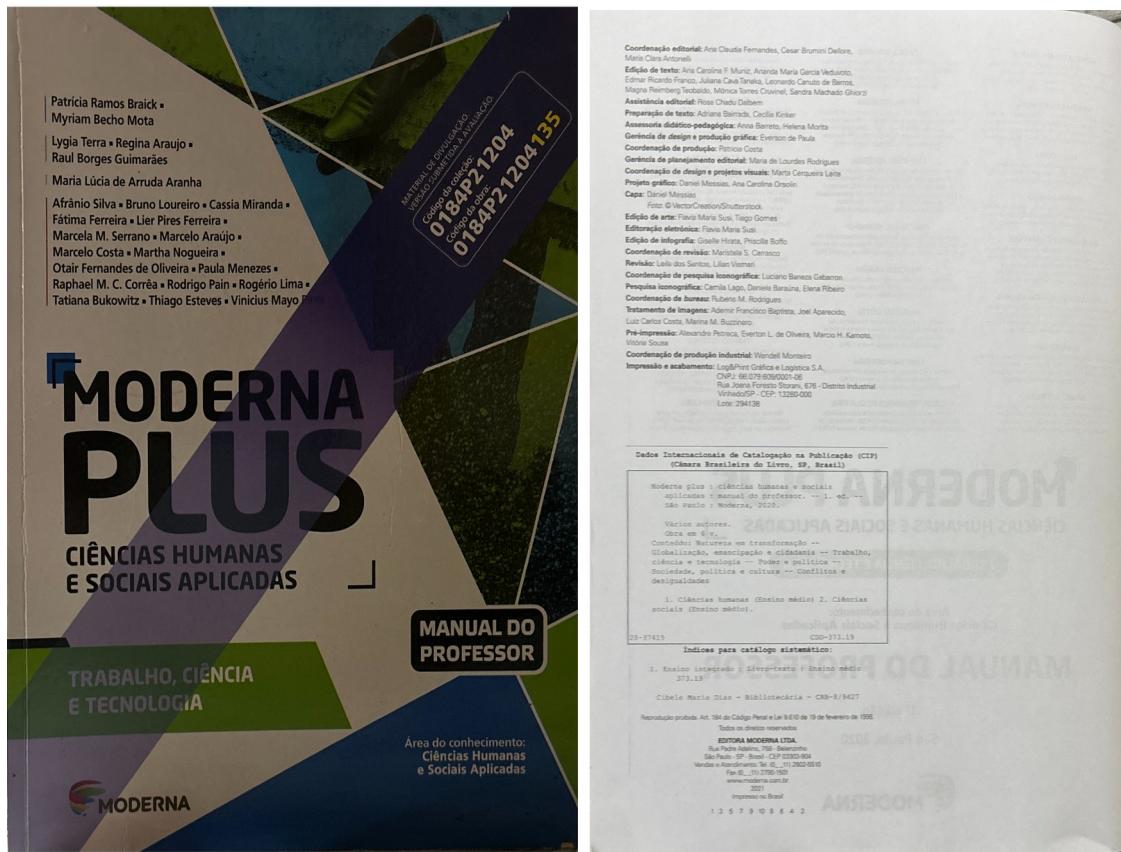
#### Livro 4 - Trabalho, Tecnologia e Desigualdade



JÚNIOR, Alfredo Boulos; SILVA, Edilson Adão Cândido da; JÚNIOR, Laércio Furquim. **Multiversos: Ciências humanas: Trabalho, Tecnologia e Desigualdade**. São Paulo, FTD, 2020.

Anexo E - Capa e folha de rosto dos livros analisados da coleção “Moderna Plus” da editora Moderna.

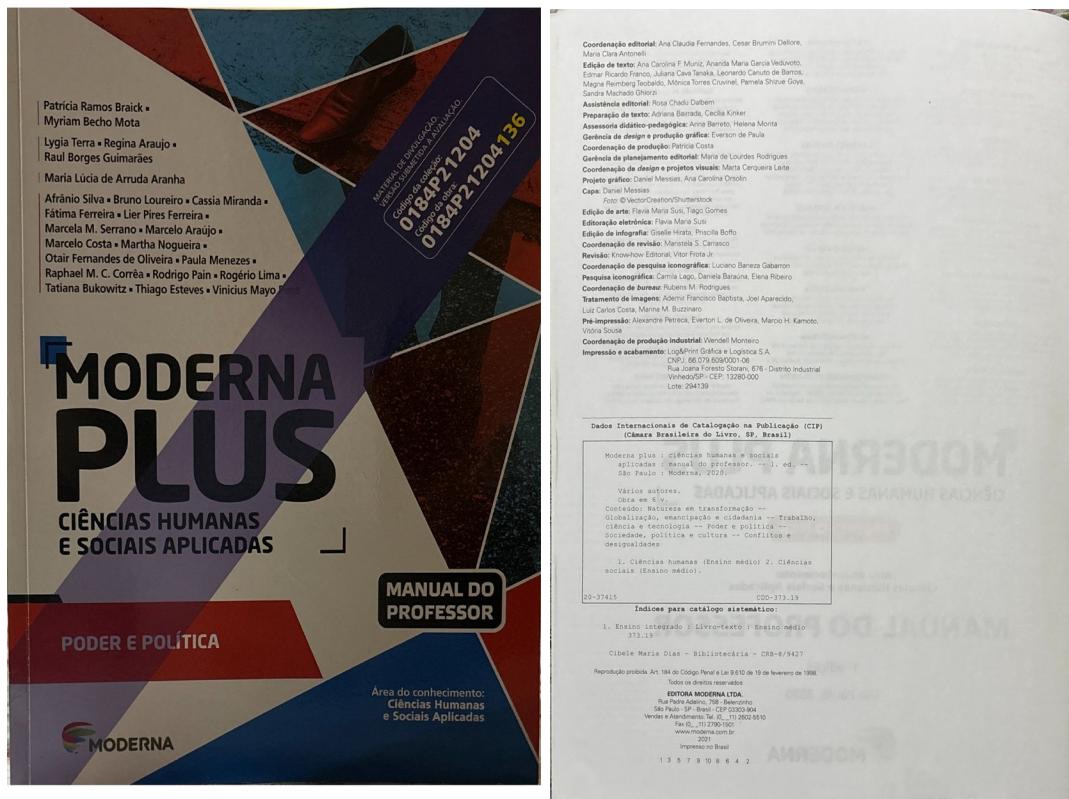
## Livro 5 - Trabalho, Tecnologia e Desigualdade



BRAICK, et al. **Moderna Plus: Trabalho, ciência e tecnologia. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. v. 3. São Paulo: Moderna, 2020.**

Anexo F - Capa e folha de rosto dos livros analisados da coleção “Moderna Plus” da editora Moderna.

Livro 6 – Poder e Política



BRAICK, et al. **Moderna Plus: Poder e Política.** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. v. 4. São Paulo: Moderna, 2020.

Anexo G – Foto de uma sala de aula do Rio de Janeiro, 1923.



De acordo com Foucault, a sala de aula é um espaço disciplinador. Na foto, sala de aula em escola do Rio de Janeiro, RJ, 1923.

**Fonte:** GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Sociedade e Natureza**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.3. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2020, p.81.

Anexo H – Imagem de um quadro intitulado “Lavadeiras”, 1882, de Marie Dujardin-Beaumetz



**Fonte:** GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Trabalho e Sociedade**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.4. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2020, p. 22.

Anexo I – Professora Kimberlé Crenshaw que desenvolveu a teoria da interseccionalidade. Los Angeles, Estados Unidos, 2020



**Fonte:** GOMES, Leandro; SALAN, Natália; MANFRIATI, Priscila; SILVA, Sabina. **Conexão Mundo: Trabalho e Sociedade**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.4. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2020, p. 102.

Anexo J - Postal, Ama-Bahia, de Rodolpho Lindermann, década de 1880.



**Fonte:** JÚNIOR, Alfredo Boulos; SILVA, Edilson Adão Cândido da; JÚNIOR, Laércio Furquim. **Multiversos: Ciências humanas: Trabalho, Tecnologia e Desigualdade.** São Paulo, FTD, 2020, p. 41.

Anexo K - foto de João Ferreira Villela, de 1860, da ama de leite Mônica com o menino Augusto Gomes Leal, em Recife.



Fonte: BRAICK, et al. **Moderna Plus: Trabalho, ciência e tecnologia.** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. v. 3. São Paulo: Moderna, 2020, p.114.