



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

FERNANDA GOMES FRANÇOSO

**OS LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2017

FERNANDA GOMES FRANÇOSO

**OS LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores

Orientadora: Prof^a Dra. Maria de Fátima Salum Moreira

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

F883L Françaço, Fernanda Gomes.
Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo / Fernanda Gomes Françaço.
- Presidente Prudente : [s.n.], 2017
184 f.

Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Mulheres negras. 2. Materiais didáticos de História. 3. Representação. I.
Moreira, Maria de Fátima Salum. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

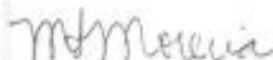
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: OS LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM
MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

AUTORA: FERNANDA GOMES FRANÇOSO

ORIENTADORA: MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA
UNESP / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Profa. Dra. KENIA HILQA MOREIRA
Faculdade de Educação / Universidade Federal da Grande Dourados



Profª Drª LUCIA HELENA OLIVEIRA SILVA
História / UNESP/Assis

Presidente Prudente, 13 de abril de 2017

À minha mãe, fonte de inspiração dessa longa jornada.
Sua trajetória de garra, luta e determinação representa a
história de inúmeras mulheres igualmente guerreiras.

AGRADECIMENTOS

Durante essa caminhada, muitas pessoas foram fundamentais para que o sonho de concluir o mestrado se concretizasse. Algumas muito próximas, outras distantes, mas todas, sem exceção, participaram de alguma maneira.

Em especial, quero agradecer meu esposo Saulo, que de maneira incondicional me apoiou desde o início. Seu incentivo, sua paciência, suas reflexões e considerações sempre tão importantes e sábias foram essenciais para a elaboração da dissertação.

A minha orientadora, Maria de Fátima Salum Moreira, que desde o princípio me acolheu e demonstrou confiança em meu trabalho e respeito a minhas opiniões.

Aos meus sogros – Eugenio e Fátima que sempre ofereceram palavras de estímulo e carinho durante esse período.

A minha irmã Adriana, sua personalidade tranquila e paciente me serviram de exemplo.

Aos/às estudantes das minhas turmas, nas diversas escolas onde atuei. Os desafios diários provenientes dessa relação docente/estudante me instigaram o desejo de compreender melhor a educação.

“... a pedagogia crítica precisa explorar em termos programáticos uma linguagem de possibilidade que seja capaz de considerar pensamentos arriscados, que envolva um projeto de esperança e que aponte para o horizonte do “não ainda”. Uma linguagem de possibilidade não tem de se dissolver em uma forma reificada de utopismo; ao contrário, pode ser desenvolvida como uma precondição para nutrir convicções que resumam a coragem de imaginar um mundo diferente e mais justo, e de lutar por ele.”

HENRY GIROUX

RESUMO

OS LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A presente pesquisa de caráter documental e bibliográfico, analisa de forma qualitativa as representações raciais e de gênero associadas às imagens das mulheres negras no contexto histórico da escravidão no Brasil apresentadas em materiais e livros didáticos do componente curricular de História. Tais imagens foram analisadas em articulação com os textos explicativos e atividades dos materiais, onde buscamos as convergências e divergências entre as propostas de abordagem da história das mulheres negras, presentes em estudos sobre o tema, especialmente naqueles relacionados ao ensino de História. Os materiais didáticos de História utilizados nas escolas estaduais paulistas são distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que disponibiliza aos/as docentes e estudantes os “*Cadernos do Professor e do Aluno*”, desde o ano de 2008. Os livros didáticos de História são oferecidos às escolas públicas, a cada três anos, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O último ciclo trienal de escolha foi em 2014, com vigência até 2016. As duas coleções para História mais distribuídas no Brasil para o Ensino Fundamental II neste ciclo foram: História Sociedade e Cidadania. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012, de Alfredo Boulus Júnior; e Projeto Araribá. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010, de Maria Raquel Apolinário. Esses materiais são responsáveis por veicular determinadas representações sobre grupos subalternizados e podem contribuir tanto para criar representações positivas como negativas sobre esses grupos; no último caso, seja mediante a omissão e a invisibilidade, seja por intermédio do trabalho com perspectivas distorcidas e enviesadas. Desse modo, nos pautamos nas orientações metodológicas da Análise de Conteúdo para a investigação dos materiais e adotamos como referencial teórico os Estudos Culturais no que se refere às teorias feministas e os estudos sobre raça para entretecer interpretações dos referidos materiais. Constatamos que nos “*Cadernos do Professor e do Aluno*”, nas raras vezes em que as mulheres negras são focalizadas, as imagens as representam em papéis subalternos e o tratamento didático caracteriza-se pela omissão das histórias sobre suas lutas e resistências; não localizamos no material analisado nenhum texto explicativo ou atividade para o desenvolvimento de problematizações relacionados a temática. Nos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, algumas imagens estão em consonância com algumas propostas de abordagem da história das mulheres negras, ao tematizar a história sobre os/as afrodescendentes e sobre as mulheres. Alguns textos explicativos e atividades permitem compreender que nem todas as mulheres negras foram passivas e submissas ao processo de escravidão, participando em diversas ações de resistência, porém a discussão proposta é superficial e não apresenta um aprofundamento do tema. Entretanto, algumas propostas ainda permanecem com representações estereotipadas e reduzidas sobre este grupo social, ressaltando sua posição de vítimas e com aspectos relacionados à sexualidade. Alguns textos e imagens estão presentes na atividade apenas para a apresentação e ilustração do tema, sem um aproveitamento consistente desse material.

Palavras-chave: Mulheres negras. Materiais didáticos de História, Representação.

ABSTRACT

THE PLACE OF BLACK WOMEN IN DIDACTIC MATERIALS OF HISTORY OF SAO PAULO'S DEPARTMENT OF EDUCATION

This bibliographical and documental research analyses with a qualitative approach, racial and gender representations associated with the images of black women in the historical context of slavery in Brazil presented in textbooks and didactic materials of History's curricular component. Such images were analysed in articulation with explanatory texts and activities of this materials, where we have searched for the convergences and divergences between the proposals of approach of black women's history, present in studies on this topic, especially those related to the teaching of History. History teaching materials used in the state schools of São Paulo are distributed by the State Department of Education of São Paulo, which provides teachers and students with the "Teacher and Student Notebooks" since 2008. The textbooks of History are offered to public schools every three years through the National Textbook Program (known as PNLD). The last three-year cycle of choice was in 2014, in effect until 2016. The two History collections most distributed in Brazil for Elementary School II in this cycle were: History, Society and Citizenship. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012, by Alfredo Boulus Júnior; and Araribá Project. 3 ed. São Paulo: Modern, 2010, by Maria Raquel Apolinário. These materials are responsible for disseminate certain representations about subaltern groups and can contribute to create both positive or negative representations about these groups; In the latter case, either through omission and invisibility, or through working with distorted and biased perspectives. Therefore, we guided ourselves in the methodological guidelines of the Content Analysis for the analyses of materials, adopting as theoretical background the Cultural Studies in relation to the feminist theories and the studies on race to intertwine the interpretations of mentioned materials. We have noted that at the "Teacher and Student Notebooks" on the rare occasions when black women are focused, the images represent them in subaltern roles, and the didactic treatment is characterized by the omission of stories regarding their struggles and resistances; we did not locate in the material analysed any explanatory text or activity for the development of problematizations related to this thematic. In the textbooks distributed by the PNLD, some images are in harmony with some approach proposals of black women history, thematising the history about afro descendants and about women. Some explanatory texts and activities make it possible to better understand that not all black women were passive and submissive to the slavery process, participating at several resistance actions, however the proposed discussion is superficial and does not present a deepening of the theme. Nonetheless, some proposals remain with stereotyped and reduced representations about this social group, highlighting their position of victims and using aspects related to sexuality. Some texts and images are shown in the activity only for the thematic presentation and illustration, without a consistent use of this material.

Keywords: Black women. Didactic materials of History. Representation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Campos para a descrição das imagens	36
Quadro 2 Ocorrências de imagens de mulheres negras – HSC	107
Quadro 3 Ocorrências de imagens sobre mulheres negras – Projeto Araribá	108
Quadro 4 Mulheres negras no livro didático “História Sociedade e Cidadania” – Imagem 1	111
Quadro 5 Mulheres negras no livro didático “História Sociedade e Cidadania” – Imagem 2	113
Quadro 6 Mulheres negras no livro didático “Projeto Araribá - Imagem 3.....	124
Quadro 7 Identificação das atividades nos livros didáticos	131
Quadro 8 Tarefas de compreensão.....	143
Quadro 9 Tarefas de memória	143
Quadro 10 Tarefas de opinião	144
Quadro 11 Mulheres negras nos <i>Cadernos do Aluno e do Professor</i> – Imagem 4.....	147
Quadro 12 Mulheres negras nos <i>Cadernos do Aluno e do Professor</i> – Imagem 5.....	150
Quadro 13 Mulheres negras nos <i>Cadernos do Aluno e do Professor</i> – Imagem 6.....	150
Quadro 14 Mulheres negras nos <i>Cadernos do Aluno e do Professor</i> – Imagem 7.....	153
Quadro 15 Mulheres negras nos <i>Cadernos do Aluno e do Professor</i> – Imagem 8.....	157
Quadro 16 Imagens dos livros didáticos: condição racial e de gênero das mulheres negras	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caderno do Professor	33
Figura 2: Caderno do Aluno	33
Figura 3: Livro didático “História, Sociedade e Cidadania”.....	34
Figura 4: Livro didático “Projeto Araribá”	34
Figura 5: Negras Quitadeiras. Aquarela de Carlos Julião	111
Figura 6: Escravas do tabuleiro. Obra de Thomas Ender	113
Figura 7: Fuga de escravos. Charge de Angelo Agostini	124
Figura 8: Atividade 1 do livro didático “História, Sociedade e Cidadania (7º ano)”	133
Figura 9: Atividades 2 e 3 do livro didático “História, Sociedade e Cidadania (8º ano)”	135
Figura 10: Atividade 1 do livro didático “Projeto Araribá (7º ano)”	137
Figura 11: Atividade 2 do livro didático “Projeto Araribá (8º ano)”	140
Figura 12: Atividade 3 do livro didático “Projeto Araribá (8º ano)”	141
Figura 13: Empregado do governo saindo a passeio, 1820-1830. Aquarela de Jean-Baptiste Debret	147
Figura 14: Uma senhora de algumas posses em sua casa, 1823. Aquarela de Jean-Baptiste Debret	149
Figura 15: Um jantar brasileiro, 1827. Aquarela de Jean-Baptiste Debret	150
Figura 16: Volta à cidade de um proprietário de chácara, 1822. Aquarela de Jean-Baptiste Debret	153
Figura 17: Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor e litografia de Benoist	157

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FCT/UNESP	Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIMAD	Sistema do Material Didático
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA ADOTADA	28
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1 CURRÍCULO, CULTURA E PODER.....	38
3.2 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES: DEMARCANDO O LUGAR DO/A OUTRO/A.....	42
3.2.1 Sobre o conceito de Representação	43
3.2.2 Identidade e Diferença.....	47
3.3 A HISTÓRIA CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: INTERSECÇÕES COM A TEMÁTICA RACIAL.....	53
3.3.1 História Cultural e Ensino de História.....	53
3.3.2 As questões raciais no Currículo de História.....	64
3.3.3 Leis e diretrizes para uma educação étnico-racial	74
3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: OBJETO DE CRÍTICA.....	77
3.5 LUTAS FEMINISTAS E RACIAIS: A HISTÓRIA DAS MULHERES E NEGROS(A)S	84
3.5.1 Teorização Feminista.....	85
3.5.2 Mulheres negras: escravidão e resistência.....	90
3.5.3 Mulheres negras: mobilização e reivindicação.....	98
4 LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	106
4.1 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD).....	107
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES SOBRE MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD).....	129
4.3 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (SEE/SP).....	145
5 SÍNTESES FINAIS DOS RESULTADOS DESTA PESQUISA.....	160
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS	177

1 INTRODUÇÃO

No início de minha carreira como professora de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo organizava minhas práticas pedagógicas no modelo tradicional de ensino, pautadas basicamente na utilização da lousa, do giz, dos livros didáticos, os educandos enfileirados nas carteiras, o que refletia a minha vivência na educação básica como aluna e na minha formação acadêmica inicial. Diante desta percepção inicial, foi possível evidenciar muito rapidamente que esta concepção se afastava imensamente das culturas jovens dos/as¹ estudantes, gerando um grande embate e resistência por parte deles. Logo notei a necessidade da mudança de postura e, como forma de intervenção, decidi por um trabalho mais próximo de suas linguagens e de suas experiências.

Para me aproximar das diversas realidades dos/as educandos/as, provenientes de bairros periféricos e de diferentes camadas sociais, resolvi abordar temas culturais que permitissem a discussão de questões sobre os grupos minoritários (negros, mulheres, pobres, homossexuais, idosos, portadores de necessidades especiais), a partir dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais². Logo após a mudança da minha prática pedagógica em sala de aula, notei considerável progresso, visto que grande parte dos/as estudantes passou a se interessar e se envolver nos debates e atividades propostas, principalmente quando da problematização de temas polêmicos, tais como: racismo, homofobia, violência doméstica, pobreza, drogas, discriminações ou temas culturais como: música, dança, desenho, entre outros.

Enquanto alcançava sucesso em algumas aulas, percebia um constante mal-estar entre os/as docentes, demonstrado em momentos de reuniões pedagógicas ou em conversas informais, no que se refere principalmente à indisciplina dos/as estudantes que resistiam em aprender os conteúdos escolares formais. É certo que se a maneira como a escola conduz suas práticas surtisse efeito positivo, não estaríamos com os mesmos problemas tão verbalizados por professores e demais profissionais da escola. É necessária a superação dos discursos que

¹ A discriminação contra as mulheres também é constituída e expressa nos diversos tipos e usos de linguagem. O uso da linguagem é sexista, uma forma de preconceito sutil, reforça hierarquizações entre homens e mulheres, assim como invisibilizar sua participação na constituição da história. Por isso, a pesquisa será escrita de forma a marcar o gênero feminino e a variação do masculino e feminino a favor de uma linguagem inclusiva, que dê visibilidade às mulheres.

² Meu primeiro contato com as teorizações dos Estudos Culturais aconteceu a partir de diálogos com meu esposo, que realizava um estudo aprofundando da teoria juntamente com o grupo de pesquisa de Educação Física Escolar, da Universidade de São Paulo (USP). Posteriormente, ao ingressar no mestrado em educação da FCT/Universidade Estadual Paulista (UNESP), no câmpus de Presidente Prudente, prossegui com os estudos sobre a temática a partir da disciplina oferecida por minha orientadora: “Estudos culturais, educação, currículo, identidade e diferença”.

responsabilizam os/as estudantes, as famílias e o governo pela situação em que estamos, e buscar novas alternativas para a transformação das práticas, metodologias, formas de avaliar, ou como defende Candau (2000), talvez seja preciso reinventar a escola.

Logo comecei a refletir sobre problemáticas que fazem parte do cotidiano da escola, como a resistência dos/as estudantes com relação à aprendizagem, à queixa dos/as docentes sobre a desmotivação deles/as, até questões sobre currículo, materiais didáticos e práticas pedagógicas.

Somando-se a isso, inquietava-me a utilização dos *Cadernos do Aluno e do Professor*, conhecidos popularmente como "caderninho" ou "apostila". Tal material didático é composto por conteúdos específicos de cada componente curricular e distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aos docentes e estudantes das escolas estaduais paulistas desde o ano de 2008.

Segundo Neto e Ciampi (2015), os *Cadernos* foram elaborados pelo governo do Estado de São Paulo, tendo em vista o objetivo de colocar os estudantes em um mesmo nível de aprendizado. Desse modo, as abordagens teóricas, as metodologias de ensino e os conteúdos são unificados a partir dos materiais, que são produzidos em larga escala e distribuídos para as escolas. A padronização de conteúdos e metodologias a partir dos *Cadernos* está na contramão das discussões e teorias recentes sobre o currículo escolar, que apontam para a necessidade de considerar a diversidade cultural presente na sociedade e as múltiplas identidades dos/as estudantes que frequentam as escolas.

O *Caderno* do Professor é composto por orientações aos/as docentes acerca das metodologias de ensino e abordagens necessárias para o desenvolvimento do conteúdo já previamente definido pelo próprio material. Os *Cadernos* determinam o que ensinar e o como ensinar, retirando a liberdade dos/as professores/as ao elaborarem suas práticas pedagógicas.

Um dos objetivos centrais do material é desenvolver competências e habilidades que são solicitadas no SARESP³. Assim sendo, os *Cadernos* se tornam o referencial e parâmetro tanto para avaliações internas como para as externas. As escolas que atingem os melhores indicadores nas avaliações são bonificadas, assim como os/as professores/as que pertencem a tais escolas.

Vários esforços são empreendidos pelo governo estadual paulista para que os referidos materiais sejam utilizados. Todos/as os/as docentes que ingressam na rede por meio de concurso público precisam fazer um curso de formação centralizado na Proposta Curricular.

³ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), é uma prova externa, aplicada anualmente nas escolas estaduais paulistas.

Periodicamente são feitas orientações técnicas (OT's), onde o foco também é o estudo da referida proposta e dos *Cadernos*. Afinal, a utilização do material em sala de aula impactará diretamente nos resultados das avaliações e que servirão de demonstrativo do desempenho da educação da rede estadual.

A padronização dos conteúdos a partir dos referidos materiais, as indicações de metodologias de ensino para os/as docentes, somada as avaliações externas, deixam claro a intenção de implantar um determinado projeto de educação por parte do Estado de São Paulo. Desse modo, o governo interfere no currículo, no trabalho dos/as professores/as e ao desenvolver um sistema de avaliações sob a alegação de verificar a qualidade da educação, cria uma política de meritocracia, premiando as escolas e docentes/as que atingiram um determinado índice de desempenho. Com isso, o Estado cumpre seu papel ao regular e controlar o sistema público de educação, alinhado a ótica neoliberal na educação. Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo “expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades e a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (p. 1). Na educação o neoliberalismo tem um efeito nefasto e que se contrapõe a democracia e a autonomia dos/as profissionais das escolas.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1996, p. 7)

O neoliberalismo ganha cada vez mais força no cenário educacional e em nada contribui para a melhoria das instituições escolares, ao contrário, cria cada vez mais contradições e tem um impacto negativo e perverso.

A pressão pela utilização dos materiais era cada vez maior por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Em contrapartida, havia muitas críticas com relação aos conteúdos propostos e a imposição de seu uso, apesar do discurso em suas primeiras páginas apontar que "esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente" (SÃO PAULO, 2014a, p. 4). Da mesma maneira, o currículo oficial do Estado de São Paulo demonstra que,

[...] visando a preservar e valorizar a autonomia docente, os materiais de apoio ao currículo (Cadernos do Professor e do Aluno) buscam o diálogo, jamais a imposição, pois foram elaborados sempre sob a forma de sugestões, acompanhadas de indicações de livros e materiais diversos (SÃO PAULO, 2012, p. 31).

Entretanto, na realidade do cotidiano escolar, a cobrança de utilizá-los em sala de aula por parte da equipe gestora era evidente. Minhas concepções sobre educação, sobre o próprio ensino de História e os referenciais teóricos que defendia, distanciavam-se dos conteúdos propostos nos "caderninhos" e da maneira em que eram abordados. Seu caráter prescritivo "podava" minha autonomia de planejar as aulas de acordo com a realidade dos estudantes, do contexto escolar e das minhas concepções sobre o ensino. Muitos temas relevantes para a historiografia não eram contemplados ou compareciam de maneira superficial. Minha prática pedagógica, que mantinha aproximações com as questões culturais, incluindo estudos sobre os grupos marginalizados, conflitavam com o currículo oficial.

Estas inquietações me acompanharam em todas as escolas em que atuei até meu ingresso no mestrado em educação. O contexto escolar, a sala de aula, a vida dos/as estudantes, a relação com os professores, com a direção, enfim com o currículo (propostas oficiais, materiais didáticos, rotinas escolares) instigaram-me a buscar um aprofundamento dos meus conhecimentos sobre educação.

Ao ingressar no mestrado, meu objetivo inicial era compreender como o currículo de História e os materiais didáticos da SEE/SP (*Cadernos do Aluno e do Professor*) abordavam os grupos minoritários, em especial, os negros, as mulheres e suas representações estereotipadas e quase ausentes, principalmente no caso das mulheres negras. Müller (2015, p.6) explica que pesquisas que utilizam o conceito de representação são "estudos relacionados ou que tenham por referência investigar as ideias e conceitos explícitos ou implícitos", em nosso caso sobre os referidos grupos em materiais didáticos.

Os contatos com minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira, permitiram-me um melhor delineamento da temática da nossa pesquisa. Nossas discussões me fizeram refletir também sobre os livros didáticos de História distribuídos às escolas públicas. Apesar de conter uma estrutura mais atraente e de sua avaliação acontecer à nível federal, estes materiais suscitam uma análise mais aprofundada acerca de como veiculam e representam os conteúdos sobre os grupos subalternizados. Assim, consideramos imprescindível analisar os referidos materiais, haja vista que eles são utilizados muitas vezes como complemento dos *Cadernos* da SEE/SP, nas práticas pedagógicas dos/as docentes. No decorrer da pesquisa, os materiais didáticos distribuídos às escolas públicas pela SEE/SP

serão identificados por “*Cadernos*” e os livros didáticos distribuídos pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) serão identificados por “livros didáticos”.

Diante de vários grupos que são historicizados nos materiais didáticos, privilegamos o estudo das mulheres negras para tematizar a nossa pesquisa. É inegável a invisibilidade e a exclusão que essas mulheres foram submetidas ao longo da história como consequência de sua condição racial e de gênero. Por serem mulheres e negras tiveram suas vidas marcadas por dificuldades e desafios, tendo suas histórias silenciadas de diversos modos, pelo patriarcado, pelo racismo e inclusive pela historiografia tradicional, mesmo quando conseguiam superar adversidades ao resistir a certas imposições. Deste modo, todos estes fatores foram fundamentais para o nosso interesse em realizar tal investigação.

A discussão acerca das representações sobre as mulheres negras está cada vez mais fecunda. Entretanto, por muito tempo, a história das mulheres (principalmente das mulheres negras) foi silenciada. No Brasil, tais histórias foram invisibilizadas desde os tempos da colonização.

Apesar de estar presentes desde o início do processo de colonização, de participar da luta contra as árduas condições de vida entre os séculos XVI e XVIII, da grande variedade de *lugares* que ocuparam em diferentes grupos sociais, raciais e religiosos, elas não eram visíveis. Sua quase invisibilidade as identificava “aos de baixo”. Isso porque a maioria das mulheres era analfabeta, subordinada juridicamente aos homens e politicamente inexistente (DEL PRIORE, 2000, p. 9).

O sentido de lugares, descrito por Del Priore (2000), relaciona-se às posições sociais que as mulheres negras ocuparam na sociedade da época. Utilizaremos a acepção de lugares no título de nossa pesquisa e em nossas análises, ampliando seu significado, no sentido de compreender os lugares (relacionados ao espaço físico, posição social, espaço que ocupam e as representações) que as mulheres negras são focalizadas, tanto na época da escravidão no Brasil como em imagens, textos explicativos e legendas presentes em materiais didáticos de História.

No entanto, nas últimas décadas do século XXI, a militância dos movimentos negros e o feminismo alcançaram cada vez mais espaço, visibilidade e adquiriram direitos civis, a partir de discussões sobre políticas de ação afirmativa e do questionamento de sua posição excludente na sociedade. Leis e diretrizes sobre a inserção das temáticas raciais e orientações sobre as questões de gênero no ensino foram elaboradas para a educação básica. Neste

contexto, as mulheres negras vêm conquistando lugares antes negados pelas tramas do preconceito e da marginalização a que foram historicamente submetidas.

Tais conquistas frequentemente são alvo de contestação por grupos conservadores, conforme observamos a discussão que pretende excluir as temáticas relacionadas a gênero do currículo, sob a acusação de possuírem caráter ideológico, ao longo dos anos de 2015 e 2016. Até mesmo os conteúdos étnico-raciais já incluídos no currículo escolar continuam a ser questionados. Estes possíveis retrocessos são alertados em uma entrevista de Cláudia Sapag Ricci, atual assessora do Ministério da Educação, no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular na área de História, na qual menciona a dificuldade de desenvolver o texto preliminar no momento político atual. Para a assessora, existe na sociedade “um discurso muito agressivo, muito acirrado, de uma contraposição direita/esquerda, de um ultraconservadorismo” que acaba refletindo na área da educação.

Na discussão dos Planos Municipais de Educação, em várias cidades, foram retirados trechos referentes a diversidade e gênero. Há artigos sobre a Base e sobre o componente História na Base que revelam ausência de leitura do documento, com afirmações preconceituosas do tipo “estão substituindo o avanço, o desenvolvimento europeu, pra colocar o atraso africano” (RICCI, 2016, p. 293).

Neste mesmo sentido, Fernando Penna destaca em uma entrevista as manifestações dos “setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira”, reivindicadores de uma escola sem ideologia, através do Projeto “Escola sem Partido”, sob a alegação de combater uma possível doutrinação ideológica de esquerda nas escolas. Uma das metas do projeto é vedar a discussão sobre o gênero nas instituições escolares, o que foi defendido, em 2015, por campanhas que reivindicaram a remoção do termo “gênero” em todos os Planos Municipais de Educação. É neste contexto que “surge um projeto nacional de inclusão do “Programa Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PENNA, 2015, p. 297-298).

Estas campanhas e projetos podem, de alguma forma, provocar efeitos negativos sobre algumas conquistas alcançadas pelos movimentos sociais relacionadas à educação, ao tentar coibir reflexões sobre diversos problemas do mundo contemporâneo nas escolas.

A tentativa de anular tais temáticas acaba agravando uma problemática que historicamente sempre existiu nos programas curriculares: os estudos das contribuições dos grupos minoritários e principalmente das mulheres negras, na constituição da história, que sempre foram e ainda são praticamente ausentes no currículo de História e no currículo escolar em geral. As mulheres negras somam-se a outras vozes praticamente ausentes no

currículo, tais como as camadas populares, os jovens, os negros e os homossexuais. Conforme Silva (1995), as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas.

Uma escola que não trabalha com a diversidade e pauta suas rotinas escolares exclusivamente através da cultura hegemônica, assentada principalmente na cultura masculina, branca, heterossexual e cristã (LOURO, 1997), gera experiências de diferenciação, discriminação e classificação, cujo principal efeito é a educação das novas gerações para a passividade diante das desigualdades.

De acordo com Andrade (2007), o contexto escolar é responsável por estabelecer lugares nos quais vão sendo configurados os modelos e as identidades “normais”, bem como o seu “Outro”: o diferente. Além disso, o Outro passa a ser alguém que é necessário tolerar, como se sua cultura e hábitos fossem inferiores e não válidos. A ideia do Outro está intimamente ligada à noção de diferença e identidade e se expressa, conforme explica Silva (2003), em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. “O Outro neste sentido é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2003, p. 97).

O autor alerta para a necessidade de se criar uma pedagogia e um currículo que não se limite apenas a tolerar e celebrar a identidade e a diferença, mas que busque problematizá-las e que entenda como elas são reproduzidas. Faz parte da função social da escola discutir tais relações por meio de práticas pedagógicas que contribuam para a afirmação das diferenças, para valorização dos diversos sujeitos constitutivos da história (inclusive as mulheres negras), denunciando situações de exclusão, preconceitos e estereotipagem.

Santomé (1995) afirma que os/as estudantes das instituições escolares desconhecem os estudos sobre a história das mulheres e dos porquês de sua opressão e silenciamento. A omissão do conhecimento que aborda as mulheres negras, de seu papel como sujeitos históricos na construção da sociedade e sua invisibilidade nos currículos e materiais didáticos escolares ainda permanece, apesar dos avanços da teoria feminista, das questões raciais, das novas abordagens teóricas da História, as quais privilegiam a história dos grupos marginalizados em nossa sociedade, das propostas pedagógicas para o ensino de História e das leis e diretrizes que preveem a inclusão e problematização de tais conteúdos nos currículos escolares.

Se por um lado é cada vez maior o número de pesquisas que tratam dos grupos subalternos, as investigações que se relacionam às mulheres negras ainda ocupam um lugar reduzido nas produções acadêmicas.

Após investigar em artigos, dissertações e teses⁴, identificamos que praticamente inexistem trabalhos realizados sobre a atuação histórica das mulheres negras. Da mesma forma, encontramos poucos artigos que tratam da história das mulheres negras em livros didáticos, utilizando como recorte o período da escravidão no Brasil, sendo que é nesse contexto histórico que ela é focalizada com maior frequência em tais materiais.

O artigo intitulado: “Da (in) visibilidade do gênero feminino no ensino de História: uma análise das representações das mulheres negras nos livros didáticos de História do ensino fundamental”, de Patrícia Cristina de Aragão Araújo e Ramon de Alcântara Aleixo, produzido no ano de 2009, analisa os diversos momentos históricos em que as mulheres negras foram retratadas nos livros didáticos de História do ensino fundamental II. Já o segundo artigo, produzido em 2008 e intitulado: “Refletindo sobre gênero e etnia no ensino de História”, de Vera Lucia Dal Santos da Cruz, discute questões sobre gênero e etnia, utilizando como referência os livros didáticos de História do ensino médio, produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e como eles abordam a história das mulheres negras. O terceiro artigo intitulado: “História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático”, de Angela Ribeiro Ferreira e Luis Fernando Cerri, produzido em 2005, analisa dois períodos diferentes: “Escravidão no Brasil” e “Era Vargas”, destacando as representações sobre as mulheres, suas histórias e seus papéis sociais, tais como aparecem em livros didáticos de História do ensino fundamental II, utilizados nas escolas públicas do país.

Nos demais artigos, há um predomínio da questão da mulher negra no período escravagista, nas relações de gênero e de trabalho, nas artes, nas representações sociais. Nesses casos, a mulher negra é abordada em outras dimensões, sem qualquer referência ao ensino de História.

No contexto escolar, são raras vezes em que as mulheres negras são focalizadas nos currículos e quando aparecem, estão sempre retratadas em papéis subalternos, secundários ou

⁴ A seleção foi realizada a partir das seguintes palavras-chave: ensino de História, mulher negra, negro, gênero, raça, relações raciais, relações étnico-raciais, lei 10639/03, formação de professores, diversidade, multiculturalismo. Os periódicos e banco de dissertações e teses foram: repositórios UNESP (C@atedra, P@rthenon), ANPUH, CAPES. Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa, Currículo sem fronteiras, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Estudos Afro-Asiáticos, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação, Revista Brasileira de História, Revista Ensino & História, Revista História e Diversidade, ENPEH, Perspectivas do Ensino de História.

vitimizados, o que conseqüentemente pode desenvolver sentimentos de hostilidade, estereótipos e representações negativas. Para romper com essas abordagens reducionistas, as propostas atuais para o currículo preveem a valorização da cultura ancestral que negros e negras trouxeram consigo a partir das diásporas. As artes, as músicas e as técnicas são ressaltadas assim como a importância das mulheres negras em suas comunidades como mantenedoras da família e da religiosidade, superando as representações simplistas que as associam unicamente pelo viés do contexto da escravidão.

O currículo escolar é um território de lutas e disputas pela definição sobre o que deverá ser ensinado, como e por quê. Diante disso, suscita constantes reflexões e críticas em relação à posição de servidão e submissão a que os negros e negras são frequentemente associados, invisibilizando-se suas inúmeras histórias de resistência e luta.

É necessário que estas discussões se articulem às análises sobre as relações de poder e sobre os discursos que criam exclusões e estigmas, com o objetivo de entender que tais discriminações não são naturais, mas construídas historicamente, o que inferioriza e subjuga as mulheres negras. As conseqüências destes estereótipos, que Hall (2014) designa como regime dominante de representação, foram a reprodução e manutenção do racismo e a circulação de imagens enviesadas por meio dos meios de comunicação, das instituições sociais e dos discursos, às quais impactaram diretamente na instituição escolar.

Neste sentido, é imprescindível o rompimento com a visão hegemônica, androcêntrica, europeia e cristã, bem como com concepções binárias e fixas das identidades (BUTLER, 2005). As relações assimétricas de poder que configuram as injustiças e desigualdades sociais precisam ser articuladas com outros marcadores sociais, como classe, raça, sexualidade e idade (LOURO, 1997).

A escola, ao trabalhar nesta perspectiva, pode contribuir para as reflexões e questionamentos dos estudantes sobre suas representações negativas, estereótipos, preconceitos, propiciando a compreensão de que tais discriminações produzem injustiças sociais que se traduzem de forma particular na vida das mulheres negras.

Consideramos que nossa pesquisa pode, de alguma maneira, propor leituras alternativas dos materiais didáticos escolares que excluem e invisibilizam a história das mulheres negras, envolvendo reflexões sobre as questões de raça e gênero e a história da participação e contribuição destas mulheres na sociedade.

De acordo com Perrot (2009), escrever sobre a história das mulheres é retirá-las do silêncio em que estão submetidas. No contexto escolar, esta exclusão determina sua

invisibilidade nos currículos, ao desconsiderar suas histórias e suas diversas formas de participação política e social.

As mulheres têm ficado excluídas deste relato (a história), como se condenadas à obscuridade de uma reprodução inenarrável, estiveram fora do tempo ou pelo menos fora de acontecer. Para muitas sociedades a invisibilidade e o silêncio das mulheres foram parte da ordem natural das coisas (PERROT, 2009, p. 9).

Para que se possa compreender esta forma de exclusão histórica, faz-se importante indagar como as mulheres negras estão sendo (re)apresentadas por meio do ensino de História. Assim sendo, a pesquisa pretende investigar as relações raciais e gênero, associadas às imagens das mulheres negras presentes em livros didáticos de História distribuídos pelo governo federal e nos materiais didáticos elaborados pela SEE/SP. Com isso, nossa intenção é contribuir para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações que sustentam as relações de poder aí assentadas.

As representações sobre as mulheres negras são veiculadas por diversos artefatos culturais, entre eles os currículos e materiais didáticos escolares, que estão diretamente implicados na produção e reprodução do conhecimento, ao difundir determinados sentidos, significados, valores e ideologias. Desta maneira, os conteúdos imagens e textos dos materiais didáticos que versam sobre os grupos minoritários podem contribuir tanto para criar representações positivas como negativas sobre estes grupos. No último caso, seja mediante a omissão e a invisibilidade, seja por intermédio do trabalho com perspectivas distorcidas e enviesadas. Estes materiais se constituem como o principal instrumento de trabalho dos/as docentes nas escolas e impactam diretamente na criação das subjetividades dos/as estudantes.

Nossa investigação trata do contexto em que é implantado o *Programa São Paulo Faz Escola*, no ano de 2008, pela SEE/SP, responsável por elaborar a proposta curricular oficial e como já mencionado anteriormente, disponibiliza os *Cadernos do Professor e do Aluno* aos/às docentes e estudantes da Rede Estadual de Ensino. Tais materiais foram criados para oferecer suporte às práticas pedagógicas em sala de aula.

Os *Cadernos do Professor e do Aluno* são organizados por componente curricular e enviados às escolas no primeiro e no segundo semestre de cada ano letivo. Os temas são distribuídos em dois volumes a partir de situações de aprendizagem, apresentando conteúdos baseados no currículo oficial do Estado de São Paulo, contendo atividades para os/as estudantes desenvolverem e bibliografias complementares. Os conteúdos dos *Cadernos* são apresentados por meio de textos explicativos, imagens, gráficos, tabelas. O *Caderno do*

Professor possui os mesmos conteúdos, mas com organização diferente e apresenta orientações didático-pedagógicas para aos/as docentes.

Além dos materiais didáticos elaborados pela SEE/SP, a pesquisa tem como objeto de investigação os livros didáticos de História mais distribuídos às escolas públicas pelo PNLD. O PNLD é um programa do governo federal e o mais antigo dos programas ainda em vigência no cenário educacional, desde 1985, voltado à educação básica, que distribui obras didáticas para instituições da rede pública de ensino brasileira.

O PNLD é executado em ciclos trienais. Um edital indica os critérios para a inscrição das obras, e os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pela elaboração do Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada⁵. O Guia é disponibilizado às escolas participantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que negocia a compra com as editoras. Os/as docentes selecionam os livros que desejam utilizar no próximo ciclo de três anos, a partir do Guia, considerando seu planejamento pedagógico. Posteriormente, as escolas públicas de ensino fundamental e médio recebem os livros didáticos dos componentes curriculares, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Os livros didáticos organizam seus temas através de unidades ou capítulos. Já os conteúdos são apresentados com a utilização de diversos recursos visuais e textuais como imagens, tabelas, gráficos e textos explicativos, entre outros, contendo também atividades e bibliografias complementares.

Dessa maneira, os livros didáticos são um recurso com grande aceitação por parte dos/as professores/as e um dos mais utilizados em suas práticas pedagógicas. Juntamente com os *Cadernos do Aluno e do Professor*, veiculam diversos saberes e conhecimentos considerados necessários para a formação dos/as estudantes, através de variados conjuntos de elementos visuais e textuais (imagens, tabelas, gráficos, textos explicativos, atividades).

Entendendo que os *Cadernos* e livros didáticos são amplamente utilizados nas escolas pelos/as docentes em suas práticas pedagógicas, veiculando determinadas representações sobre os grupos minoritários (em nosso caso, sobre as mulheres negras) que repercutem diretamente na subjetividade dos/as estudantes, emerge a seguinte questão: como são representadas as mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* de História da SEE/SP e nos livros didáticos de História distribuídos para as escolas públicas através do PNLD?

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentação>. Acesso em: 19 de novembro de 2015.

Diante do exposto, o **objetivo geral** da pesquisa foi investigar quais são as representações raciais e de gênero que podem ser associadas às imagens das mulheres negras apresentadas nos *Cadernos* e em livros didáticos para o ensino de História utilizados nas escolas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Destacamos como **objetivos específicos** da pesquisa:

1) Levantar, identificar e descrever as imagens de mulheres negras presentes nos materiais investigados, situando-as em relação aos temas, problemas e objetivos de ensino propostos no capítulo ou unidade;

2) Verificar como as imagens das mulheres negras são referidas e problematizadas nos textos e atividades propostas na unidade de estudo;

3) Analisar se as representações sobre as mulheres negras estão associadas, ou não, a sua agência e resistência, nas imagens contidas nos materiais didáticos.

Utilizaremos na pesquisa o conceito de resistência, amplamente teorizado por Giroux (1983), não como um comportamento patológico ou relacionado à lógica de “desviância”, mas que tem a ver com a “lógica da indignação moral e política” de um determinado grupo, submetido à opressão. Para o autor, os grupos subordinados que desenvolvem mecanismos de resistência, não aceitam os processos que os oprimem passivamente.

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção (GIROUX, 1983, p. 146).

A resistência envolve, em primeiro lugar, dimensões que estão relacionadas tanto ao nível do pensamento como do comportamento em si. Desse modo, “as categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado de senso comum e a natureza e valor do comportamento não-discursivo” (GIROUX, 1983, p. 147). Em segundo lugar, o poder e resistência estão diretamente relacionados, visto que aquele, além de estar inserido no processo da dominação, também está envolvido no processo de resistência.

[...] o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia. O que se enfatiza aqui é que o poder nunca é unidimensional; ele é

exercido não apenas como um modo de dominação, mas também como um ato de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação (FOUCAULT, 1977 *apud* GIROUX, 1983, p. 147).

Nas condutas de resistência desenvolvidas pelos grupos oprimidos, podemos identificar a relação entre o ato de resistência e o desejo de emancipação e liberdade da condição em que se encontram submetidos.

Claramente, no comportamento de grupos subordinados há momentos de expressão cultural e criativa que são inspirados por uma lógica diferente, seja ela existencial, religiosa ou outra. É nesses modos de comportamento bem como nos atos criativos de resistência que as imagens fugazes de liberdade se encontram (GIROUX, 1983, p. 147).

Neste aspecto, a “necessidade de se lutar contra o nexus social de dominação e submissão” está envolvida nos atos e comportamentos de resistência (GIROUX, 1983, p. 147-148).

Os comportamentos e atos de resistência permitem aos/as oprimidos/as o desenvolvimento de uma percepção sobre o que ou quem os/as oprimem, ao refletirem sobre os fatores que os/as colocam em posição de marginalizados e excluídos, sobre as consequências danosas a que são subjugados e sobre as possibilidades de ação contrária ao processo de opressão. Outro fator importante é a formação de grupos organizados que lutam por um mesmo objetivo e ideal.

[...] o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social (GIROUX, 1983, p. 150).

Para Paiva (2009) *apud* Pereira (2011) a resistência comumente associada a atos violentos ia muito além disso e “significava mais do que simplesmente se rebelar, fugir ou cometer ações violentas contra os senhores”. Ampliando este conceito, Paiva (2009) demonstra que os “escravos se utilizavam de outras práticas, não apenas as violentas, para se sobressaírem naquela sociedade” (PEREIRA, 2011, p. 223). As ações de resistência

praticadas pelos/as escravos/as eram variadas e envolviam muitas vezes negociações com seus/suas senhores/as.

As diversas estratégias utilizadas pelos escravos para conseguirem a liberdade foram entendidas pelo autor como resistência pragmática: o escravo agia a partir do próprio sistema. Enquanto que, para uma historiografia mais tradicional, resistir significava necessariamente o confronto violento entre senhores e escravos. O conceito trabalhado por Paiva demonstrou que a resistência também se dava por outras vias, como: a compra da liberdade por meio de negociações com o senhor – coartação – ou mesmo a conquista da alforria por fidelidade e prestimosidade. Essa perspectiva evidencia a atuação dos escravos como agentes históricos, demonstrando que compreendiam os espaços e possibilidades dentro daquele sistema, deixando de serem vistos como simples vítimas (PEREIRA, 2011, p. 224).

Neste mesmo sentido, Martins e Neves (2014, p. 79) afirmam que é necessário entender as “experiências travadas no interior das relações sociais” para compreender o modo como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo social. As autoras, ao afirmarem que as pessoas refletem sobre si mesmas, sobre o mundo em que vivem e que agem em seu meio, evidenciam “o protagonismo da ação humana no desenrolar dos processos históricos” (p. 84). A resistência das mulheres negras ocorreu de diversas formas com o objetivo de subverter e resistir às injustiças do sistema escravagista. Esperamos que o conceito de resistência aqui empregado nos proporcione a compreensão dos mecanismos desenvolvidos pelas mulheres negras com o objetivo de resistir ao processo da escravidão no Brasil.

2 METODOLOGIA ADOTADA

Buscando uma maior compreensão do nosso problema de pesquisa, optamos pela investigação qualitativa, confrontando os dados obtidos nos *Cadernos* e livros didáticos de História analisados com o conceito de representação desenvolvido pelo campo teórico dos Estudos Culturais. A opção pela investigação qualitativa nos permite identificar as representações sobre as mulheres negras presentes nos referidos materiais, nos quais suas vozes estão frequentemente negadas e ausentes dos conteúdos e entender o porquê desta ausência.

Nossa investigação pode contribuir para que a invisibilidade das mulheres negras seja transposta e que o patriarcado e o racismo sejam problematizados. Por isso a opção pela pesquisa qualitativa que intenciona a modificação da situação insatisfatória do problema abordado. Segundo Chizzotti (1998), a pesquisa deste cunho favorece a intervenção dos agentes em sua realidade ou organiza a ação coletiva para transformar as condições insatisfatórias e problemáticas. Somando-se a isso, Alves Mazzotti (2004, p. 151) explica que “este tipo de pesquisa se propõe a preencher lacunas no conhecimento” e, como citamos anteriormente, são poucos os trabalhos que abordam as relações entre gênero e raça no currículo de História.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa foram:

- pesquisa bibliográfica sobre a teorização curricular, os conceitos de representação, identidade e diferença, as questões de raça e gênero (na historiografia e na legislação educacional brasileira), os materiais didáticos e a história das mulheres negras;
- análise de conteúdo sobre as representações e as condições sociais e de gênero das mulheres negras expressas nas imagens, textos e atividades de ensino dos *Cadernos* e livros didáticos investigados, fundamentadas nas produções teóricas dos Estudos Culturais.

As análises dos materiais selecionados foram pautadas nas orientações de Minayo (2004): a leitura flutuante do material, o contato com os enunciados selecionados, a leitura detalhada e a distribuição em temas e a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais, além das que surgirem no decorrer do trabalho.

A análise de conteúdo, como procedimento metodológico, permite-nos ir além do descrito em uma mensagem e descobrir, segundo Minayo (2004), o que está além das aparências, o que está por trás dos conteúdos manifestos. No seu sentido mais amplo, é realizar a leitura e interpretação do conteúdo que compõem uma categoria de documentos. Por meio da análise de conteúdo, Minayo (2004, p. 74) entende que “podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)”.

Segundo Franco (2007), a análise de conteúdo situa-se em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. Esta última responde a indagações sobre o que se fala em determinada mensagem, qual sua intensidade, frequência, sobre seus silêncios e entrelinhas, suas causas ou efeitos. Em nosso caso, ela é utilizada para desvelar, além do explícito, a quais representações que as mulheres negras são mais frequentemente associadas e de que maneira a sua caracterização racial e de gênero estão presentes nos *Cadernos* e livros didáticos de História. Uma finalidade importante da análise de conteúdo, segundo o autor, é produzir inferências de conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto das mensagens manipuladas pelo/a pesquisador/a.

A análise de conteúdo abrange as seguintes fases: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (MINAYO, 2004, p. 75). Na primeira fase, o material a ser analisado é organizado e geralmente definem-se a unidade de registro, de contexto e as categorias. A leitura do material é imprescindível, atentando-se à sua estrutura, aos registros das impressões e representações sobre sua mensagem (leitura flutuante). Na segunda fase, aplicamos o que foi definido na fase anterior, geralmente explorando o material; é o momento da análise propriamente dita. Já na terceira fase, tentamos desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto e realizar uma síntese interpretativa que dialogue com os objetivos, as questões e os pressupostos da pesquisa (MINAYO, 2004).

Para a autora, ao analisarmos o conteúdo de uma mensagem, podemos optar por vários tipos de unidades de registro, combinando-as, dependendo da natureza da pesquisa. Tais unidades “se referem aos elementos obtidos pela decomposição do conjunto da mensagem” (p. 75). Em nossa pesquisa, as unidades de registro foram as imagens de mulheres negras, os textos explicativos e as atividades associadas a tais imagens, nos *Cadernos* e livros didáticos de História selecionados para a pesquisa.

Neste processo é fundamental a elaboração de categorias para o prosseguimento da análise. As categorias abrangem elementos ou aspectos que se relacionam entre si e são empregadas para estabelecer classificações. Para a autora, trabalhar com as categorias

“significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (MINAYO, 2004, p 70).

As categorias podem ser criadas a priori ou a partir da análise do material de pesquisa. “Quando as categorias não são definidas a priori, emergem da "fala", do discurso, do conteúdo das respostas” (FRANCO, 2007, p. 61) e posteriormente são interpretadas à luz das teorias explicativas.

Seguindo o que é proposto por Minayo (2004), as categorias de nossa pesquisa foram definidas a partir da leitura preliminar das imagens, que continham mulheres negras retratadas. Elas se encontravam nos espaços urbanos e no campo, em ambientes públicos (praças, ruas, lavoura, engenhos) ou privados (quintais, interior das casas dos senhores ou suas casas nas senzalas). Observamos, ainda, que elas eram apresentadas em situações relacionadas aos usos de seus tempos “no trabalho” (lavouras, engenhos, afazeres domésticos, cuidando de crianças, venda de quitandas) e “fora do trabalho” (“namoro” ou conversa, assistindo jogos de capoeira, passeando nas ruas ou praças, cerimônias religiosas, festas, casamento).

O conjunto de categorias deve ter um princípio único de classificação. Em nossa pesquisa a classificação definida foi a partir do conceito de "representação". Após as descrições dos resultados das categorizações e suas inferências, torna-se necessário realizar a interpretação dos dados, o que permite a atribuição de um grau de significação mais amplo aos conteúdos analisados.

Em resumo, podemos elencar alguns procedimentos que não necessariamente seguem uma ordem sequencial, mas geralmente são organizados da seguinte maneira:

- a) decompor o material analisado em partes;
- b) distribuir as partes em categorias;
- c) fazer uma descrição do resultado de categorização (expondo os achados encontrados na análise);
- d) fazer inferências dos resultados;
- e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

O campo teórico dos Estudos Culturais embasa as discussões históricas, sociológicas e filosóficas dos conceitos de representação e do currículo apresentadas em nossa investigação e serão utilizadas como forma de análise e interpretação dos dados investigados.

Surgiu enquanto campo teórico na Inglaterra, em 1964, e sua emergência deu-se com a crítica de alguns intelectuais das camadas populares em relação à desvalorização da cultura

popular e a cultura de massa por parte de membros da elite econômica, que reconheciam como “alta cultura” somente as grandes obras literárias e as artes “consagradas” pela humanidade.

Em seu percurso histórico, seus trabalhos foram influenciados por diversas correntes teóricas. De origem marxista, posteriormente o campo dos Estudos Culturais atravessou diversas rupturas. O próprio marxismo, num primeiro momento foi contestado pelo seu reducionismo, economicismo e eurocentrismo, que marcava seu modelo teórico.

Todavia, Hall (2009) aponta dois momentos decisivos na formação dos Estudos Culturais: a intervenção do feminismo e as questões críticas de raça. Para o autor, as demandas feministas, tais como a proposição da questão do pessoal como político, a expansão radical da noção de poder, a centralidade das questões de sexualidade para a compreensão do próprio poder, a abertura de muitas questões em torno do subjetivo e do sujeito e a reabertura entre a teoria social e a teoria do inconsciente (a psicanálise) reorganizaram o campo dos Estudos Culturais de maneira concreta. Com o mesmo efeito, as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo e questões críticas da política cultural representaram uma virada decisiva nos trabalhos desenvolvidos por este campo teórico.

É assim que o conceito de classe deixa de ser o conceito crítico central dos Estudos Culturais, a partir do deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2004). Os Estudos Culturais colocam então a cultura no centro de suas análises, passando a ser “concebida como uma esfera de luta, de contradições e devendo ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida” (GIROUX, 1992, p. 47). Como defende McLaren (1997), além de definir a cultura como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo, é preciso analisar as relações de poder que validam um determinado conhecimento em detrimento de outro.

É neste sentido que os Estudos Culturais “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior das relações de poder” (NELSON, *et. al.*, 1995, p. 11). Na educação, os Estudos Culturais constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA *et. al.*, 2003).

“Se a cultura é vista como um conjunto de práticas contestadas e conflituosas de representação que mantém uma estreita ligação com os processos de formação e de

reformação dos grupos sociais” (FROW e MORRIS, 2010, p. 328), em nossa pesquisa, apoiamos-nos nos estudos críticos da raça e do feminismo para compreender de que modo as mulheres negras são representadas (como foram visibilizadas ou invisibilizadas) nos *Cadernos* e livros didáticos analisados, questionando as significações estereotipadas que reforçam situações de discriminação.

A intenção da nossa investigação, ao incorporar as produções teóricas dos Estudos Culturais, é construir um relato crítico, partindo do particular (das imagens e textos dos *Cadernos* e livros didáticos) para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais que permeiam nosso problema de pesquisa. Como admitem Frow e Morris (2010, p. 327), “o trabalho na área dos Estudos Culturais aceita sua parcialidade, já que é abertamente incompleto e partidário em sua insistência quanto às dimensões políticas do conhecimento”. Nossa pesquisa pretende oferecer uma crítica cultural, dentre tantas outras que poderiam ser realizadas.

Para uma melhor compreensão do modo como as mulheres negras são apresentadas ou não nos materiais analisados, ou seja, para a verificação dos mecanismos de identificação, classificação e diferenciação de gênero e raça que perpassam o ensino escolar de história, foram destacados especialmente os conceitos de currículo e representação.

Em relação aos currículos que se pretendem multiculturalistas, concordamos com Silva (2000, p. 130) que, sob uma perspectiva analítica pós-crítica e pós-colonial, afirma ser essencial a problematização das questões relacionadas ao “poder, política e interpretação”.

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos [...] Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente um currículo descolonizado (SILVA, 2000, p.130).

Em consonância com tal pressuposto temos, portanto, que o currículo e o conhecimento escolar são campos de luta e de embates pelo controle das interpretações dos fenômenos sociais, cujo principal investimento é na produção de tipos particulares de sujeitos, de subjetivações e identificações (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

É neste campo relacional de poder que os significados são estabelecidos para as diferenças de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade e outros. Trata-se da produção da diferenciação social entre “eu/nós” e “ele/eles”, fundamentadas em visões dicotômicas, fixas e classificatórias, nas quais alguns são colocados em posição hierárquica superior aos outros.

Sob tais perspectivas, o poder é uma categoria central, e a vida social é abordada a partir de questões como: relação entre identidade e diferença, entre linguagem e cultura, entre saber e poder, entre práticas e representações, entre escola, currículo e poder.

As imagens, textos e atividades de ensino dos materiais didáticos de História propostos pela SEE/SP foram analisados por meio de conteúdos relacionados às mulheres negras presentes tanto nos *Cadernos do Professor* (SÃO PAULO, 2014c; 2014d), como nos *Cadernos do Aluno* (SÃO PAULO, 2014a; 2014b). Os *Cadernos* são organizados a partir de “Situações de Aprendizagem”, que são semelhantes às unidades ou capítulos dos livros didáticos, com conteúdos e atividades específicos da disciplina. Os *Cadernos* analisados em nossa pesquisa são os volumes do 8º ano do Ensino Fundamental II⁶, pois ao analisarmos todos os materiais destinados aos quatro anos do ciclo, localizamos conteúdos que se referem às mulheres negras apenas nos referidos volumes. Não houve a necessidade de solicitar o empréstimo às escolas dos referidos materiais, pois, como professora de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, os mesmos já tinham sido distribuídos para utilização em minhas práticas pedagógicas.

Caderno do Professor e Caderno do Aluno (SEE/SP)

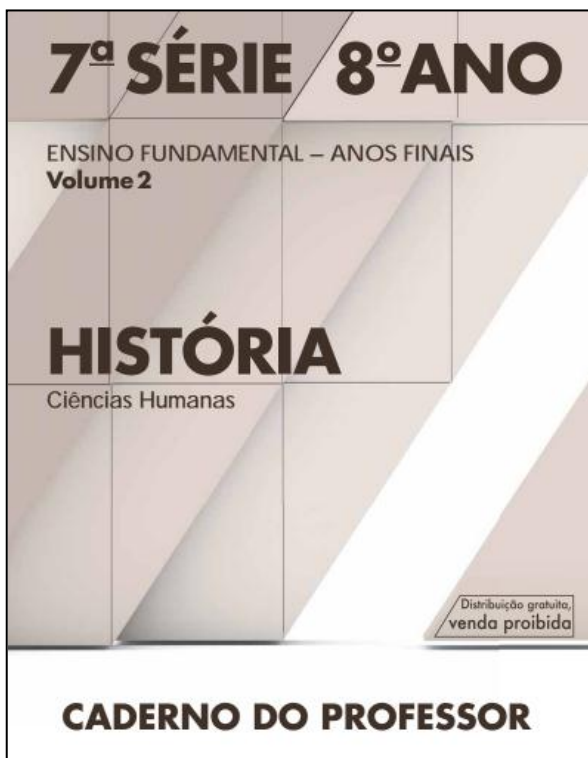


Figura 1: Caderno do Professor.
Fonte: SÃO PAULO, 2014d.

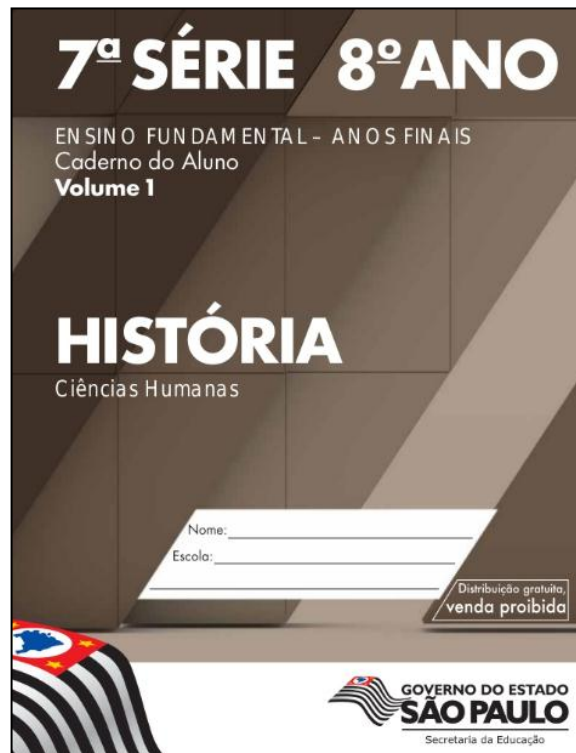


Figura 2: Caderno do Aluno.
Fonte: SÃO PAULO, 2014a.

⁶ Nível de ensino da educação básica com duração de 4 anos (6º ano ao 9º ano).

Para identificar quais foram os livros didáticos de História distribuídos às escolas públicas do território brasileiro, acessamos o portal eletrônico do FNDE⁷. Neste sistema, localizamos os dados estatísticos sobre as coleções mais distribuídas pelo PNLD. O último ciclo trienal de escolha e distribuição foi de 2014, com vigência até 2016 para o ensino fundamental. Ao selecionarmos os livros didáticos como fonte documental para nossa pesquisa em 2015, o seu ciclo trienal de vigência tinha se iniciado em 2014, coincidindo com o período de desenvolvimento da dissertação.

As duas coleções para o Ensino Fundamental II mais solicitadas pelas escolas no ano de 2014 e distribuídas pelo PNLD foram:

- História Sociedade e Cidadania. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012, de Alfredo Boulos Júnior (3.330.040 unidades distribuídas),
- Projeto Araribá. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010, de Maria Raquel Apolinário (2.900.006 unidades distribuídas)⁸.

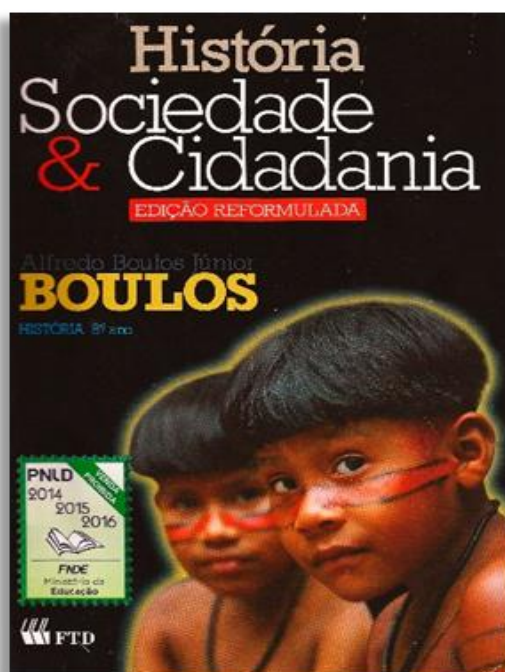


Figura 3: Livro didático “História Sociedade e Cidadania”.

Fonte: BOULOS, 2012

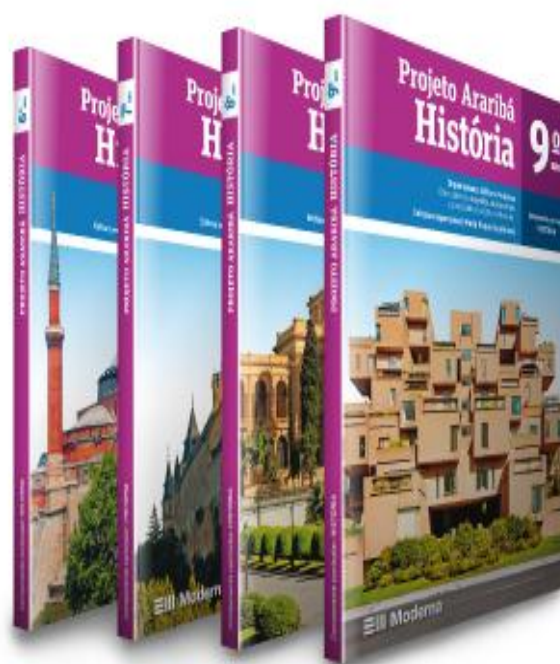


Figura 4: Livro didático “Projeto Araribá”.

Fonte: APOLINÁRIO, 2010

⁷ Informações extraídas dos portais eletrônicos do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

⁸ Alfredo Boulos Júnior é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Educação pela PUC-SP e Maria Raquel Apolinário é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).

Na definição das coleções analisadas, não optamos pelos livros didáticos do Ensino Médio, com o intuito de reduzir o número elevado de dados que poderiam dificultar as análises, considerando o tempo disponível para a conclusão da pesquisa. As duas coleções foram selecionadas por serem as obras didáticas mais escolhidas pelos/as professores/as a partir do guia do PNLD. Além disso, verificamos a sua presença e uso em grande parte das escolas públicas estaduais de Presidente Prudente, cidade em que resido e onde foi realizada a pesquisa.

O portal do FNDE também disponibiliza uma ferramenta de consulta de localização das escolas e dos livros didáticos adquiridos, através do Sistema do Material Didático (SIMAD)⁹. Com estas informações, conseguimos o empréstimo dos livros mencionados acima por meio das escolas localizadas pelo sistema.

Os materiais didáticos de História foram analisados com o objetivo de identificar como os *Cadernos do Aluno e do Professor* e os livros didáticos selecionadas para a pesquisa representam as mulheres negras, a partir da caracterização racial e de gênero e como se articulam aos elementos textuais iconográficos e didático-pedagógico.

Os materiais utilizados para a análise foram selecionados a partir do conjunto de conteúdos associados às imagens das mulheres negras, no formato de textos explicativos e atividades. As imagens e seus textos e as atividades analisadas são aquelas que apresentam as mulheres negras no contexto da escravidão, já que nas duas coleções grande parte das imagens estão inseridas nesse momento histórico. Conseqüentemente, as discussões dos docentes referentes às mulheres negras presentes nas coleções serão sobre o momento em que elas foram tradicionalmente apresentadas, na historiografia e nos materiais didáticos. Desta maneira, é importante e significativo, em vista de nossos pressupostos, procedermos à análise de tais imagens para verificarmos em que pontos elas se encontram mais ou menos sintonizadas com as atuais críticas historiográficas e prescrições educacionais para o tratamento das questões raciais e de gênero. Isto porque seus efeitos irão impactar diretamente no conhecimento dos/as estudantes sobre a história e, em especial, sobre aquilo que envolve a vida destas mulheres.

Os critérios utilizados para a seleção dos materiais foram:

- *Cadernos* e livros didáticos do ensino Fundamental II;
- Imagens, textos explicativos e atividades sobre mulheres negras no contexto da escravidão;

⁹ Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/iniciarSistema.action>. Acesso em: 05 de novembro de 2015.

- Obras artísticas do século XVIII e XIX - período: Império e República no Brasil.

As categorias de análise emergiram a partir do diálogo entre as teorias utilizadas pela pesquisadora e as evidências selecionadas, resultantes em: **mulheres no trabalho** e **mulheres fora do trabalho**.

Para a classificação e análise das imagens, dos textos explicativos e das atividades selecionados a partir dos materiais didáticos, apoiamos-nos nas orientações de Choppin (2004), Bittencourt (2009) e Boulos (2008).

Os pressupostos teóricos apresentados por Choppin (2004) permitem-nos a análise do conteúdo historiográfico dos livros didáticos e suas funções, assim como das questões das esferas políticas, culturais e sociológicas sobre o currículo. Bittencourt (2009) enfatiza a análise de dimensões estruturais dos materiais didáticos, relacionadas aos conteúdos pedagógicos e históricos escolares presentes e a maneira como estão organizados.

Desse modo, para proceder com a análise dos textos explicativos e das atividades, realizamos uma leitura densa dos escritos e das fontes pertencentes à esses elementos, para verificar se estão relacionados com as teorias e discussões recentes acerca do ensino de história e da história das mulheres negras.

Boulos (2008 *apud* Ferrari, no prelo) apresenta contribuições para a organização dos procedimentos metodológicos de análise, com a utilização de um roteiro de questões que nos permite a realização de uma leitura de caráter instrumental das referidas imagens (FERRARI, 2008, no prelo).

Neste sentido, elaboramos uma tabela com algumas informações de teor descritivo, apoiando-nos nas orientações de Boulos¹⁰, para descrevê-las a partir das seguintes informações:

Quadro 1: Campos para a descrição das imagens

Título do material didático	Nome do material didático
Nº do Volume / Ano	Número do volume e o ano/série a que se destina
Página	Número da página do livro em que a imagem está inserida
Nº da imagem analisada	Ordem que a imagem é analisada na pesquisa
Descrição da obra	Breve descrição dos elementos presentes na imagem
Legenda da imagem	Informações da imagem acerca do autor ou reprodução;

¹⁰ Roteiro utilizado por Boulos (2008) para analisar as imagens: tipo de imagem (desenho, foto, pintura, mural, mosaico, gravura, charge ...); é preto e branco ou colorida; tamanho (largura x altura); autor; relação com o texto; função da legenda. As demais descrições foram desenvolvidas pela pesquisadora.

	ano ou século; ou título; ou tamanho; ou tipo de imagem (aquarela, pintura...) e fonte
Legenda explicativa	Breve texto explicativo que dialoga com o leitor sobre a obra
Temporalidade	Período e ano ou século que a obra foi produzida
Local	Espaço social que a obra está representando (público, privado, instituição)
Cidade/campo	Espaço urbano ou rural
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	O que a(s) mulher(es) negra(s) está(estão) realizando
Com quem está?	Estão acompanhadas por homens, mulheres, crianças
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Assunto/tema abordado no capítulo
Nome do capítulo	Título do capítulo
Nome do sub-capítulo	Título do subcapítulo
História do Brasil ou da África	A obra está inserida no tema que aborda História do Brasil ou da África
Atividade	Exercícios e tarefas sugeridas aos estudantes
Tipo de imagem	(desenho, foto, pintura, mural, mosaico, gravura...)
Preto e branco ou colorida	Cor da imagem
Tamanho (largura x altura)	Tamanho da diagramação da imagem na folha do material
Relação com o texto	Relação da imagem com o texto explicativo que a acompanha: reforça o texto, complementa-o, dialoga com ele ou possui autonomia em relação a ele?
Função da legenda	Função da legenda explicativa (tem a função de fixação ou a de complementaridade?)
Relação entre a imagem e os escritos	Relação da imagem com o texto explicativo que a antecede ou a precede
Função dos escritos	Função do texto explicativo que a acompanha: explicar a história do processo de escravidão ou explicar outras histórias sobre as mulheres negras?
Função da imagem	Função da imagem relacionada ao contexto em que está inserida: ornamentar, reforçar, complementar ou servir como fonte?

Os campos “temporalidade”; “local”; “cidade/campo” e “ação” serão utilizados nas análises das imagens, com a finalidade de identificar aspectos acerca dos contextos sociais, temporais, espaciais e de posições sociais ocupadas pelas personagens retratadas na cena.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos discussões acerca do campo curricular, sua relação com as questões de cultura e poder e sobre os conceitos de representação, estereótipo, identidade e diferença. O capítulo abarca as intersecções entre a História Cultural, o ensino de História e a temática racial, assim como a teorização sobre os materiais didáticos. Discorre também sobre o questionamento do movimento feminista referente à opressão vivenciada pelas mulheres e da crítica à sociedade patriarcal, assim como a história das mulheres negras, desde a época da escravidão, das suas diversas formas de subversão a esse sistema e sobre as organizações criadas por elas no pós-abolição e sua militância até os dias atuais.

3.1 CURRÍCULO, CULTURA E PODER

As teorias tradicionais concebem o currículo como responsável pela transmissão do legado de conhecimentos produzidos por diferentes campos teóricos e científicos para os/as estudantes. São saberes consagrados pela ciência, considerados neutros e desinteressados. Entretanto, esta compreensão desconsidera as relações de poder que permeiam sua formulação, sua utilidade, sua intencionalidade, seu desenvolvimento e o processo de escolha e organização de conhecimentos que o compõem. O currículo fabrica identidades e subjetividades; ele constrói sujeitos e a maneira como estes percebem, interpretam e entendem o mundo. Sendo assim, vale indagar:

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas (SILVA, 2011, p. 15)?

De acordo com o autor, a cada um destes “modelos” de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo que será veiculado nas escolas. O currículo é considerado um artefato social e cultural definido a partir de determinações sociais, de sua

história, de sua produção contextual, em que se tentará impor o conteúdo da cultura da classe ou grupo dominante com o objetivo de manter a hegemonia, controle e poder.

As discussões sobre currículo são realizadas por autores com diferentes perspectivas teóricas no campo dos Estudos Culturais.

Segundo Santomé (1997), os currículos atendem a diversos objetivos que vão desde a vigilância do que é ensinado nas escolas, até a determinação de posições econômicas (para promover um tipo de modelo produtivo e de relações de trabalho de interesse para os grupos empresariais no poder), religiosas, políticas, racistas e sexistas.

Os grupos hegemônicos conservadores e liberais ao controlar os conteúdos do currículo, reforçam a ideologia dominante. A busca de um "cânone" cultural para oferecer como legítimo, sem possibilidades de submeter à discussão e crítica, converte-se em estratégia indispensável para a perpetuação das condições estruturais que reforçam seu poder e hegemonia (SANTOMÉ, 1979, p. 11).

A partir de inúmeros conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. São escolhas no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos dela que serão transmitidos e incorporados pelos/as estudantes.

O processo de incorporação cultural através da escola e do currículo é visto não como “a introdução de uma cultura comum, mas como uma socialização forçada numa cultura particular (a dos grupos dominantes) às custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos” (SILVA, 1996, p. 191).

Os conteúdos curriculares são selecionados a partir de princípios e critérios definidos por grupos e classes que estão no poder. Os grupos hegemônicos determinam qual conteúdo científico e universal será validado em detrimento de outros e que conferem legitimação àquilo que julgam ser o melhor a ser ensinado aos/às estudantes que adentram à escola. De todos os conhecimentos existentes, somente determinados significados e práticas são escolhidas e enfatizadas, enquanto que outros são silenciados e eliminados.

Neste contexto, o currículo se constitui como representação dos interesses dos grupos hegemônicos que transmitem visões particulares e interessadas, e a partir dele reforçam as relações assimétricas de poder existentes. As relações de poder são “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, manifestando-se por meio das “linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 29).

Os mecanismos, por meio dos quais o poder é exercido, estão expressos no currículo através de sua organização estrutural e nas seleções dos conteúdos apresentados. Optar por um tipo de conhecimento resultará sempre em uma seleção, nunca neutra, já que sempre estará permeada por intencionalidade e ideologias. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social e não pode ser considerado portador da verdade absoluta por ser elaborado por acadêmicos, Estado e educadores. Ele não é algo lógico que transmite apenas valores, saberes e habilidades em torno dos quais haja um consenso geral, mas um território permeado por interesses, por necessidades de legitimação, de controle, conflitos e lutas entre diferentes concepções sobre educação, tradições e percepções da vida social.

Para Silva (1996), os currículos e métodos de ensino frequentemente discriminam, hierarquizam, dividem, privilegiam, legitimam e autorizam certas vozes e culturas em detrimento de outras. Os conhecimentos silenciados, na maioria das vezes, são provenientes dos grupos não vinculados ao poder político, econômico, cultural e religioso, ou seja, dos grupos subalternizados, tais como as mulheres, as pessoas de terceira idade, pobres, desvalidas, os homossexuais, as crianças, os adolescentes, das minorias étnicas.

Segundo Apple (2006),

O conhecimento é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio [...] Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

Para Apple (2006), os conhecimentos dos currículos não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado.

O conhecimento se expressa no currículo através da linguagem que não pode ser concebida como um elemento neutro representativo da realidade única e universal, mas como uma ferramenta que define a realidade. Segundo Silva (1996), por meio da linguagem as narrativas são tecidas a partir dos grupos que podem representar a si e aos outros. No entanto, outros grupos sociais podem apenas ser representados ou até excluídos de qualquer representação. A linguagem veicula as diferentes representações dos grupos sociais e é por

meio delas que se atribuem posições dominantes aos grupos privilegiados nas relações sociais e posições subalternas para os grupos desfavorecidos, fixando assim as identidades destes grupos como o "Outro".

De acordo com o autor e demais estudiosos pós-estruturalistas, as "representações" não são internas, "mentais" e sim como algo que está na própria linguagem. Diferentemente de Apple (2006), que a partir da perspectiva marxista, entende a representação a partir do sentido da ideologia, Silva (1996) e outros teóricos pós-estruturalistas vinculam a representação à linguagem.

Apesar de todas as determinações ideológicas, representacionais, políticas e econômicas baseadas em relações de poder que influenciam o currículo e que privilegiam certos grupos em detrimento de outros, sempre há espaço para contestação e mudança. A imposição do currículo está sempre acompanhada por atos de transgressão e oposição. Giroux (1986; 1987) *apud* Silva (2011) acredita que é “possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores/as para desenvolver uma pedagogia e um currículo com um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes”.

No que se refere às narrativas e representações negativas e inferiorizadas presentes no currículo sobre os grupos minoritários, elas não são aceitas de maneira passiva. Os significados presentes nas narrativas são instáveis e inacabados e podem ser questionados, possibilitando assim a afirmação de identidades e subjetividades contra-hegemônicas. As representações de gênero, raça, classe, nação contidas no currículo podem ser contrariadas, desconstruídas e disputadas (SILVA, 1996).

Através das narrativas esses grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas [...] os significados produzidos pelas narrativas não são nunca fixos, são também contestados, questionados e disputados [...] e se abrem para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição (SILVA, 1996, p. 176).

A escola, neste sentido, tem um papel fundamental para a desconstrução de tais narrativas, por ser um local privilegiado, no qual os discursos hegemônicos que circulam nos currículos, nas relações entre os/as estudantes, entre os/as docentes e nas práticas pedagógicas podem ser subvertidos e ressignificados, a favor de uma educação mais justa, democrática e solidária. Para Santomé (1997), é uma tarefa e missão da instituição escolar identificar as narrativas hegemônicas escritas unicamente a partir das vozes e interesses de uma minoria e os processos de silenciamento, manipulação e deformação dos grupos minoritários.

Considerar e afirmar discursos alternativos que trazem pontos de vista, histórias, visões de mundo e perspectivas diferentes dos discursos dominantes constituem-se como uma estratégia importante de questionamento e crítica. Neste sentido, são necessárias concepções educacionais e curriculares que permitam a contestação das relações de dominação e marginalização entre os diferentes sujeitos e culturas. Os/as docentes são atores fundamentais neste processo para que outras histórias e narrativas adentrem às salas de aula.

O currículo e todo o seu aparato de materiais e atividades necessitam criar oportunidades para que os/as estudantes dialoguem, compreendam e contestem as injustiças que permeiam as relações de poder entre raça, gênero, classe, assim como o processo de construção social dos discursos e representações que inferiorizam e discriminam certos grupos sociais. É possível até mesmo o questionamento das representações claramente enviesadas e veiculadas pelo próprio currículo e materiais didáticos, o que se constitui como um exercício valioso de crítica dos conteúdos ali presentes.

A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos/às educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação das relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo (SILVA, 1996, p. 190).

Desta maneira, o currículo como artefato cultural, produtor de significados e sentidos, torna-se um local possível onde toda a comunidade escolar necessita se envolver, no sentido de criar estratégias que visem o combate das injustiças, das discriminações, das exclusões, das relações assimétricas de poder que tanto oprimem as pessoas em nossa sociedade.

3.2 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES: DEMARCANDO O LUGAR DO/A OUTRO/A

Considerando a polissemia do termo, o conceito de representação será apresentado a partir da contribuição teórica de diversos autores que oferecem inúmeras possibilidades de abordagem para o seu significado. Temos como pressuposto que as representações são a base da formulação e do reforço de estereótipos, os quais acabam por classificar os lugares do/a outro/a e por demarcar suas identidades.

3.2.1 Sobre o conceito de Representação

Para discutir o conceito de representação, apoiamo-nos na tradição dos Estudos Culturais, mais especificamente no enfoque construcionista abordado por Stuart Hall. De acordo com este enfoque, “não devemos confundir o mundo material, onde as coisas e as pessoas existem, e as práticas e processos simbólicos mediante os quais a representação, o sentido e a linguagem operam” (HALL, 2014, p. 497). Segundo o autor, sem negar a existência do mundo material, esta abordagem destaca que os sistemas conceituais de cultura e a linguagem e também outros sistemas de representação são usados pelos atores sociais para construir significados e para falar com os outros sobre esse mundo de forma significativa. A representação é a produção de sentido através da linguagem por meio de signos. Este, portanto, é construído mediante a significação, ou seja, por práticas que produzem sentido.

As representações são construídas historicamente e podem ser concebidas como o campo dos significados e símbolos que organizam a vida social de indivíduos e grupos. Em tal perspectiva, os aspectos psíquicos presentes em uma determinada coletividade são condizentes com a sua cultura e estão expressos em ritos, códigos, normas, instituições, discursos, imagens, textos, símbolos, etc.

Segundo Hall (2014), a representação se expressa nas linguagens que fazem parte de cada cultura, de modo que sem elas seria impossível dizer algo com sentido sobre o mundo ou representá-lo significativamente para outras pessoas. Assim, a representação é ambivalente e serve tanto para criar imagens positivas e/ou negativas sobre algo ou alguém, além de estar sempre envolvida por questões de poder. Trata-se de uma forma de poder discursivo e hegemônico, que tem o efeito de marcar e classificar determinada produção de conhecimento.

Giroux (1999), por exemplo, enfatiza que “a linguagem e a representação expressam relações de conhecimento/poder, legitimadas no discurso da ciência e da objetividade, para silenciar, marginalizar e representar inadequadamente as mulheres” (p. 82, 83). Para Chartier (2002), as investigações sobre as representações sempre são colocadas em termos de poder e de dominação. De acordo com o autor, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os seus valores e o seu domínio” (p. 17). São os valores e concepções de mundo das classes hegemônicas que são valorizados em termos sociais. Para Bourdieu e Passeron (1975, *apud* Silva, 2011, p. 34), “a cultura que tem

prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir”.

Segundo Chartier (1991), as representações coletivas que influenciam diretamente nas divisões da organização social são articuladas a três modalidades relacionadas ao mundo social:

[...] de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183).

A representação carrega dois significados aparentemente contraditórios: “a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991, p. 184).

Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não [...] (CHARTIER, 1991, p.184).

Podemos citar o exemplo do desenho de uma rosa. Ao olhá-lo, lembraremos de uma rosa de verdade; assim o desenho é um objeto semelhante ao objeto ausente (a rosa). Na outra situação da representação, substitui-se algo que não é semelhante, por exemplo, o “leito fúnebre vazio e recoberto por um lençol mortuário que representa o corpo do falecido” (CHARTIER, 1991, p. 184). O lençol não é semelhante a um corpo, mas o representa, traz a sua memória. Segundo o autor, outras imagens funcionam de forma diferente: o da relação simbólica. No exemplo da rosa, ela pode representar o sentimento do amor, simbolizá-lo.

Chartier (1991) considera que a representação é a relação entre uma imagem presente e um objeto ausente. Entretanto, a representação pode sofrer “uma perversão da relação de representação” (p.185). É quando a representação distorce o sentido do que está sendo representado, fazendo com que:

[...] a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente [...] manipula os

signos destinados a produzir ilusão — e não a fazer conhecer as coisas tais como são [...] considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é (CHARTIER, 1991, p. 185).

Essa última perspectiva abordada pelo autor nos ajuda a compreender o sentido da representação em algumas imagens preconceituosas sobre as mulheres negras, nas quais elas aparecem de diversas maneiras, como em posições de subalternidade, relacionadas a conotações sexuais, com características fenotípicas salientadas e exageradas, entre outras. Fica evidente que tais imagens produzem certos significados que as identificam a um certo padrão, a um certo tipo de representação sobre elas.

A teorização acima apresentada indica a polissemia do conceito de representação e suas complexas e variadas concepções, sendo reforçado quando se relaciona com outros conceitos, como por exemplo, o do estereótipo.

De acordo com Hall (2014), estereotipar significa reduzir, essencializar, naturalizar e fixar as diferenças. É o processo de reter características simples, associadas, sobretudo, a traços físicos, o que reduz a pessoa a estes traços, exagera-os e os simplifica. Isto fica evidente nas imagens produzidas sobre as negras e negros, nas quais são “realçados seus lábios grossos, cabelos crespos, rosto e nariz grandes e assim sucessivamente” (p. 470).

As representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura foram construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão (GOMES, 2012).

Variadas representações que circulam na sociedade até os dias atuais, sublinham o papel subalterno das mulheres negras. Esta concepção, originada no período da escravidão, continua no pós-abolição. Recém-libertas, não lhes restaram alternativas no mercado de trabalho e, sem assistência do governo, muitas se destinaram a trabalhar em casas de família. Por muito tempo, foram maioria na ocupação dos serviços de empregadas domésticas.

As representações não se restringem somente à imaginação das pessoas, mas também adentram o espaço escolar e têm impacto real na formação das subjetividades dos/as estudantes. As mulheres negras ficaram, por muito tempo, ausentes dos currículos e materiais didáticos de História e das demais disciplinas e, quando surgiram, foram abordadas de maneira fetichizada, folclorizada, subalternizada e exótica. Segundo Orlando *et al.* (2008), nos livros didáticos da década de 1980, frequentemente eram representadas como domésticas, de maneira estereotipada, com físico "avantajado" e características fenotípicas extremamente salientadas.

Eram focalizadas a partir da colonização europeia, do período escravagista, predominantemente associado ao processo de violência, sofrimento e vitimização a que foram submetidas. Assim, apareceram como pano de fundo, sempre em posição de inferioridade ao branco, como vítima da escravidão e de maneira passiva em face das injustiças que sofriam.

Suas contribuições culturais, sociais, religiosas e políticas para a história da humanidade, suas variadas formas de resistência e a problematização da discriminação racial permaneceram por muito tempo omitidas nos conteúdos históricos e nas práticas pedagógicas.

De acordo com Silva, Teixeira e Pacífico (2013), nos livros didáticos de diferentes disciplinas,

São particularmente comuns a sub-representação de personagens negras, sempre acompanhada da presença de brancas como representantes naturais da humanidade; o *silêncio* sobre as desigualdades raciais, bem como sobre particularidades culturais e contribuições das populações negras; a estereotipia e o estabelecimento de posições de subalternidade como singulares e naturais aos negros (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p. 134).

Segundo os autores, grande parte dos livros didáticos, quando incorporaram a história das mulheres negras, representaram-nas como objeto, na posição de submissas, com hipersexualidade aflorada e sem possibilidade de ação. Logo, críticas severas por parte do movimento negro e das mulheres negras, em específico, começam a contestar tais representações e a reivindicar uma revisão profunda nos currículos, programas e livros didáticos escolares que apresentavam-nas em situação de opressão, subserviência e humilhação.

Uma alternativa para que as representações depreciativas que circulam na escola sobre as mulheres negras sejam transpostas é questionar e desconstruir as imagens negativas carregadas de reducionismos que as associam a papéis subalternos e erotizados, substituindo-as por identificações positivas. Assim, torna-se promissor um trabalho no campo escolar não apenas com as perdas e opressões sofridas, mas com a riqueza de sua cultura e o valor de suas lutas, resistências e conquistas. A escola, como espaço privilegiado de socialização, produção e crítica de conhecimentos, necessita desenvolver propostas que permitam o questionamento e a desconstrução dos discursos com base em estereotípias e preconceitos. Para isso, as práticas dos/as professores/as, o currículo e os materiais didáticos de História e das demais disciplinas precisam ser questionados e constantemente reconstruídos ou reconfigurados, no sentido de problematizar e incorporar todas estas questões.

A produção de imagens e concepções positivas sobre as mulheres negras necessita ser efetivamente colocada em prática não só pela instituição escolar, mas também por diversos sujeitos e instituições, como os meios de comunicação, o movimento negro e a sociedade.

3.2.2 Identidade e Diferença

A história da civilização ocidental moderna foi marcada pela convicção de que a humanidade possuía uma essência, uma natureza única e universal. O sujeito, conforme Munanga (2005-2006, p. 47), “tinha uma identidade indiferenciada, específica ou genérica, segundo à qual existe uma natureza comum a todos os homens, idêntica em cada um deles”.

No período do Iluminismo, a partir das noções de igualdade e liberdade, a ideia do homem universal, cria uma identidade comum, essencializada, na qual todos são considerados iguais, anulando a diversidade e as diferenças de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. A concepção do homem moderno, ao essencializar as identidades humanas, utilizando-se de critérios definidos para comparações, criou uma identidade específica, um sujeito padrão. Indivíduos ou povos que não correspondessem a um padrão comum poderiam ser excluídos, pois estavam distantes do que era considerado "normal". “A moderna civilização ocidental é um termo comparante desta natureza: em seu afã de comparar com base em critérios universais ou absolutos, trata as pessoas como objetos, proclamando-as ora iguais, ora desiguais” (SODRÉ, 2006 p. 11).

Críticas à identidade única do homem moderno foram elaboradas no sentido de contestar sua suposta universalidade, ao considerar as diferenças e especificidades intrínsecas da humanidade. Deste modo, a concepção de identidade única passa a ser questionada a partir da ideia da identidade como algo que sempre está em constante transformação. Nesta mesma ótica, Santos (2010) destaca que:

[...] as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (SANTOS, 2010, p. 135).

De acordo com Munanga (2005-2006), existe uma identidade humana que não é fixa e determinada. A identidade nesta definição,

[...] é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades (MUNANGA, 2005-2006, p. 48).

Da mesma maneira, contrariando a concepção de identidade como algo indiferenciado, pronto e acabado, Hall (2014) entende que ela é construída por meio de narrativas e discursos que identificam algo ou alguém e que não se restringem somente a imaginação, tendo impacto real na vida material. É um processo de identificação que se constitui como uma norma, é o que está no centro. Porém, não sendo algo fixo e natural, vai sendo construída e modificada historicamente. Assim, as identidades estão submetidas a constantes transformações e sujeitas ao jogo contínuo das relações entre cultura e poder. Para Hall (2014), a identidade

[...] é algo, e não somente um truque da imaginação. Tem suas histórias, e as histórias tem seus efeitos reais, materiais e simbólicos. Se constrói sempre através da memória, da fantasia, da narrativa e do mito [...] são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, que são feitos dentro dos discursos da história e da cultura. Não são uma essência, mais sim um posicionamento (HALL, 2014, p. 388).

A identidade está em estreita conexão com a diferença. O sentido de diferença carrega em si dois valores, positivos ou negativos, que podem ser contrários ou não. Segundo Hall (2014, p. 464) a diferença “é necessária na produção de significados, para a criação do sentido subjetivo de si mesmo e, ao mesmo tempo, é uma ameaça, um lugar perigoso, de sentimentos negativos, de hostilidade e agressividade para com o “Outro”.

No contexto da dominação do mundo pelo Ocidente, a identidade foi construída como uma norma e padrão a partir do modelo da civilização europeia, branca, masculina e cristã. Os povos que não se "encaixavam" nesta norma foram identificados como diferentes, como os "Outros", e, portanto, precisavam ficar distantes, à margem da sociedade. As diferenças, neste sentido, foram construídas para dominar, hierarquizar e excluir pessoas, povos e nações.

As relações assimétricas de poder legitimam o processo de exclusão e atribuem conotações negativas ao que é considerado diferente. São as relações de poder que fazem “com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente” (SILVA, 2011, p. 87).

Neste sentido, o racismo, conforme defende Hall (2014, p. 378), “é uma estrutura do discurso e da representação que tenta expulsar simbolicamente o Outro, removendo-o e colocando-o de volta ao Terceiro Mundo, na margem”. Segundo o autor, marcar a diferença conduz-nos simbolicamente à delimitação de categorias, à estigmatização e à expulsão de expulsar qualquer coisa considerada como anormalidade.

A constatação das diferenças nos coloca outra questão problemática: a convivência com as diferenças. O que é diferente de você é aquilo que você não é, causa incômodo, estranhamento, repulsa, gera preconceitos e exclusão daqueles/as que são diferentes. Segundo Sodré (2006, p. 9), “a discrimina o vem do fato de ignorarmos, afetiva e intelectualmente, que estamos excluindo o Outro, o diverso, por não termos possibilidade de lidar existencialmente com a diferencia o”.

Neste sentido,   necessário compreender como as diferenças são construídas histórica e socialmente para a afirma o da supremacia de alguns grupos humanos em detrimento de outros. Os valores negativos atribuídos às diferenças precisam ser transpostos, transgredidos. As diferenças precisam ser reconhecidas como outras possibilidades humanas de viver, de sentir, de ser. Desta forma, a sociedade   reconhecida em seu caráter múltiplo, plural e diverso. As pessoas não são iguais, nem desiguais. São seres singulares, coexistentes em sua diversidade. Sodré (2006, p. 11) afirma que cada uma destas singularidades corresponde, às vezes,   dinâmica histórica de um Outro, um coletivo diverso.

As diferenças demonstram a riqueza de nossa humanidade, precisam ser reconhecidas e afirmadas como um direito e não utilizadas com objetivos de marginaliza o e discrimina o.

Atualmente, este debate crítico torna-se cada vez mais amplo devido “  abertura do mundo às diferenças étnicas e culturais e ao posicionamento da diferença como um desafio às rela o es de poder hegemônicas que se apresentam como universais” (GIROUX, 1999, p. 84). Entretanto, tal discussão, muitas vezes, limita-se   questão da diversidade, da tolerância e do respeito às diversas culturas existentes em nossa sociedade.

Preocupa-se bastante com o múltiplo dos costumes, das crenças, etc., mas de uma maneira apenas intelectualista, ora com o objetivo político de obter uma tolerância entre as comunidades culturais ou religiosas, ora com inten o es puramente turísticas, sem chegar ao núcleo do problema, que   a verdadeira compreensão (aproxima o e aceita o) do diferente concreto (SODRÉ, 2006, p. 7).

Tolerar e respeitar remete a suportar, o que nas entrelinhas pode reforçar o sentimento de superioridade e gerar uma maior segrega o e exclusão. A tolerância e o respeito limitam o

entendimento das relações assimétricas de poder na produção das diferenças, ocultam as questões de dominação e restringem-se no reconhecimento da diversidade das culturas. Para Silva e Machado (2011, p. 185) muitas vezes, “esta diversidade é demonstrada pela necessidade de “respeito ao diferente” e acaba por reforçar o exotismo e demarcar fronteiras ainda mais rígidas entre o “eu” e o outro”.

O sentimento de tolerância e o respeito são importantes, mas não bastam. As identidades hegemônicas estabelecidas como norma, como padrão, precisam ser discutidas, desconstruídas e ressignificadas. Além disso, precisam ser analisadas a partir das relações de poder que as produzem no sentido de hierarquizar pessoas, marginalizando e excluindo quem não está dentro da "norma". É necessária, de acordo com Silva (2011, p. 89), “uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade”.

Na escola, as identidades e diferenças se cruzam e vivem momentos de tensão, de conflito e de ressignificação. O fenômeno da democratização do ensino permite que diferentes grupos de estudantes adentrem seus muros e convivam diariamente. Esta convivência nem sempre é harmoniosa, pois as diferenças causam estranhamento, preconceitos, exclusões e até mesmo atos violentos. Torna-se então, um local privilegiado para a discussão e o entendimento sobre a questão das diferenças, sua afirmação e valorização. O objetivo não é lutar por uma igualdade que implica em uniformidade ou identidade, mas sim por uma igualdade que apoie e afirme as diferenças.

Na instituição escolar circulam e são produzidos conceitos sobre as mulheres negras por meio dos currículos, nos materiais didáticos, nas salas de aula e nas falas de professores/as e estudantes. Neste processo, as identidades das estudantes negras também são construídas, formam subjetividades e as posicionam enquanto sujeito. Desse modo, tais subjetividades necessitam ser problematizadas.

É necessária a desconstrução de concepções negativas sobre as mulheres negras por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (BRASIL, 2004, p.19).

Os/as professores/as precisam se utilizar de uma linguagem crítica para a problematização da questão das identidades e das diferenças.

Como parte de uma linguagem crítica os professores podem tornar problemática a maneira como as diferentes subjetividades estão posicionadas dentro de uma série de ideologias e práticas sociais historicamente específicas que inserem os alunos em

várias posições de sujeito. Similarmente, uma linguagem desse tipo pode analisar como as diferenças dentro e entre os grupos sociais são construídas e mantidas dentro e fora das escolas em redes de dominação, subordinação, hierarquia e exploração (GIROUX 1999, p. 92).

As mulheres negras, neste sentido, sofrem uma dupla exclusão, pois estão inseridas em uma sociedade patriarcal, machista e racista. Historicamente, elas possuem uma posição subalterna em relação aos homens negros, às mulheres brancas e aos homens brancos. Esta posição gerou processos de contestação e resistência por parte das mulheres negras, na luta por reconhecimento, espaço e justiça. As desigualdades que as discriminam e as oprimem vêm sendo debatidas pelo movimento feminista a partir das discussões sobre gênero, que questionam as diferenças entre homens e mulheres.

As distinções entre os sexos se manifestam de várias formas, tanto na esfera pública, como por exemplo, nas diferenciações de salários para o mesmo cargo entre homens e mulheres e na participação desigual na política, quanto na vida privada, com as atribuições de deveres considerados “femininos”. Nas discussões sobre gênero, os papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres e explicados por premissas biológicas, são desconstruídos e desnaturalizados. Neste sentido, as mulheres não nasceram com aptidões especiais para a vida doméstica, e o homem para a vida pública. Tais diferenciações não são naturais e sim construídas historicamente, sendo responsáveis por colocarem as mulheres em uma posição de inferioridade e submissão. Apesar de considerar a diferença biológica entre os sexos, as discussões sobre gênero enfatizam que tal diferença não pode justificar a violência, tanto física quanto moral, nem a desigualdade no mercado de trabalho, na vida doméstica e nas esferas políticas.

É possível notar nos documentos educacionais mais recentes uma certa preocupação ao abordar as questões de gênero no âmbito escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) tratam desse assunto no tema transversal de Orientação Sexual, com a discussão dos papéis femininos e masculinos considerados como construções sociais, porém aponta para as flexibilizações dos padrões estabelecidos. O documento cita como exemplo a repressão das expressões de sensibilidade e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas, demonstrando que as diferenças devem ser vivenciadas a partir da singularidade de cada um, com forte apelo à tolerância e à equidade.

Os papéis femininos e masculinos, além de serem abordados como construções sociais, precisam ser contextualizados a partir da análise das relações de poder, indo além do sentimento de tolerância, problematizando como as relações assimétricas de poder entre

homens e mulheres foram construídas, contribuindo para a criação de um ambiente propício às análises e discussões dos problemas que o patriarcado cria em nossa sociedade. Nesta perspectiva, os docentes também precisariam romper com certos paradigmas que constituem visões, muitas vezes, distorcidas sobre o conceito de gênero e veiculadas em suas práticas escolares.

A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares (VIANNA, 2012, p. 14).

As identidades e diferenças precisam então ser ressignificadas no sentido de criar uma imagem positiva das mulheres negras, para que sejam respeitadas e valorizadas. Da mesma maneira, é fundamental a compreensão de seus valores e lutas, o questionamento e a sensibilidade ao “sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto que sugerem incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2004, p.12).

Além disso, os/as professores/as precisam articular as discussões, as análises sobre as questões de poder produtoras de desigualdades, superando um tratamento meramente benevolente frente à história de injustiças a que estes povos foram submetidos.

A escola constitui-se então como espaço de possibilidade de ação efetiva no combate às discriminações existentes e na afirmação das diferenças. Esta instituição necessita ser pensada para além das disciplinas, na qual todo o contexto escolar (currículo, rotinas escolares, práticas pedagógicas, diferentes profissionais) se envolva neste processo. Com isso, Gonçalves e Silva (2006, p. 56, 57) apontam que a escola “pode contribuir para a quebra de estereótipos relativos a grupos étnicos, mulheres e demais grupos discriminados”.

De acordo com Giroux (1999, p. 92), “a categoria da diferença não deve ser simplesmente reconhecida, mas definida relacionalmente em termos de práticas antirracistas, antipatriarcais, multicêntricas e ecológicas, fundamentais para o conceito da comunidade democrática”. Na escola, a pedagogia da diferença pode oferecer aos estudantes subsídios para a interpretação do mundo, ao contestar discriminações, hierarquizações, abuso de poder, a fim de construir uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

3.3 A HISTÓRIA CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: INTERSECÇÕES COM A TEMÁTICA RACIAL

Os pressupostos teóricos da História Cultural que fundamentam a nossa concepção de História e o ensino de História na escola básica serão tratados a seguir a partir das intersecções com a temática racial, assim como as leis e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, sobre sua concepção, intencionalidade, produção e utilização de materiais didáticos nas escolas.

3.3.1 História Cultural e Ensino de História

A concepção de História que fundamenta nossa pesquisa questiona diversos paradigmas que tradicionalmente estão imersos na historiografia, mas que, de longa data, vêm sendo criticados e debatidos. São pressupostos acerca dos sujeitos responsáveis pela constituição da história da humanidade, sobre o conceito de evolução subtendido na ideia de civilização e atraso, sobre as relações de poder nas quais a cultura se torna elemento central, tornando-se objeto de reflexão.

A ênfase na história dos grandes personagens, dos mitos, dos heróis é ressignificada, incorporando outros atores sociais. Neste sentido, todos os sujeitos fazem história e estão incluídos nela, tal como as mulheres, os negros, as crianças, os trabalhadores. Segundo Guimarães (2011), homens, mulheres, ricos, pobres, negros, índios, brancos, governantes, classe trabalhadora, militantes são sujeitos da história e necessitam ser analisados e estudados.

Cada vez mais, evidencia-se a falácia sobre a concepção evolutiva da humanidade e a ideia de atraso e progresso da civilização, onde o passado foi primitivo e inferior e a sociedade alcança um status de superioridade por estágios sucessivos de evolução, conforme o passar do tempo (MUNANGA, 2005-2006).

Rompendo esta concepção, diferentes teóricos analisam a história a partir de relações assimétricas de poder, em que a cultura é um dos elementos-chave para a compreensão do modo que as representações, os simbolismos e os significados são disputados e usados para o exercício do poder (CHARTIER 2002; HALL 2014).

As perspectivas teórico-metodológicas da Nova História Cultural fundamentam nossa concepção de História e faz parte do contexto das produções historiográficas da 4ª geração da Escola dos Annales¹¹, que concilia, conforme Chartier (2002, p. 15), “novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social”.

Segundo Pesavento (2003), a expressão “Nova História Cultural” é utilizada para diferenciar-se da antiga “História Cultural”, por meio de pressupostos teóricos diferentes, tais como o abandono do pensamento de que a cultura faz parte da superestrutura “como reflexo da infraestrutura”, da ideia da cultura como um domínio reservado apenas às elites e da distinção entre alta cultura (cultura erudita) e baixa cultura (cultura popular).

De acordo com Pesavento (2003),

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2003, p. 14-15).

Como um campo interdisciplinar, seus estudos também envolvem questões centrais da antropologia e sociologia, fazendo com que novos temas se tornem objetos de pesquisa.

A atenção desviou-se, portanto, para novos objetos (os pensamentos e gestos coletivos perante a vida e a morte, as crenças e rituais, os modelos educativos, etc.) até então próprios da investigação etnológica e para novas questões, em grande medida estranhas a história social, ocupada antes demais com a hierarquização dos grupos constitutivos de uma sociedade (CHARTIER, 2002, p. 45-46).

O autor ressalta as discussões acerca das hierarquizações presentes na sociedade, demonstrando que as diferenças sociais não estão somente relacionadas a questões econômicas, mas também ligadas a fatores culturais. “A partilha desigual das competências culturais (por exemplo, ler e escrever), dos bens culturais (por exemplo, o livro), das práticas culturais (das atitudes face à vida as atitudes face à morte) tornou-se assim o objeto central de múltiplas investigações” (CHARTIER, 2002, p. 46).

¹¹ Movimento historiográfico que surgiu na França, originário da revista dos Annales, inaugurada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929. “Suas produções refutaram algumas premissas da historiografia tradicional. Centrava-se na história das mentalidades coletivas e defendia a substituição da história tradicional narrativa por uma história-problema” (FRANÇOSO, *et. al.*, 2015, p. 887).

Chartier (2002) afirma que um dos objetivos centrais da História Cultural é identificar a maneira como uma determinada realidade social é construída e pensada, em diferentes lugares e momentos. Esta construção está envolvida diretamente com processos discursivos e mecanismos de representação, sempre a partir dos interesses dos grupos dominantes e que têm o poder de constituição de uma dada realidade.

Segundo o autor, a História Cultural tem por objeto de estudo a compreensão das representações do mundo social que traduzem posicionamentos e interesses de diferentes sujeitos e a maneira como descrevem a sociedade ou como gostariam que ela fosse.

Sua atenção volta-se para o social, investigando as estratégias definidoras de posições e relações, atribuindo a cada classe, grupo ou meio, uma determinada identidade. Para Chartier (2002), ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social.

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns «representantes» (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p. 23).

Para compreender estas complexas relações entre o mundo social e os sujeitos, seus estudos envolvem os “campos da linguagem, das representações e das práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as práticas discursivas como as práticas não-discursivas” (BARROS, 2003, p 147).

As práticas culturais e representações são entendidas a partir das instituições e dos sujeitos produtores de cultura e também dos usos e costumes atribuídos pela sociedade a tais práticas. Barros (2003) utiliza-se do exemplo do livro didático que, ao ser produzido e utilizado, mobiliza práticas culturais e representações. A partir da prática de fabricação, de leitura e difusão dos livros, poderão ser geradas inúmeras representações sobre os temas abordados por eles e que podem implicar na construção de representações coletivas.

Assim, é importante questionar quais representações são produzidas pelos materiais didáticos, relacionadas aos diferentes sujeitos e contextos presentes em seu conteúdo. Portanto, as reflexões acerca da problemática dos discursos tornam-se imprescindíveis.

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos

discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo (CHARTIER, 2002, p. 24).

Todavia, o autor salienta que os textos constitutivos dos diversos artefatos culturais não são totalmente eficazes no processo de aculturação, moldando formas de pensar e agir dos sujeitos. Os pensamentos são sempre criadores de usos e representações e que não são reduzidos à vontade dos produtores de discursos e de normas. “A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre por meio de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural” (CHARTIER, 2002, p. 136, 137).

Chartier (2002) concebe a cultura como a produção de objetos, de práticas culturais e dos mecanismos de recepção dos mesmos. A noção de recepção está relacionada à maneira como a cultura é apropriada por outras culturas. Contrária à ideia de simples transmissão dos aspectos culturais, o que ocorre é uma ressignificação de outras culturas, que se modificam em um novo contexto a partir dos processos de mediação e adaptação. Neste sentido, são considerados objetos culturais não somente os bens culturais produzidos pela humanidade, como também a recepção destes objetos. Os processos de comunicação também são considerados como práticas culturais pela História Cultural.

Amplia assim a noção de cultura, que ficou por muito tempo reduzida às obras de arte, a literatura e a ciência, para uma concepção que considera não só as produções da considerada "alta cultura", mas também as diversas manifestações culturais, como a cultura popular e as práticas discursivas, tanto orais como escritas. Até mesmo a noção de alta cultura é questionada, pois hierarquiza as culturas, fazendo distinções entre culturas "melhores" e as que são supostamente de um nível inferior. Desta forma, não existem culturas superiores ou inferiores, mas culturas diferentes.

Segundo Bittencourt (2009), os estudos realizados pela História Cultural enfocam os diversos grupos sociais e trazem renovações das histórias políticas, tomando como objeto os sistemas de governo e as representações de poder, aproximando-se, em alguns aspectos, dos estudos de Michel Foucault sobre as diversas esferas de poder que permeiam a sociedade.

A História Cultural preocupa-se com o estudo da vida social e cotidiana, com as pessoas comuns, com as questões que envolvem o exercício do poder, da invenção e da criatividade humanas (CHARTIER, 2002).

De acordo com Barros (2011), tais relações são entendidas a partir do campo simbólico e dos significados que se estendem para os aspectos discursivos da vida sociocultural. Para o autor, a linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância

da vida social embasam uma noção mais ampla de cultura, tornando os estudos de linguagem centrais nas teorias da História Cultural. Os campos investigados pela História Cultural são diversos e possibilitam um entendimento amplo sobre diferentes aspectos da sociedade.

Investiga os fenômenos, os sujeitos, os objetos culturais, as práticas e as representações, as visões de mundo, os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os 'modos de vida' relacionados aos vários grupos sociais, as concepções relativas a estes vários grupos sociais, as ideias disseminadas através de correntes e movimentos de diversos tipos (BARROS, 2003, p. 148).

Desta forma, a História Cultural possibilita um novo prisma sobre os objetos, sobre os sujeitos e sobre os acontecimentos e discursos excluídos pela historiografia tradicional. No diálogo com outros campos do saber, ela permite novas interpretações e a incorporação de novos temas e problemas até então renegados pela História, ao considerar diversas abordagens que podem ser pensadas e discutidas por diferentes ângulos. As contribuições da História Cultural para o ensino de História permitem que outras histórias e grupos sociais, antes excluídos dos estudos históricos, possam ser discutidos em sala de aula.

Entretanto, outros fatores de ordem institucional impactam nas especificidades do ensino do componente, assim como em seus materiais didáticos, disputando forças com tais perspectivas. O ensino de história na escola básica e a definição sobre sua finalidade, concepções e metodologias são influenciadas por posições políticas e teóricas, oriundas do governo, das universidades, das escolas e da sociedade. Desde o Estado, com sua função de institucionalizar diretrizes e currículos, os pesquisadores dos diversos campos da educação e da historiografia, até os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, interferem no modo como o conhecimento histórico é ensinado nas escolas.

Algumas questões são debatidas frequentemente acerca dos objetivos e papéis do ensino do componente curricular, o que se constituem, de acordo com Silva e Fonseca (2010), como estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. Segundo os autores, este processo é envolvido por questões de poder, do qual a escola torna-se um espaço de disputas políticas e de debates intelectuais, que determinam orientações acerca do currículo de História. As tensões decorrentes deste processo fazem com que as tendências curriculares de tal componente sejam sempre revistas e reformuladas.

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re) construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento (SILVA e FONSECA, 2010, p. 16).

Algumas questões centrais sobre o ensino de História estão atreladas à sua finalidade e objetivos. Para Cabrini *et. al*, (1987), o sentido do ensino do componente curricular tem relação com a utilização dos conhecimentos adquiridos pelos/as os/as estudantes em suas vidas. Assim, este “ensino deve propiciar ao/à aluno/a uma reflexão de natureza histórica, a prática de um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola” (CABRINI, *et. al*, 1987, p. 23).

Para que os/as estudantes compreendam os conhecimentos históricos efetivamente é necessário que eles/as tenham contato com os objetos e conceitos específicos da disciplina. Para Moreira (1996), conceitos históricos, tais como tempo, espaço, cultura, relações sociais, entre outros, são construídos a partir da proximidade com os “objetos e problemas de natureza histórica” (p. 14). Desse modo,

[...] pode ser apontado o princípio de que o desenvolvimento nos alunos dos requisitos necessários à sua produção de conhecimento histórico pressupõe a realização de um trabalho intelectual efetuado, prioritariamente, através do contato direto do educando com o objeto desta disciplina científica, assim como as noções e os conceitos que lhe são próprios (MOREIRA, 1996, p. 14)

Segundo a autora, é necessário que os/as docentes elaborem um projeto pedagógico que deixe explícito “seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino” (p. 14), para a efetivação da formação do pensamento histórico. Além disso, é importante que a prática pedagógica privilegie momentos de reflexão pelos/as estudantes sobre suas próprias vidas e que tenham “como primeiro referencial as suas próprias dimensões de sujeitos de um determinado momento sócio-cultural, para que, a partir daí, possam estabelecer comparações, generalizações, etc, que lhes permitam entender e identificar outras realidades históricas” (p. 15).

Diversas propostas apontam para o caráter de formação da cidadania a partir do ensino de História, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o reconhecimento e afirmação da diversidade presente nas sociedades.

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos [...] fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (SILVA e FONSECA, 2010, p. 24).

Nesta mesma direção, Bittencourt (1997a) ressalta a importância do ensino de História para a formação do cidadão crítico que, consciente de suas possibilidades, intervém e atua no

meio em que vive. Considera que “estudar as sociedades passadas tem como objetivo básico fazer o/a educando/a compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática” (BITTENCOURT, 1997, p 19). Desse modo, os/as estudantes percebem que a história da humanidade está em constante transformação e são os sujeitos que a transformam.

Neste sentido, o ensino de História deve permitir a formação de um indivíduo comum, que vive em uma sociedade caótica e que enfrenta problemas diversos como violência, discriminações, desemprego e condições precárias em transportes públicos, que recebe informações diversas dos meios de comunicação, que está imerso no mundo das tecnologias, que deve escolher representantes políticos. Além disso, precisa contribuir para a retirada do indivíduo da imobilidade diante desses acontecimentos e de tantos outros, a fim de entenda que a conquista de direitos não é concedida pelo poder instituído, mas alcançada por lutas coletivas constantes (BITTENCOURT, 1997).

Entretanto, em algumas propostas de ensino do componente curricular fica evidente que o conceito de cidadão é limitado à cidadania política, que corresponde, segundo Bittencourt (1997), à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal, em detrimento da ideia de cidadania social, que envolve os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e conquistas. Existem algumas lacunas a respeito da ação política dos movimentos sociais, suas lutas e conquistas a partir da atuação coletiva. As propostas muitas vezes não esclarecem sobre,

[...] as dimensões de movimentos sociais mais abrangentes, como os ecológicos, feministas ou racistas, e os mais restritos, tais como os movimentos e lutas pela moradia, pela terra e atualmente o enfrentamento da luta pelo trabalho, contra o desemprego [...] o sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade (BITTENCOURT, 1997, p. 22).

Uma breve análise da trajetória do ensino do componente curricular ao longo da história explicita que o sentido atribuído ao conceito de formação para a cidadania, como objetivo do ensino de História, altera-se de acordo com os variados contextos históricos e políticos em que está inserido.

Durante a ditadura militar, o currículo de História profundamente eurocêntrico, seguia a lógica da linearidade, organizado com base nos marcos/fatos da política institucional (GUIMARÃES, 2011). Estas características formuladas desde a obrigatoriedade do componente curricular de História, em 1837, no Colégio Pedro II, intensificaram-se com o período ditatorial e marcou profundamente o ensino de História até os dias atuais.

Fundamentado nos princípios do positivismo, manteve-se ligado às ideologias do Estado como transmissor de valores, noção de pátria e nação, com o objetivo de formar condutas adequadas à aceitação do regime vigente. Manteve-se a finalidade de consagrar mitos e heróis nacionais, desprezando os agentes de outros estratos sociais na construção da nação. Por meio dos conteúdos, determinados sujeitos eram exaltados e ressaltados na formação da sociedade brasileira em detrimento de outros povos que igualmente participaram da história do país, mas que foram excluídos como sujeitos atuantes desse processo.

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos [...] Essa história ensinada legitima a concepção liberal de cidadania abstrata dominante na elite brasileira (GUIMARÃES, 2011, p. 90-91).

A partir da década de 1970, através dos diversos movimentos sociais e posteriormente com o fim da ditadura militar, iniciam-se debates e questionamentos acerca dos currículos escolares. A própria historiografia e o ensino de História passam a ser revisados e reformulados com a introdução de novos temas, fontes e objetivos para o componente curricular.

Com estas transformações, o novo ensino dos conhecimentos históricos, ainda atrelado à questão da cidadania, adquire a finalidade de formar o cidadão como sujeito da história, atuante e transformador da sua realidade e a do país.

Além dos objetivos renovados, novos temas e problemas emergem da historiografia, inspirados pela historiografia social inglesa e na nova história francesa, podendo ser abordados em sala de aula.

A partir da década de 1960, o campo teórico da História Social, influenciado pelos pressupostos dos Estudos Culturais, abrange dimensões relacionadas à cultura, ao cotidiano, e ao trabalho, mantendo seus métodos analíticos de base marxista, a partir da ação dos humanos, da luta de classes e das questões econômicas. Entretanto tais dimensões são tratadas sem subordinação ao econômico. A História Social compreende o conceito de cultura como o conjunto de práticas sociais e significados decorrentes delas e preocupa-se com as lutas desenvolvidas por atores sociais em diferentes contextos (FERRARI, 2016, no prelo).

Desta forma, grupos antes marginalizados pela historiografia tradicional ganham visibilidade e suas histórias passam a ser consideradas e problematizadas. As renovadas propostas de ensino de História ressaltam a importância de resgatar a diversidade das experiências dos sujeitos em diferentes contextos, épocas e locais. Em consonância com as

produções historiográficas atuais, legitimam os grupos excluídos, discutem o espaço reduzido que ainda ocupam nas diversas áreas do saber e questionam os modelos de currículos hegemônicos, ideológicos e tradicionais que invisibilizam determinados sujeitos.

Busca-se romper com a linearidade, com determinismos e o caráter teleológico das outras propostas [...] O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. O diálogo com essas duas correntes historiográficas apresenta aos professores, a possibilidade de alargamento do campo da história, incorporando temas, ações e sujeitos até então marginais ao ensino (GUIMARÃES, 2011, p. 93).

A metodologia do ensino de História também foi modificada e ampliada no sentido de fomentar a problematização, a análise aprofundada de diversas fontes, a crítica dos conhecimentos históricos, criando assim um espaço para que estudantes e docentes sejam produtores de conhecimento e de história, constituindo-se em sujeitos com possibilidades de resistir, lutar e atuar frente à diversidade de questões e conflitos que enfrentam na sociedade. “Somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz” (GUIMARÃES, 2011, p. 96).

Outra questão importante acerca dos debates sobre o ensino de História é a definição dos conteúdos que necessitam ser ensinados. A história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico (SILVA e FONSECA, 2010, p. 16). Esta escolha nunca é neutra, e cientes da impossibilidade de ensinar toda a história da humanidade, os/as docentes devem estar atentos aos critérios que utilizam para selecionar os temas. Reflexões acerca de qual cidadão os/as professores/as querem formar e sobre a sua própria concepção de ensino de História precisam orientar o processo de seleção dos conhecimentos históricos.

Silva e Fonseca (2010) destacam que os/as professores/as “têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação, podendo, assim, questionar, criticar e subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar” (p. 30). Portanto, os/as docentes não podem ser submissos ao governo, aos diversos mecanismos da instituição escolar e aos currículos, conscientizando-se de que sempre há espaço para a resistência e a mudança.

Ao selecionar os temas de trabalho em suas práticas pedagógicas, cada vez mais os/as docentes utilizam-se de diversas fontes históricas de acordo com os conteúdos que pretendem discutir, como estratégia de desenvolvimento do conhecimento histórico. Elas se constituem

como ferramentas importantes e fundamentais da historiografia para a análise e a construção da própria História.

Para os historiadores, os documentos são a matéria-prima de seu trabalho através dos quais escrevem a história. Para que um documento se transforme em fonte histórica é necessário o trabalho do historiador, que identifica e coloca um problema, um questionamento e passa a investigá-lo e interpretá-lo a partir de conceitos e categorias acerca do conhecimento historiográfico (BITTENCOURT, 2009).

A ideia de problematizar os documentos surgiu com a Escola dos Annales, que ampliou o entendimento sobre as fontes e sua utilidade, deixando assim de acreditar que falam por si só e que são portadores da verdade. Com esta perspectiva, o início de uma investigação parte do problema e não mais do documento.

Os teóricos da Escola dos Annales passaram a considerar outras fontes de estudo (fotos, narrativas, filmes, obras de arte, etc) a partir da crítica ao positivismo, que considerava como fonte somente documentos escritos oficiais.

No contexto escolar, as fontes históricas necessitam ser trabalhadas pelos/as docentes de maneira diferenciada e com metodologia própria, já que a finalidade de sua utilização está ligada ao pedagógico. “Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula” (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

Os documentos podem ser utilizados de diferentes formas, servindo como ilustração de um tema, para explicitar e reforçar uma concepção ou ideia trabalhada pelo/a professor/a, para iniciar uma nova temática.

Alguns procedimentos metodológicos relacionados às fontes necessitam da atenção dos/as docentes, como os critérios utilizados para a sua seleção, ao momento ideal em que são introduzidas em sala de aula e estarem de acordo com o nível de escolarização dos/as estudantes. As fontes devem ser escolhidas a fim de promover o favorecimento da curiosidade e do interesse dos/as estudantes, além de serem inteligíveis.

Existe o problema de escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão, considerando o tempo pedagógico das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula) e inadequação à idade dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 330).

Para que seja possível uma análise consistente em sala de aula proporcionada pelos documentos, na qual o/a docente consiga alcançar os objetivos previstos, alguns critérios devem ser considerados. Segundo Bittencourt (2009), primeiramente o/a docente precisa saber como a fonte é investigada pelo historiador, apropriando-se assim da metodologia adequada de análise. Indagações acerca do sentido do documento, sobre sua existência, sobre quem o produziu, para quem foi produzido, sobre sua produção em si, sua finalidade, sobre o contexto histórico que foi produzido, são necessárias para uma leitura aprofundada da fonte e que dará subsídios para o trabalho pedagógico do/a docente.

Outra questão importante em relação aos documentos são as diferentes linguagens em que eles se apresentam. Não foram produzidos com a intencionalidade de uso pedagógico, apresentam linguagens e formas de comunicação variadas, sendo encontrados na literatura, nas obras de arte, no cinema, no teatro, na música, em relatos pessoais. Para Bittencourt (2009),

São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação. Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais) (BITTENCOURT, 2009, p. 333).

É importante esclarecer aos/às estudantes que esta multiplicidade de fontes exige uma leitura diferente para cada uma delas. “Nesta condição, convém aos alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias” (BITTENCOURT, 2009, p. 331).

A diversidade e variedade das fontes são valiosas, pois permitem aos/às docentes transpor sua utilização, em suas práticas pedagógicas, como mera ilustração, ao possibilitar uma leitura crítica delas.

A proposta de a história se ocupar de diferentes linguagens se explica e se justifica pela ideia de que as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social. Linguagem aqui é entendida como forma de luta e forma de dominação apresentando situações-limite, momentos de tensão e fortes possibilidades críticas (VIEIRA, *et. al.*, 1989, p. 19).

Para os autores, as linguagens não são neutras ou desinteressadas, pois são responsáveis por construir certas memórias. Possuem finalidades e intenções próprias, tornando importante o questionamento de quais memórias estão sendo constituídas a partir destas linguagens. Assim, história e linguagem estão interligadas também com questões de ideologia e poder.

A utilização das fontes favorece uma aula mais dinâmica e motivadora, além de proporcionar a aprendizagem dos saberes históricos. Deste modo, as fontes facilitam no sentido da “compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares” (BITTENCOURT, 2009, p. 333).

Os/as docentes, ao optarem por uma metodologia que utiliza fontes históricas, contribuem para a ampliação do olhar dos/as estudantes, assim como para o campo de estudo e investigação, no qual a apropriação do conhecimento histórico torna-se dinâmico, contextualizado e desafiador.

3.3.2 As questões raciais no Currículo de História

As representações sobre as mulheres negras são elaboradas a partir da categoria racial para criar definições e posicioná-las dentro de um grupo específico: a raça negra. A raça, neste sentido, oferece significados para classificar e atribuir certas características a estas mulheres. A utilização deste conceito está relacionada às identificações sobre as características físicas das pessoas e que acabam por determinar sua posição social.

O termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

O conceito foi formulado historicamente por meio de teorias que classificavam a humanidade de acordo com suas características fenotípicas e biológicas, assumindo assim um caráter de neutralidade. A consequência de classificar povos a partir de definições, diferenças, qualificações e sentidos valorativos contribuiu para o desenvolvimento de preconceitos, discriminações e opressões, resultando no processo do racismo.

Posteriormente, tal significado começa a ser questionado, demonstrando que as classificações supostamente consideradas naturais, na verdade, têm a intenção de hierarquizar a espécie humana, justificando assim o domínio e controle do "mais forte" sobre o "mais fraco". O termo “raça” passa então a ser considerado como uma construção social, a partir das relações de poder entre os brancos e os povos por eles colonizados.

No período da Segunda Guerra Mundial, o descrédito em relação ao uso do termo “raça” deu-se pela “observação por parte dos cientistas que o viam como o núcleo de um discurso discriminador, e com base em argumentos biogenéticos ele deixou de ser utilizado como categoria de classificação” (SILVERIO e TRINIDAD, 2012, p. 899).

Consolidado no século XIX como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas, o termo "raça" tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado. A moderna genética demonstrou que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da humanidade em qualquer número determinado de "raças" (SILVA, 2011, p 100).

O Movimento Negro Unificado, a partir de 1970, contribuiu decisivamente para a desconstrução do conceito de raça em suas perspectivas biológicas, ressignificando-o como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos, negros e indígenas (NOGUEIRA, FELIPE e TERUYA, 2008).

Segundo Gomes (2003), o movimento negro e pesquisadores da questão racial, ao discutir sobre a raça negra, passam a utilizar este termo do ponto de vista político e social, negando assim as concepções de cunho biológico. Neste sentido, o conceito perde seu caráter biologizante e passa a ser entendido como uma construção em uma perspectiva histórica e social. Seu sentido biológico e genético é questionado, sendo entendido como uma construção social que se utilizando dos discursos produzem identidades, produzem maneiras de enxergar e entender o Outro. No contexto do racismo, as formas como o Outro é percebido são sempre preconceituosas.

O racismo foi se afirmando ao longo dos anos, a partir de teorias que destacavam uma suposta inferioridade do negro em relação ao branco. “É fruto de “distorções cognitivas fundadas em preconceitos, que fazem uns verem aos outros a partir de estereótipos e a aceitarem como unificadores os valores de um grupo étnico-racial, de uma classe social e de um grupo de gênero” (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 64).

A identidade hegemônica era o homem branco, europeu, ao passo que o homem negro, africano constituía-se como um ser incomum. Características biológicas como a cor da pele, textura dos cabelos, formato do rosto, aspectos culturais como opções religiosas, dança, música, formas de vida, assim como sua origem étnica, entrecruzavam-se para estereotipar pessoas que tinham atributos diferentes do que era considerado como padrão e normalidade.

A cor da pele da pessoa era um fator preponderante e classificador. A questão simbólica das cores está envolvida no processo do racismo e tem suas origens a partir da Idade Média.

Em um primeiro momento relacionava-se a questões religiosas e não à cor da pele. A cor negra foi utilizada inicialmente para designar quem não era cristão. Segundo Hofbauer (2003, p. 61) *apud* Silva (2013, p. 36),

[...] usava-se a ‘cor negra’ para denominar, depreciar pessoas moralmente condenáveis, e, de uma forma mais genérica, todos os inimigos da fé. Assim, houve momentos na história em que os húngaros e os suecos foram xingados de ‘pretos’[...]. Quero lembrar ainda que os indígenas desta terra – enquanto foram vítimas de escravização eram também chamados de ‘negros’ (inclusive pelos jesuítas – cf. p. ex. as cartas e textos escritos por Manuel da Nóbrega)

Posteriormente, são conferidos à cor branca e negra, significados opostos e valorativos em uma relação binária entre o bem e o mal. A cor da pele adquire um mecanismo de diferenciação e exclusão. A atribuição de um sentido negativo para a cor negra,

[...] talvez se deva à dicotomia que existe na cultura ocidental entre a cor branca, que significa o bem, a beleza, a pureza, e a cor preta que representa o mal, a morte, o medo. Para o pensamento cristão, o preto era cor do demônio, atribuído a acontecimentos nefastos como a “peste negra” e a “magia negra”. A cor negra tinha assim, conotação sinistra para o Ocidente, que se combinou à condição de escravos dos africanos encontrados na América e na Europa para construir um conceito pejorativo acerca do negro como indivíduo (SILVA e SILVA, 2005, p. 313 *apud* FREITAS e ROCHA, 2014, p. 90).

O sentimento de superioridade europeia pautada na suposta pureza da cor da pele branca, da missão redentora da religião cristã e da erudição da alta cultura, encontrou na colonização um projeto perfeito, onde as missões civilizadoras levariam luz ao resto do mundo que ainda estava submerso nas trevas. Desta maneira, o colonizador justificou e legitimou a colonização na África e nas Américas.

As representações das identidades negras foram marcadas pelas “ações dos colonizadores que, durante séculos, inventaram estereótipos, ligando negras e negros¹² à barbárie, à feitiçaria das trevas, às aventuras sexuais, à escravidão, à preguiça e à marginalidade” (SILVA, 2013, p. 35).

No período de escravidão, muitos negros e negras foram subjugados à condição de objeto e como mão de obra para o projeto da colonização. Eram frequentemente punidos e sofriam maus tratos. Na tentativa de praticarem sua religiosidade, quando se negavam a

¹² Segundo Marques (2005), no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (1995, p. 204), o adjetivo negro, do latim *nigru* é sinônimo de preto, negro, sombrio; de tez escura; figurado: negro (da morte); de luto; funesto, pérfido, de alma negra.

trabalhar e quando praticavam a luta armada, eram severamente reprimidos. O tratamento dispensado aos negros pelos colonizadores, logo geraram manifestações de resistência.

Representações enviesadas foram criadas sobre as práticas de resistências africanas com o objetivo de contê-las e proibi-las. Tais representações povoam o imaginário das pessoas desde aquela época até os dias atuais. Por muito tempo, a população negra era vista como preguiçosa e indolente. O mesmo ocorreu com a capoeira ao ser vista como prática violenta e subversiva. A religiosidade africana é considerada ainda hoje por muitos como práticas demoníacas e de feitiçaria.

No Brasil, o racismo está ligado à questão da escravidão, acentuando-se logo após a libertação dos negros e negras de sua condição de escravos/as, para o qual o Estado não ofereceu qualquer tipo de auxílio para o desenvolvimento econômico e social destes indivíduos. Muitas vezes, sua condição precária de vida foi atribuída à sua responsabilidade e culpabilização. Nunes (2006, p. 91) afirma que a “atitude do Estado para a situação do negro “liberto” sempre foi omissa: a miséria material, a discriminação e a humilhação vividas pelos afrodescendentes são reduzidas à culpa deles mesmos”.

A nação brasileira do início do século XX vivia em um momento pós-abolicionista, com um regime político republicano recém-instaurado e aspirava caminhos de progresso, ilustração e modernidade, seguindo o modelo dos países europeus (BITTENCOURT, 2009). Neste contexto, o país possuía uma grande população de negros e negras que carregavam consigo as lembranças de um passado escravagista e todas as mazelas sociais como a pobreza, o analfabetismo e a suposta inferioridade intelectual. Os negros/as sentiam necessidade de identificarem-se aos brancos. Na tentativa de parecer-se com os/as brancos/as, tiveram que lutar contra sua própria história e tradições culturais.

Eles estavam muito próximos da escravidão, vários deles tinham pais e avós que haviam sido escravos; logo a imagem mais imediata que, naquele momento, poderiam recuperar do passado era a da senzala, ou seja, tudo aquilo que queriam eliminar da memória (BITTENCOURT, 2009, p. 69, 70).

Era urgente a necessidade de tentar apagar tais indícios, e a mestiçagem tornou-se uma questão importante a ser pensada pelas elites intelectuais da época que se utilizaram das teorias raciais correntes para atender a determinados interesses.

Neste sentido, Schwarcz (2014) afirmar que:

O que se pode dizer é que elites intelectuais locais não só consumiram esse tipo de literatura, como a adotaram de forma original [...] Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um

novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava (SCHWARCZ, 2014, p. 24).

Para a autora, o país era descrito na época como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição que, pelo cruzamento, seriam depuradas mediante uma seleção natural, alcançando assim o ideal do homem branco (p. 26). Esta concepção corrente, na época advinda do darwinismo social, cristalizou a diferença entre as raças e a natural hierarquia entre elas, assim como a ideia de que estavam sempre em evolução e aperfeiçoamento.

Raimundo Nina Rodrigues, médico baiano renomado, estudioso do negro e da criminalidade, defendeu a criação de dois códigos penais brasileiros: um para os brancos e outro para os negros, pois pressupunha que as diferenças raciais levavam a diferenças comportamentais e morais tão grandes que não se podiam fazer as mesmas exigências para ambas as raças (NUNES, 2006).

A questão da inferioridade do negro era afirmada por sua incapacidade de civilizar-se aos moldes da raça europeia. Os negros podiam até desenvolver-se, mas em ritmo muito inferior ao do branco. Segundo Nunes (2006), é assim que Raimundo Nina Rodrigues justificava a hierarquia entre raças. “Enquanto o branco dava passos largos evolutivos, o negro só conseguiria dar pequenos passos quando em contato com os civilizados” (NUNES, 2006, p. 94).

De acordo com Guimarães (2004), o racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica que oferecia como alternativa à presença maciça dos negros, versões do embranquecimento, subsidiando desde as políticas de imigração, que pretendiam a substituição pura e simples da mão de obra negra por imigrantes europeus, até a difusão de teorias sobre miscigenação que pregavam a fixação pela população brasileira de caracteres mentais e culturais da raça branca. Por muitos anos, estes pensamentos imperaram no Brasil, o que reforçou o preconceito racial.

O preconceito atual contra os negros é, em grande parte, herança de épocas remotas que, como resquício, deixou impregnada em nossa sociedade a falsa pretensão de colocar o branco em posição de superioridade, assim como a aversão a pessoas de pele negra, a associação da criminalidade à raça negra, a suposição de que os/as negros/as são menos capazes em termos de desenvolvimento intelectual e profissional.

A discriminação racial, as políticas de eugenia e o incentivo à mestiçagem impactaram e influenciaram da mesma maneira as instituições escolares, os programas de ensino, os

materiais didáticos e as práticas dos/as professores/as. No século XIX, o ensino de História das escolas primárias brasileiras voltava-se para a formação moral e cívica de seus estudantes. O currículo do componente curricular desde sua implantação priorizava a história dos heróis e mitos nacionais em detrimento dos diferentes povos que contribuíram para a formação da nação. Para Bittencourt (2009), era uma história exclusiva da elite branca, com os olhos voltados para a Europa e para a evocação da mestiçagem.

Nas escolas secundárias, em 1837¹³, a História se torna componente curricular obrigatório, prevalecendo os estudos de caráter clássico e humanístico. Seus currículos também visavam à formação da cidadania e o destaque para a história europeia. Inspirado pelo modelo francês, os conteúdos eram divididos em quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

A História do Brasil, desta forma, tinha pouca relevância e, segundo Bittencourt (2009), ficou relegado a uma condição complementar, quase como um anexo. O nascimento e a história do país ficaram condicionados à contribuição dos europeus a partir do "descobrimento", da colonização e seus desdobramentos de desenvolvimento e progresso. O nascimento da nação era notadamente branca, europeia e cristã. “A história da genealogia da nação baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da nação” (BITTENCOURT, 2009, p. 79).

“A História brasileira era unicamente uma continuidade da História da Europa ocidental. Permanecia a identidade do Brasil com a civilização europeia e enfatizava-se, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça” (BRASIL, 1998, p.22).

Neste caso, evidenciamos a ausência de conteúdos que tratavam dos grupos minoritários, inclusive das mulheres negras, de suas lutas, resistências e conquistas. Os protagonistas da história eram os homens, brancos e europeus.

Em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)¹⁴, que tinha o objetivo de “construir uma história da nação e difundir-la através da educação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ensinar e divulgar conhecimentos e formular uma

¹³ A História do Brasil torna-se disciplina obrigatória a partir da fundação do Colégio Pedro II, em 1837. O colégio tinha o objetivo de criar uma história para o país, legitimando suas memórias a partir de um passado e construir um presente, assim como a formação da cidadania. Deste modo, foram elaborados diversos livros didáticos em consonância com os objetivos da disciplina.

¹⁴ Segundo Moreira (2011), tanto o Colégio Pedro II, quanto o IHGB tinham o mesmo objetivo de legitimar e solidificar a história do Brasil, utilizando-se para isso produções didáticas com tal finalidade, cabendo ao primeiro o lugar de autor e ao segundo o papel de legitimador de tais produções, pois neste momento o Estado brasileiro estava se organizando e precisava elaborar a compreensão de um passado nacional legitimador de seu presente.

história que, a exemplo dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação da glória da pátria” (SCHWARCZ, 2014, p. 129-135).

Era uma preocupação importante para o IHGB a questão das raças e da miscigenação, uma vez que a raça negra era vista de maneira fatalista quanto à sua integração na nação. "Os negros representam um exemplo de grupo incivilizável", afirmava um artigo publicado em 1891. "As populações negras vivem no estado mais baixo de civilização humana", ponderava um ensaio, de 1884 (SCHWARCZ, 2014, p. 145).

Em 1844, um concurso promovido pelo Instituto para escrever a história do Brasil, premiou o projeto do naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, que tratava das questões raciais. Para ele, as três raças (branca, negra e indígena) que formavam o país tinham papéis distintos. Enquanto a raça branca tinha o papel civilizador e o índio tinha possibilidades de se civilizar, ao negro não restavam mais possibilidades, uma vez que impedia o progresso da nação. "Von Martius defendia que o Brasil teria uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros" (SCHWARCZ, 2014, p. 147).

Esta concepção ganhou notoriedade justamente por ser produzida pela "ciência" e atendia aos interesses da época. Logo era importante ser difundida, e o melhor caminho para sua propagação em massa seria pela escola. "Do IHGB, ela passaria diretamente às salas de aulas por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto" (FONSECA, 2004, p. 46).

Segundo Moreira (2011), autores de livros didáticos também foram responsáveis pela difusão de concepções enviesadas sobre as questões raciais. Para a autora, Joaquim Manuel de Macedo, autor do livro *"Lições de História do Brasil"*, de 1907, enfatizava questões sobre as diferenças raciais, assim como o exotismo dos indígenas, considerando-os como selvagens primitivos. Negava-os como elemento constitutivo da população brasileira, assim como a raça negra. Descrevia os quilombolas como perigosos para a nação: "O autor alude os quilombolas como desertores, criminosos e ameaçadores" (MOREIRA, 2011, p. 94). A História do Brasil só começa a se constituir e adquirir sentido com a chegada do colonizador português, com sua superioridade europeia e cristã.

Rocha Pombo, autor do livro *"História do Brasil para o ensino secundário"*, de 1925, traz uma concepção pessimista do encontro entre as raças:

Dizemos – abastardamento – em vez de fusão regular e legítima, porque, de fato, o que se fez no Brasil não foi mais que um amálgama dos elementos mais degradados das três raças: – o índio, submetido pela força; o africano, rebaixado até a animalidade; – e o europeu, que vinha dos presídios, ou que se transportava para a

América tangido de cobiça. (ROCHA POMBO, 1925, p. 66 *apud* MOREIRA, 2011, p. 108).

No livro, o autor descreve com clareza a superioridade da raça branca: “Desde que chegava ao seu exílio e se via em presença de uma raça superior, a emancipação era o sonho torturado do negro” e aspiravam “a felicidade que via gozada pelo branco” (ROCHA POMBO, 1925, p. 157, *apud* MOREIRA, 2011, p. 109). Com relação aos indígenas, Rocha Pombo tinha uma visão um pouco mais branda, considerando a relação destes com os portugueses, ao contribuírem para o domínio do território brasileiro.

Moreira (2011) menciona as obras de João Ribeiro, autor do livro “*História do Brasil curso superior*”, de 1928, que afirmava as diferenças existentes entre as três raças na composição da população brasileira, nas quais o branco, o negro e o índio constituíam a nacionalidade do país, sendo que “o branco é “ávido e atroz”, o negro, “servil”, e o índio, “altivo e indolente”. Assim, o processo de escravidão é abordado no livro a partir da concepção da superioridade da raça branca e como uma consequência do contexto econômico (MOREIRA, 2011).

Amparando-se em “pressupostos deterministas, darwinistas e evolucionistas, João Ribeiro predizia a miscigenação como maléfica e em pouco tempo os colonos conheceriam o perigo, enfraquecendo-se e corrompendo-se” (MOREIRA, 2011, p. 141).

Para Moreira (2011), Basílio de Magalhães, em seu livro “*História do Brasil*”, de 1958, discorre sobre o embranquecimento como uma trajetória do processo evolutivo da nação. Basílio de Magalhães ressalta que a vinda dos/as negros/as para o Brasil foi positiva para eles, pois tiveram a oportunidade de civilizar-se, reforçando a ideia do fardo do homem branco, colocando este como a vítima desse processo.

Fator preponderante da nossa economia até 1888, o elemento negro não deixou de concorrer para a indolência e até para a dissolução moral dos seus escravizadores. Assim, bem considerada ao seu aspecto psicológico e amplo, a escravidão moderna foi mais funesta aos brancos do que aos pretos, porquanto estes formaram para os seus descendentes livres, nas plagas edênicas do Novo-Mundo, um berço e uma civilização, como provavelmente jamais teriam nas míseras cubatas e nos adustos rincões da África (MAGALHÃES, 1958, p. 47 *apud* MOREIRA, 2011).

Os escritos dos referidos autores acerca dos/as afrodescendentes e também dos/as indígenas reproduziram e naturalizaram certas concepções sobre as questões raciais. É importante salientar que os discursos produzidos pelos autores dos livros didáticos mencionados acima e de outros com as mesmas visões são muito recentes. Tais discursos

impregnaram os currículos, conteúdos e livros didáticos escolares da disciplina de História e das demais disciplinas, que no decorrer do tempo cristalizaram-se como naturais.

Como reflexo, ainda hoje, identifica-se a prevalência da cultura europeia e a ocultação ou estereotipagem das culturas negras e africanas e de outras culturas da humanidade. Quando os conteúdos dos grupos subordinados aparecem, na maioria das vezes, são abordados de maneira folclorizada ou exótica.

O texto curricular, entendido aqui de forma mais ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam os privilégios das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2011, p. 101-102).

A partir da década de 1930¹⁵, a ideia da democracia racial é inserida nos currículos e nos livros didáticos de História. O objetivo maior era difundir a noção de miscigenação do povo brasileiro e tentar camuflar a presença de preconceitos raciais e étnicos, transmitindo a ideia de que brancos, negros e indígenas viviam em paz, cada um colaborando à sua maneira para a constituição da nação, com destaque para o homem branco por sua maior contribuição no processo civilizatório.

Questionamentos e críticas sobre a questão racial nos currículos escolares iniciam-se somente a partir de 1980¹⁶ por meio do debate sobre os conteúdos escolares, surgindo a preocupação em reformulações curriculares que privilegiassem os conteúdos dos grupos marginalizados, até então ausentes dos currículos. Neste momento, as contribuições de Paulo Freire foram marcantes para este processo, pois rompiam com a tradição conteudista europeia a favor de uma educação popular. Os defensores desta perspectiva entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a conteúdos significativos. Estes “incorporavam parte do currículo

¹⁵ De acordo com Moreira (2011), a partir da primeira metade do século XX, o país se depara com mudanças nos âmbitos político, econômico, cultural e educacional, juntamente com o processo de urbanização. Na educação, foi criada a “Associação Brasileira de Educação”, o “movimento da Escola Nova”, as reformas estaduais no ensino primário, as reformas no secundário, a partir da década de 1930, que foram responsáveis por produzirem alterações no modo como eram editados os livros didáticos. “A Reforma Gustavo Capanema, 1942, ao estabelecer leis orgânicas para o ensino secundário, exigiu drástica e imediata revisão dos didáticos” (p. 40). É importante salientar que tais revisões não atingiram as questões dos/as afrodescendentes.

¹⁶ Segundo Bonamino (2003), esse período marca o processo de redemocratização no país e da “democratização da educação”, que foram acompanhadas pela “intensa mobilização da sociedade civil, de revitalização dos partidos políticos e de ocupação da periferia do Estado por novas forças progressistas” (p. 256). A partir de governos opositores ao regime ditatorial, as políticas adotadas na educação “procuravam impelir modificações de envergadura no sistema educativo, com base em reformas estruturais que tinham como foco a ampliação e melhoria da escola pública.

tradicional, mas enfatizavam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares” (BITTENCOURT, 2009, p. 105).

A modificação dos currículos escolares brasileiros frente às questões étnico-raciais foi uma conquista do movimento negro, que se constituiu como uma força importante para a incorporação de conteúdos relacionados à população negra. Priorizou, desde o início, debates e questionamentos sobre a escola brasileira, pois a considerava como um instrumento de emancipação, desde que promovesse a incorporação dos conteúdos relativos à temática em seus programas. Segundo Fernandes (2005), tal conquista foi resultado de uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”.

Segundo Rodrigues (2005), na pauta de propostas do movimento negro constavam reivindicações como direitos sobre terras quilombolas, combate e criminalização do racismo, a incorporação de estudos sobre as populações afro-brasileiras e africanas e o empenho da política educacional no combate ao racismo.

O longo processo de luta e debates do movimento negro surtiu efeito positivo e algumas conquistas foram alcançadas, tais como: o tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial na Constituição de 1988. A Lei Federal nº 9.394, de 20 de novembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) foi modificada para atender as reivindicações que buscavam a alteração dos conteúdos curriculares das escolas brasileiras, incorporando as temáticas étnico-raciais.

A pretensão do movimento negro é alcançar uma educação possibilitadora da construção de relações étnico-raciais saudáveis e inclusiva da história e da cultura afro-brasileira e africana e, também, indígena. Para tanto, “de forma propositiva, as diretrizes recomendam a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (SILVERIO e TRINIDAD, 2012, p. 903).

Nos dias atuais, as demandas do movimento negro relativas ao contexto educacional estão engajadas na inserção efetiva de conteúdos que tratem das contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras. Esta sempre foi a principal bandeira do movimento e continua a ser reforçada no cenário contemporâneo.

Apesar das conquistas do movimento negro e os avanços na historiografia e nas propostas curriculares, é evidente que o espaço reservado às temáticas étnico-raciais para a história dos africanos e afrodescendentes e principalmente para a história das mulheres negras ainda é reduzido nas escolas, nos livros didáticos e nas práticas dos/as professores/as.

3.3.3 Leis e diretrizes para uma educação étnico-racial

As resistências, as reivindicações e as demandas dos negros e negras no Brasil resultaram em avanços relacionados ao combate da discriminação, ao questionamento da exclusão que foram historicamente submetidos, ao reconhecimento e à valorização de suas culturas e sua participação pública e política na sociedade. Como já mencionado anteriormente, com o surgimento do movimento negro, houve uma crescente preocupação com o contexto educacional, considerado como um meio importante para a construção de uma sociedade mais democrática e menos excludente.

As leis e as diretrizes que trazem a obrigatoriedade dos conteúdos referente aos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares constituem-se, de acordo com Gomes (2010), “como mais uma conquista do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico” (p. 69).

Os objetivos da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são combater as desigualdades, equalizar as oportunidades para os diferentes grupos étnico-raciais, reconhecer e valorizar a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros. Configuram-se como políticas afirmativas¹⁷, haja vista que primam pela valorização dos negros e negras, pela eliminação dos estigmas e visões distorcidas produzidas a seu respeito e pelo fim da discriminação racial, a fim de caminharmos para uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

Leis anteriores já previam o ensino das diferentes etnias que configuram a sociedade brasileira. De acordo com Silva e Fonseca (2010), a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e suas diretrizes modificam a LDB, ampliando os conteúdos relativos à África e aos afro-brasileiros nos currículos escolares. Esta lei determinou a inclusão obrigatória no currículo do sistema nacional de ensino o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2004, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu

¹⁷ É o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente. Tem por objetivo eliminar as desigualdades e segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de raças, etnias, religiões, gênero, etc.

as Diretrizes. Segundo Silva e Fonseca (2010) estas proposições provocaram alterações na LDB, relativas ao ensino de História.

A lei e as diretrizes trazem para a escola novas possibilidades de organização de currículos e práticas pedagógicas frente à cultura escolar hegemônica excludente dos diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da história da humanidade. Ultrapassam a inclusão somente de novos conteúdos e "exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas" (BRASIL, 2004, p. 17).

Currículos e materiais didáticos formam subjetividades e tradicionalmente seus conteúdos favoreceram a história europeia. Nossa história foi contada a partir do ponto de vista do colonizador europeu, do qual visões distorcidas e superficiais a respeito dos negros e negras foram construídas. Muitas vezes, a imagem deste grupo étnico em tais materiais, quando não ausente, ficou restrito ao sofrimento, à indolência e à miséria, ligados ao contexto da escravidão.

É necessário superar tais representações a partir de uma nova história. Considerar a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros é reconhecer suas lutas, suas culturas e a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira. Podemos observar esta preocupação no artigo 26-A da Lei nº 10.639/03:

§ 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 (BRASIL, 2004, p. 35).

Além da ampliação no currículo das temáticas relacionadas às raízes africanas e ao protagonismo dos negros e negras na história de nosso país, a referida lei e as diretrizes amparam os/as educadores/as no combate de estereótipos e preconceitos que circulam na escola a respeito dos negros e negras e da cultura africana. As leis e as diretrizes, neste sentido, podem contribuir também, segundo Gomes (2010),

[...] na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e a miséria [...] proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana (GOMES, 2010, p. 72).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas regulam e ampliam as questões da Lei nº 10.639/03, orientando sobre possibilidades, princípios e fundamentos para planejar e executar os conhecimentos relativos às temáticas das relações étnico-raciais. Indicam também os responsáveis pela implementação das diretrizes, como os administradores e as “mantenedoras de estabelecimentos de ensino, os estabelecimentos de ensino, seus professores/as e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino” (BRASIL, 2004, p. 10). Explicitam também a busca por uma sociedade mais justa, valorizadora da diversidade cultural e da pluralidade étnica, na qual as diferenças sejam reconhecidas e afirmadas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

As diretrizes também se constituem como uma política afirmativa, visando o reparo das injustiças que a população afrodescendente foi submetida, o combate do racismo, o reconhecimento e valorização da sua história de luta, suas culturas e suas identidades. Segundo Gomes (2010, p. 80), “a lei e as diretrizes são uma intervenção do Estado, na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar”. Porém, alerta-nos que na escola, podem ser colocadas em prática de maneira prescritiva e impositiva, sem momentos para discussões. É necessária a criação de espaços na instituição escolar para que estas questões sejam objetos de reflexão e discussão, articulando teorias sobre currículo às questões raciais para um melhor entendimento de suas reais intenções e conseqüentemente uma melhor aplicação nas práticas pedagógicas.

Considerar o contexto da escola e da comunidade faz-se necessário para o desenvolvimento de possíveis adequações. “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos” (BRASIL, 2004, p.26).

Portanto, a lei pode não alcançar seus objetivos na escola, se não houver uma ação conjunta por parte das universidades, na reformulação curricular dos cursos de licenciatura, e por parte das secretarias de educação, na preparação dos/as docentes através de cursos de formação. Neste sentido, é fundamental, segundo Fernandes (2005),

[...] um empenho efetivo dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico à atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 384).

No contexto escolar, as leis e as diretrizes contribuem para a formação dos estudantes, tanto negros como brancos, ao proporcionarem discussões sobre as relações étnico-raciais, sobre o questionamento de estigmas e discriminações a respeito dos/as negros/as e da cultura africana, sobre o respeito aos seus direitos e sobre a afirmação de suas identidades.

3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: OBJETO DE CRÍTICA

Nas instituições escolares, grande parte dos/as professores/as utilizam-se de materiais didáticos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos, considerados fundamentais para uma sociedade em determinada época. Existem diversos tipos de materiais que podem ser adotados de acordo com os objetivos das práticas pedagógicas dos/as docentes. Entre eles, um dos mais utilizados são os livros didáticos, pois facilitam a apropriação de conceitos e informações específicas de cada área de conhecimento, além de oferecerem métodos pedagógicos, ao organizarem atividades, sugerirem trabalhos, materiais e bibliografias complementares. “São instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem” (BITTENCOURT, 2009, p. 295).

Choppin (2004) considera que os livros didáticos são um local privilegiado de sistematização de conteúdos, técnicas e habilidades que devem ser transmitidos, de acordo com um determinado grupo social, às novas gerações e que oferece métodos de aprendizagem com atividades, vistas à aquisição de competências, métodos de análise ou resolução de problemas. Constituem-se como um instrumento que constrói identidades com tendência a doutrinar as jovens gerações e que possibilitam, se utilizados através de uma leitura crítica de observação e confrontação, o desenvolvimento da criticidade dos/as estudantes. O autor afirma que esta última função somente surgiu recentemente na literatura escolar e em

ambientes que visam este objetivo, juntamente com professores/as preparados/as para tal propósito.

Segundo Bittencourt (2009), como são produzidos especialmente para a escola, caracterizam-se por uma linguagem própria, que obedece a critérios de idade, com vocábulos, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. Por serem usados com frequência e, muitas vezes, por se constituírem como único suporte dos/as professores/as, é necessário refletir sobre a interferência destes materiais na aprendizagem e na formação dos/as estudantes.

Para isso, é fundamental o questionamento sobre sua concepção, sua intencionalidade, sua produção e sua utilização, já que fazem parte da cultura escolar e produzem subjetividades e identidades sociais. Os materiais possuem limites e potencialidades, vantagens e desvantagens e é nesta perspectiva que precisam ser investigados e avaliados. Müller (2015) destaca a importância de pesquisas sobre os livros didáticos, pois se constituem como,

[...] um instrumento importante no contexto da educação brasileira; um dos principais, senão o único, recurso didático dos professores da educação básica das escolas públicas; pelo alto investimento financeiro do governo; por ser objeto de políticas públicas; além do expressivo interesse para o mercado editorial (MULLER, 2015, p. 12).

Os materiais didáticos possuem diferenças quanto à sua estrutura, elaboração e objetivos. Segundo Bittencourt (2009) e Choppin (2004), os *suportes informativos* correspondem aos livros didáticos, paradidáticos, cadernos, atlas, dicionários, apostilas, vídeos, jogos, produzidos especificamente para a escola. Estes são diferentes dos *documentos*, que são o conjunto de signos, visuais, textuais, elaborados sem intenção didática e apropriados pela escola com finalidade pedagógica (lendas, filmes, músicas, poemas, pinturas, fotografias, jornais, documentários).

Os materiais didáticos escolares são elaborados muitas vezes com o objetivo de selecionar e organizar os conteúdos e atividades para facilitar o trabalho dos/as professores/as, algumas vezes sob o pretexto velado que estes/as são despreparados/as devido à sua formação acadêmica insuficiente e que possuindo uma jornada de trabalho excessiva, não dispõem de tempo suficiente para elaborar as aulas.

Mediante a necessidade de produção para o atendimento da grande demanda de livros distribuídos para as escolas, os livros didáticos, segundo Bittencourt (2009) e Munakata (2012), tornam-se um objeto lucrativo, assumindo o caráter de mercadoria ligada ao mundo

editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Assim, a instituição escolar é vista como um mercado altamente vantajoso para as editoras.

A sistemática de produção do livro didático também está relacionada à lógica do mercado, uma vez que há a interferência de editores, autores, diagramadores, ilustradores, em sua composição. “É importante destacar que o livro didático, como objeto da indústria cultural, impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor” (BITTENCOURT, 1997b, p. 71). Além disso, tende a ser um objeto padronizado, com poucos textos originais, o que impacta diretamente em seus formatos e linguagens

A elaboração do livro didático atende aos princípios dos sistemas de avaliação, seguindo as normativas definidas pelo poder governamental e acaba por interferir em sua concepção. Uma característica importante quanto à sua produção é que funcionam como controle curricular por parte dos diversos agentes de poder, entre eles o estatal, sobre como e o que está sendo ensinado. De acordo com Munakata (2012), esta interferência do Estado, por meio das empresas responsáveis pela elaboração e edição dos materiais, não é total e acontece em diferentes graus, mas que buscam cada vez mais a adequação às exigências do governo. “A editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador, abastecendo o mercado nacional com estes produtos, mesmo em estados em que prevalecem outros padrões ideológico” (MUNAKATA, 2012, p. 61). Desta maneira, os materiais didáticos assumem um caráter de expressão da "verdade" que, pelo seu caráter impositivo, dificilmente privilegiam momentos para contestação e confronto.

A definição dos conteúdos, a sua organização e os objetivos que devem alcançar estão permeados de ideologias, valores, interesses e necessidades de legitimação e controle. O ato de selecionar acarreta em exclusão e ausência de outros conhecimentos, logo este mecanismo nunca é desinteressado. Apple (2006) discute criticamente esta tradição seletiva do conhecimento pelo currículo escolar. De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Quais interesses guiaram a seleção deste conhecimento particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultaram neste currículo particular? Por que é organizado desta forma?

Nesta perspectiva, segundo Bittencourt (2009), os materiais didáticos escolares constituem-se, portanto, como

Um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na

maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2009, p. 301).

O PNLD, como já mencionado anteriormente, realiza o processo permanente de avaliação dos livros didáticos e prevê a sua distribuição gratuita para os/as estudantes da rede pública de ensino. Uma pesquisa realizada em 2010, através dos livros didáticos de História inscritos nos guias do PNLD, demonstra que os conteúdos dos materiais estão atrelados aos acontecimentos consagrados, utilizando-se como pano de fundo a história europeia em detrimento de outros povos.

De acordo com Silva e Fonseca (2010),

É evidente nos livros didáticos de História registrados nos Guias do PNLD 2008 e 2011, que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC, legitima a concepção didática da História chamada “integrada”, pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, quando possível, à História do Brasil, da América e da África. Revela-se, assim, a força de uma concepção tendencialmente conservadora de História e de organização curricular em nossas escolas, no contexto de revisão e críticas historiográficas e pedagógicas (SILVA e FONSECA, 2010, p. 28).

Existem outros tipos de concepções didáticas como a História temática (abordagens e/ou modos de organização a partir de temas ou eixos temáticos), a História intercalada (ordena a História do Brasil e da América junto com a História Geral normalmente em ordem cronológica crescente) e a História convencional (a organização dos conteúdos é feita a partir do 6º ano do fundamental II com História do Brasil, Colônia e Império; do 7º ano com a Primeira República até a redemocratização; 8º ano começa com História Geral, incluindo Pré-História, Antiguidade e História Medieval, e no 9º ano estuda-se História Moderna e Contemporânea).¹⁸

Os/as docentes responsáveis pela escolha dos livros didáticos que serão utilizados nas escolas demonstram, por meio de sua opção, a concepção de história com que trabalham. De acordo com os autores, pesquisas apontam que geralmente não são escolhidos os materiais que organizam seus conteúdos por eixos temáticos e sim aqueles que apresentam a concepção da História integrada.

É notório o teor eurocêntrico dos conteúdos presentes nos materiais didáticos, em que grande parte dos temas faz referência aos grupos hegemônicos, seus sistemas de valores e

¹⁸ Disponível em: http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/pnldhisto07_PDE.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2016

crenças. Os temas que tratam dos grupos minoritários ficam omitidos ou reduzidos e quando aparecem não são abordados de maneira adequada.

Portanto, de acordo com a perspectiva de Bittencourt (1997),

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma 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 branca burguesa (BITTENCOURT, 1997, p. 72).

Neste contexto, há um crescimento de pesquisas e debates em torno do currículo escolar com o intuito de problematizar e denunciar o silenciamento ou o modo preconceituoso que determinados grupos são representados. “A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações” (BITTENCOURT, 2009, p. 300).

Consequentemente, o componente curricular de História e seus materiais didáticos são constantemente revisados e reformulados para a eliminação de estigmas e representações negativas relacionados à diferentes grupos sociais. Apesar dos avanços neste sentido, ainda são encontradas visões incompletas, com abordagens enviesadas dos grupos minoritários.

Considerando todos estes aspectos, há que se investigar os materiais didáticos escolares e as relações entre os conteúdos históricos que estão sendo abordados, a sua estrutura (textos, imagens, legendas, caixas explicativas) e os métodos de aprendizagem, pois impactam diretamente na aprendizagem dos/as estudantes. “É fundamental perceber a concepção de conhecimento expressa no livro, ou seja, além de sua capacidade de transmissão de determinado acontecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento deve ser aprendido” (BITTENCOURT, 2009, p. 315).

As imagens presentes nos materiais possuem um peso importante na constituição do imaginário social e na formação de subjetividades. Elas necessitam ser entendidas e discutidas com maior rigor quanto à sua utilização didática, uma vez que têm a função de expor noções abstratas, o que auxilia os/as estudantes na compreensão das realidades, dos tempos e dos contextos não vividos por eles/as. “Ver as cenas históricas era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico” (BITTENCOURT, 1997, p. 75).

Da mesma forma que os materiais, as imagens sofrem interferências do caráter mercadológico e das técnicas de fabricação, o que impacta diretamente no processo de seleção

e organização das ilustrações. “Há condicionamentos e limitações impostas pela técnica e pelos custos que devem se associar às necessidades pedagógicas” (BITTENCOURT, 1997, p. 76).

Na produção final do livro didático, as dimensões, as cores das imagens e a diagramação são definidas por técnicos, fazendo com que o autor perca o domínio sobre as ilustrações em suas obras. As imagens presentes nos materiais didáticos são compostas de diversas maneiras: pinturas, desenhos, quadros, aquarelas, litografias são fontes históricas importantes para a história social e do cotidiano e estão presentes em grande quantidade nos materiais didáticos.

As imagens e seus textos são uma possibilidade de criação de novas relações com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. Precisam fomentar análises, interpretações, confrontações, questionamentos, críticas e debates a partir de múltiplas perspectivas para que os/as estudantes compreendam que um mesmo acontecimento pode ser interpretado de diferentes maneiras, rompendo assim com a pretensa objetividade e caráter de verdade que permeiam os fatos históricos. Medeiros (2006) salienta que as fontes históricas não devem ser utilizadas apenas como ilustração, mas sim como referências para interpretações históricas.

Os/as docentes precisam estar atentos ao tratamento metodológico que as imagens exigem para que não sejam utilizadas apenas para ilustrar um tema ou como um mecanismo de sedução dos/as estudantes. Sua utilização deve fundamentar-se em métodos que associem questões pedagógicas aos pressupostos historiográficos.

Apesar dos avanços na forma de apresentação das informações que ocorreram a partir de revisões dos materiais, as imagens são apresentadas na maioria das vezes sem sugestões de análise que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material (BITTENCOURT, 2009, p. 310).

Bittencourt (1997b) apresenta algumas sugestões aos docentes para a utilização de imagens em suas práticas pedagógicas. Inicialmente, é importante estimular o/a estudante a observar somente a ilustração, perceber sua composição geral, sem a leitura do texto e interferências do/a professor/a. Em seguida, uma observação mais detalhada é realizada acerca do seu conteúdo, como tema, personagens, espaço, posturas, vestimentas. Este momento pode ser compartilhado por todos/as na sala de aula. Após esta etapa, é necessária uma leitura externa, com o objetivo de despertar a observação dos/as estudantes para outros referenciais. Indagações sobre como, por quem, em que contexto a imagem foi produzida,

para quê e para quem ela foi feita, são importantes para investigá-la como documento histórico.

Comparar ilustrações feitas em períodos históricos distintos é uma possibilidade didática interessante para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos/as estudantes. As comparações de ilustrações reproduzidas em contextos diferentes permitem aos/às educandos/as “estabelecer relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História” (BITTENCOURT, 1997, p. 88). Esta estratégia pode demonstrar que as mulheres negras ocuparam diferentes condições sociais e não só aquelas que as associam a posições subalternas.

Ainda que os livros didáticos forneçam um apoio fundamental para as práticas pedagógicas, é necessário que os/as docentes evitem ser submissos/as aos materiais e adotem um olhar crítico, considerando o que é relevante, refletindo sobre seus limites e questionando suas defasagens. Como destaca Bittencourt (1997),

Cabe a este (o docente), na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusiva do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola (BITTENCOURT, 1997, p. 74).

Ainda que os/as docentes tenham a possibilidade de escolha dos livros didáticos, esta não se dá de forma totalmente autônoma. Isto porque a relação entre eles e o mercado que os produz, juntamente com os órgãos governamentais e, em alguns casos a equipe gestora da escola, acabam interferindo na seleção dos referidos materiais.

Apesar dos materiais didáticos possuírem caráter científico, como transmissor de verdades, serem prescritivos, diretivos e algumas vezes não privilegiarem debates e discussões, os/as professores/as e estudantes nas práticas cotidianas os utilizam e os ressignificam de diversas formas. A relação com esses materiais não é somente de passividade e aceitação, mas de resistência e questionamento.

É importante ressaltar que os documentos, entre eles as ilustrações, não são retratos fiéis de um acontecimento histórico, mas representações acerca de aspectos e particularidades daquele fato, sob a ótica e visão de mundo de quem as produziu, não correspondendo assim à verdade absoluta. Desta forma, a promoção de uma reflexão de como as imagens apresentam as mulheres negras é um importante exercício de crítica, além de considerar que muitas delas

foram produzidas por homens e, como já mencionado, as mulheres por muito tempo ficaram sem a oportunidade de representarem suas próprias histórias.

As imagens, enquanto formas de linguagem, precisam ser interpretadas em suas diversas dimensões: estética, social, ideológica, econômica e política. Portanto, elas não podem ser vistas como neutras e isentas de relações com as redes de poder que permeiam as relações sociais.

Portanto, sob tal perspectiva, as relações da linguagem com a constituição da realidade e das identidades sociais são vistas da seguinte forma: “A identidade social não é anterior às linguagens pois estas são partes constitutivas daquela. Isso porque, não apenas expressam e espelham o social, mas a identidade social é construída também pelas linguagens” (VIEIRA, 1989, p. 20).

Também contribui para pensar tal relação, as reflexões propostas por Eleni Várikas, a qual, segundo Moreira (1996, p. 8), propõe que “é preciso precaver-se contra as proposições de que a forma como as relações sociais se realizam seja um fenômeno eminentemente epistemológico, o que pode levar a uma ideia de determinação/coerção da linguagem a que os sujeitos sociais estariam fatalmente submetidos”.

3.5 LUTAS FEMINISTAS E RACIAIS: A HISTÓRIA DAS MULHERES E NEGROS/AS

Ao longo da história, as mulheres foram submetidas a diversas formas de opressão, vivenciadas de diferentes maneiras de acordo com sua posição social e de seu pertencimento étnico-racial. Entretanto, não foram passivas a esse processo e passaram a criticar e lutar contra as diferentes maneiras de exclusão lhes impostas. No contexto da escravidão no Brasil, as mulheres negras iniciaram o questionamento da violência que sofriam, a partir da participação em diversas formas de resistência, criadas por negros e negras, ao sistema escravagista. A resistência destas mulheres estende-se no pós-abolição até os dias atuais, nos quais reivindicam por direitos, por reconhecimento e por uma sociedade menos preconceituosa e machista.

3.5.1 Teorização Feminista

O homem branco, heterossexual, europeu e cristão ocupou o papel de protagonista da história da humanidade, sendo as mulheres e outros agentes sociais excluídos deste processo. Por muito tempo, as mulheres foram silenciadas e excluídas em diversas sociedades, resultando em sua invisibilidade. Tal fato adquire caracterizações particulares para mulheres negras e brancas, tendo em vista que suas vivências de gênero estão envolvidas com outras dimensões sociais que as constituem, especialmente as de raça/etnia e classe social.

Especificidades tais como: idades, religião, profissão, entre outras, também contam para a definição do modo como constituirão seus processos de subjetivação, diferenciação e identificação social. Para muitas mulheres brancas, o acesso ao espaço público era restrito, pois ficavam confinadas no lar para exercer o papel de esposa e mãe, conforme a proposta de constituição da família nuclear pela sociedade burguesa, desde o século XVIII. Já as mulheres negras escravas, para exercerem suas funções e tarefas, tinham maior possibilidade de circulação, acontecendo o mesmo com as libertas.

Outro fator que manteve as mulheres ocultas na história foi a quase ausência de fontes produzidas por elas ou sobre elas. Segundo Perrot (2009), muitas vezes são abordadas, por meio dos discursos masculinos, nas imagens, literaturas, artes plásticas, produzidas frequentemente pelos homens. As vozes e perspectivas sobre sua própria história ficam assim reduzidas ou inexistentes. As mulheres são imaginadas, representadas, mais que descritas ou narradas. O silêncio está também nesta assimetria sexual das fontes e desigual segundo as épocas em que são produzidas.

As mulheres deixam poucos escritos ou materiais. Seu acesso a escrita foi mais tardio. Elas mesmas os destroem porque acreditam que estes rastros não têm interesses. Enquanto os observadores e cronistas, homens em sua grande maioria, prestam atenção reduzida ou guiada por estereótipos (PERROT, 2009, p. 10).

“As mulheres não se representavam, mas eram representadas. Ainda hoje, é uma visão do homem que se fixa sobre a mulher, esforçando-se para reduzi-la ou seduzi-la” (DUBY, 1999 *apud* PERROT, 2009, p. 18).

Para a autora, desde os tempos mais remotos até os dias atuais, os homens as representam de maneira estereotipada. Aristóteles, entre outros filósofos, descrevem as mulheres nos limites entre o civilizado e o selvagem, e na Idade Média, ressaltam sua ligação

com o pecado original de Eva. No Iluminismo, a ciência é utilizada para reforçar ainda mais as representações negativas. A partir das ciências naturais e da medicina surge a concepção da inferioridade feminina, pela qual os mais diversos argumentos são construídos para fundamentar esta teoria. Rousseau e Augusto Comte as consideravam menos aptas que os homens, menos inteligentes, menos capazes e de duvidosa ordem moral e psíquica.

A exclusão das mulheres em diferentes esferas sociais, seus escassos registros, o discurso masculino sobre elas, suas representações negativas e estereotipadas contribuíram significativamente para a marginalização de suas histórias, o que impactou diretamente no estudo sobre elas. Sua invisibilidade social contribuiu também para o seu silenciamento nos diversos campos do saber e na historiografia. A História, por muito tempo, omitiu as mulheres como participantes ativas na construção da sociedade e no tocante às mulheres negras este silenciamento é ainda mais marcante.

Com exceção dos escritos sobre o sistema escravocrata e, por muitas vezes, uma ou outra alusão a mitos como o de Chica da Silva, não se encontram muitas outras referências e informações sobre as mulheres negras em nossos museus, currículos escolares, livros didáticos e/ou narrativas oficiais (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013, p. 6).

Todavia, a partir de novas perspectivas históricas surgidas no século XX, mulheres e também outros grupos minoritários foram incorporados aos estudos, devido a revisões na historiografia com a consideração de novos marcos teóricos e metodológicos de análise que, juntamente com a teoria feminista, deram voz, neste caso, às mulheres antes marginalizadas e silenciadas pela historiografia tradicional.

Para Perrot (2009), a história das mulheres surgiu a partir de fatores científicos, sociológicos e políticos, favorecendo que elas se tornassem objeto de estudo. Os fatores científicos estavam ligados à crise e ao questionamento, a partir da década de 1960, dos sistemas de pensamento marxista e estruturalista. Com a proximidade entre a História e a Antropologia, novos sujeitos e temas foram focalizados, como por exemplo, a família e a demografia histórica. Assim, dados como a natalidade, o matrimônio ou a mortalidade captaram a dimensão sexuada dos comportamentos.

Os fatores sociológicos estão relacionados ao aumento da presença das mulheres na universidade como estudantes e como docentes, o que impactou no crescimento dos estudos sobre a história delas. Houve, então, uma convergência de fatores políticos, como a crítica às áreas científicas, que se apresentavam como universais e de caráter masculino.

Neste caso, Silva (2011) destaca que:

A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina. Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela cinde corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto (SILVA, 2011, p. 93-94).

Deste modo, as ciências sociais, humanísticas e matemáticas foram alvo de questionamentos. Com este processo, iniciou-se um trabalho de memória e busca de legitimidade, a partir da procura de pistas e documentos para tornarem as mulheres visíveis.

Na década de 1970, a produção historiográfica identificou-as como produto das determinações sociais e econômicas, vítimas do sistema capitalista e da dominação e opressão masculina. “Esta análise sobre as mulheres está relacionada à referência teórico-metodológica assentada nas premissas epistemológicas da história social, fortemente marcada pelo marxismo” (RAGO, 1995, p. 82). Assim, as péssimas condições de trabalho, os salários inferiores aos dos homens, o assédio sexual, as inúmeras formas da violência machista foram temas que ocuparam as páginas das obras que se dedicaram à mulher trabalhadora, reforçando a posição da mulher vitimizada e oprimida (RAGO, 1995).

A partir de 1980, novos estudos centraram-se na análise da mulher como protagonista, participante e atuante na sociedade, como responsável pela transformação da sua condição social, e nas formas de resistência ao patriarcado e ao sistema capitalista. Para Rago (1995), nesta época, os estudos preocupavam-se em resgatar a presença de mulheres pobres e marginalizadas, trabalhadoras ou não, como agentes de transformação e em mostrar como foram capazes de questionar sua suposta inferioridade intelectual, física e mental em relação aos homens e sua exclusão da esfera dos negócios e da política. “Inicia-se por uma história das mulheres vítimas para se chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que originam as mudanças” (PERROT, 2009, p. 8). Assim, a historiografia contribuiu no sentido de deslocar a mulher de uma posição de subserviência, servidão e aceitação para uma postura de resistência, questionamento, luta e emancipação.

Fica evidente nas produções da época, de acordo com Rago (1995), a intenção de provar

[...] a capacidade criativa das mulheres enquanto sujeitos sociais capazes de fazerem a História, de investirem contra as múltiplas manifestações do poder, e enquanto elaboradoras de iniciativas, de formas de percepção e de experiências que merecem ocupar lugar na memória social (RAGO, 1995, p. 85).

As possibilidades abertas pela teoria feminista para os estudos históricos sobre as mulheres são inúmeras: “da desconstrução dos temas e interpretações masculinas às novas propostas de se falar femininamente das experiências do cotidiano, da micro-história, dos detalhes, do mundo privado, todos se tornam passíveis de serem historicizados” (RAGO, 1998, p. 17).

Nos últimos anos, a teoria feminista vem fornecendo importantes análises e contribuições para os/as educadores/as comprometidos/as com a evidência da participação das mulheres na sociedade, com a problematização da opressão e dominação exercida pelos homens e a luta e resistência ao patriarcado. Como alternativa aos currículos tradicionais, suas produções nos permitem a realização de uma releitura do currículo, desenvolvendo uma nova postura frente aos conteúdos e práticas pedagógicas que excluem as mulheres como sujeitos da história, permitindo dar voz e visibilidade a elas, assim como problematizar as relações de poder entre os homens e mulheres.

O feminismo eclodiu na década de 1960, como um movimento social organizado, manifestando juntamente com intelectuais, estudantes, negros, mulheres e jovens sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos. Os estudos das mulheres, segundo Louro (1997), permitiram a visibilidade da segregação social e política delas, denunciando também sua invisibilidade na constituição da história. Tais estudos tratavam

[...] do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos [...] sobre as formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão, manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico (LOURO, 1997, p. 19-20).

A teoria feminista, “inicialmente, defendeu perspectivas “desnaturalizadoras” das concepções que circulavam na sociedade sobre mulheres e homens. O senso comum associava o feminino com fragilidade ou submissão e até hoje essas características servem para justificar preconceitos” (BUTLER, 2005, p. 179).

Na década de 1980, no Brasil, o movimento feminista passa a utilizar os estudos de gênero para trabalhar questões sobre os papéis atribuídos para homens e mulheres e na sua definição de acordo com o contexto histórico e social.

Sob grande influência dos estudos de gênero propostos por Scott (1995, p. 21), passou-se a tomá-lo “como um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”. Como construção social, “o gênero tem o caráter inteiramente

social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 21), e está intrinsecamente envolvido em relações assimétricas de poder. Um segundo aspecto, refere-se à negação das premissas biológicas que procuram explicar a submissão das mulheres pelos homens baseadas em características físicas.

O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior (SCOTT, 1995, p. 7).

Historicamente, as mulheres, ao exercerem suas profissões, eram quase sempre controladas e dirigidas por homens, representadas como secundárias, de apoio, de assessoria ou auxílio, assistência e cuidado. Segundo Louro (1997), teorias foram construídas e utilizadas para confirmar diferenças físicas, psíquicas, comportamentais, a fim de indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões e de justificar os lugares sociais pertencentes especificamente às mulheres e aos homens. Neste sentido, a hierarquia de base biológica se torna naturalizada e delega posições distintas para homens e mulheres, sendo que os primeiros exercem a hegemonia, possuindo os privilégios e status social.

Para Louro (1997) e Scott (1995), o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre desta distinção, acaba por ter o caráter de argumento final. A distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social.

Os estudos sobre gênero se propõem, ainda, a desconstruir a concepção binária entre homem e mulher que polariza os gêneros em uma questão de oposição e que posiciona inevitavelmente a mulher em caráter de obediência e o homem na posição de dominador. Para Louro (1997), usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. No entanto, alguns/as estudiosos/as vêm problematizando esta questão, enfatizando as formas de resistência feminina frente à dominação dos homens, por meio da possibilidade de contestação e de mudança.

Além disso, para Louro (1997) e Butler (2003), o binarismo homem/mulher desconsidera outros grupos sociais que também estão envolvidos em relações de poder. Uma feminista branca defensora da igualdade entre homens e mulheres pode, por exemplo, oprimir cotidianamente sua empregada doméstica negra. As relações assimétricas de poder configuradoras das injustiças e desigualdades sociais entre os gêneros precisam ser articuladas

com outros marcadores sociais, como classe, raça e sexualidade. Neste mesmo sentido, a intenção de nossa pesquisa é compreender como as relações entre gênero e raça estão envolvidas nas representações sobre mulheres negras presentes em materiais didáticos de História.

Muitas foram as conquistas alcançadas pelas mulheres ao longo da história. Elas ascenderam a muitas áreas do saber e do poder, inclusive nas áreas militares e políticas, que lhes eram proibidas. “Elas têm conquistado muitas liberdades, sobretudo a liberdade da anticoncepção, que é o coração da revolução sexual” (PERROT, 2009, p. 148). Porém, segundo a autora, algumas desigualdades ainda se fazem presentes no âmbito das profissões, da igualdade salarial, do doméstico, reforçando ainda a hierarquia entre os sexos. A luta precisa ser contínua, já que as conquistas são reversíveis e os retrocessos sempre possíveis.

3.5.2 Mulheres Negras: escravidão e resistência

Para Schumacher e Brazil (2013), é inegável a participação das mulheres negras na construção da história sociocultural do Brasil. No entanto, historicamente, as mulheres negras foram identificadas a representações subalternas, marginalizadas e submissas. O reconhecimento da contribuição delas para a sociedade é ofuscado ou até mesmo negado por inúmeros atos de racismo, repressão, preconceitos e estereótipos que foram herdados do período colonial e mantidos até os dias atuais, contribuindo negativamente para que a história delas seja praticamente ignorada e desconhecida.

Ao investigar suas histórias de lutas, reivindicações e conquistas, notamos a criação de diversas formas de resistência ao processo de humilhação e subserviência a que foram submetidas. As oposições e subversões foram elaboradas para contestar tanto o campo simbólico que formavam representações e estereótipos veiculados sobre elas, como o espaço social a partir de suas posições ocupadas na esfera política e no trabalho. Deste modo, apesar do aparente silêncio, as mulheres negras deixaram um legado que se perpetua até os dias atuais.

A sua participação na construção da sociedade brasileira inicia-se desde o momento em que chegam ao Brasil. Os negros e negras trazidos da África, a partir do processo de colonização e escravidão, alteraram consideravelmente as relações sociais e a cultura do país. Segundo Schumacher e Brazil (2013, p. 14), “as mulheres africanas, em solo brasileiro,

influenciaram a fé, o falar, o andar, o vestir, o comer, o festejar, assim como trouxeram cores, sabores e saberes que moldaram a maneira de ser do Brasil”. Não só influenciaram as culturas, como participaram ativamente nos processos de resistência, contestando a exclusão social a que todos os negros foram submetidos.

“Os escravos e escravas eram, em sua maioria, capturados de guerra entre grupos rivais na África. Havia também o sequestro de mulheres jovens para a escravidão” (DIAS, 2013, p. 361). Muitas escravas morriam durante a viagem, devido às péssimas condições de viagem e por complicações na gravidez e no parto. No século XIX, o número de escravas era 30% menor que o dos escravos (DIAS, 2013).

De acordo com Schumacher e Brazil (2013), os africanos e africanas desembarcavam em grande parte nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e em cidades como Belém/PA, São Luís /MA, Fortaleza/CE, Recife/PE e Paranaguá/PR. Em cada região eram destinados/as ao trabalho escravo conforme suas especificidades locais. No Nordeste, trabalhavam nos engenhos e fazendas de gado. No Sudeste, ocupavam as ruas, as quitandas dos centros urbanos, as minas de ouro e as plantações de cana. Já no Sul exerciam suas tarefas nas charqueadas e ervais, além dos serviços prestados nas casas-grandes, recebendo o mínimo e somente o necessário para a sobrevivência. Neste contexto, tiveram que suportar inúmeros atos de violência, tanto física, como mental.

As mulheres negras sofreram diversos tipos de maus tratos, desde as viagens nos navios negreiros, onde sofriam abusos sexuais dos marinheiros, até os castigos no cotidiano nas senzalas ou nas casas-grandes. Seus proprietários as obrigavam à prática de prostituição, o que gerava para eles lucros suficientes para a compra de casas e de outros recursos. Os abusos não eram cometidos somente por seus senhores, mas também por seus companheiros escravos.

[...] os casais que estabeleciam uniões conjugais – com permissão dos seus senhores – eram minoria, diante do número de solteiros, promovendo instabilidade nas relações afetivas. A situação das mulheres ficava ainda mais difícil quando eram observados os sentimentos de posse e de ciúme cultivados pelos homens; elas sofriam violência, e muitas chegavam a ser assassinadas pelos próprios companheiros (DIAS, 2013, p. 363).

As uniões conjugais com homens mais velhos eram comuns para as escravas recém-chegadas, cuja relação podia se constituir como uma proteção contra o assédio de seus senhores. Porém, nada lhe garantia que seu esposo a trataria de forma adequada, pelo contrário, os maus tratos poderiam acontecer de qualquer forma (DIAS, 2013, p. 366).

Durante o dia, sofriam com as punições dos capatazes, à noite eram agredidas pelos maridos. Entretanto, não foram submissas a esse processo, sendo que as maneiras de resistência que encontraram se destinavam tanto aos feitores como aos homens escravos que viviam com elas (DIAS, 2013).

Outros tipos de violência eram cometidos, além das físicas. De início, segundo Schumacher e Brazil (2013), “recebiam nomes diferentes pelos escravocratas e clérigos que acreditavam numa repentina transformação produzida pelo batismo, por vontade divina, da condição de africanas para a de escravizadas” (p. 18). “A escravidão é, por sua própria natureza, ruptura e desenraizamento cultural e, pois, um sistema incompatível com tradições e neutralizadora de costumes étnicos e de heranças atávicas” (DIAS, 1995, p. 159). Porém, muitas vezes, estes nomes eram usados somente na relação com seus senhores, preservando seu nome de origem, na intenção de manter sua identidade étnica ou religiosa.

A violenta separação de familiares não impediu a reconstrução de novos laços de comunhão. Segundo Schumacher e Brazil (2013), aproximaram-se de outros grupos de origem étnica e linguísticas semelhantes, formando assim grandes famílias simbólicas. No contexto brasileiro, entrou em vigor uma lei que previa a proteção da família contra a separação de seus membros. Entretanto nada garantia a aplicação adequada das leis. Muitos/as senhores/as de escravos/as, no intuito de prejuízos, desconsideravam determinadas proibições, causando inúmeros sofrimentos a famílias inteiras.

Era comum entre os proprietários a tomada de decisões em desrespeito à lei de 1869, que proibia a venda em separado de escravos que viviam em união conjugal e seus filhos menores de 15 anos foi desrespeitada por muitos proprietários. Principalmente nos momentos de crise financeira ou quando do falecimento de algum senhor, para desespero dos cativos, famílias escravas acabavam sendo desdobradas e esfaceladas com as negociações [...] há registros de mães que fugiam com seus filhos quando descobriam as intenções de venda e separação (DIAS, 2013, p 369).

Entretanto, existiam casos de senhores/as que não separavam os membros das famílias de escravos/as, pois temiam que eles fugissem para unirem-se novamente aos seus entes. Podemos entender que a intenção do senhor de manter o cativo preso à posse, o casamento e a formação de uma família, juntamente com um pedaço de terra para seu próprio cultivo, resultaria numa forma de evitar fugas (MIRANDA, 2012). Alguns senhores/as de escravos/as viam a união familiar também como uma possibilidade de apaziguar a relação entre os/as cativos/as e chegavam até a incentivar o casamento entre eles/as, contribuindo para a “existência do núcleo familiar cativo” (MIRANDA, 2012, p. 157).

[...] pode-se entender que os escravos que viviam na América portuguesa no século XVIII tinham a possibilidade de formarem famílias e de estabelecerem laços afetivos. Ainda que houvesse muitas adversidades inerentes ao sistema escravista, não foi de todo negado aos cativos que vivessem com um parceiro(a) e que formassem famílias (MIRANDA, 2012, p. 162).

O temor pelo fim do tráfico negreiro com o risco da diminuição da mão de obra escrava, fez com que alguns proprietários/as vissem a união e a conseqüente reprodução dos/as cativos/as como formas alternativas para o “aumento da população escrava” (MIRANDA, 2012, p. 166). De acordo a autora, manuais foram elaborados com o objetivo de orientar os/as proprietários/as sobre o tratamento para com os/as escravos e o incentivo à reprodução entre eles/as. Um deles, intitulado “*Bom tratamento dos escravos*”, de Miguel Calmon Du Pin e Almeida, incentivava os/as senhores/as a facilitarem a reprodução entre os/as escravos que tinham uniões formalizadas. “O recurso do recrutamento africano acabou; e, por mais que alguns o desejem o tráfico não voltará. Que meio pois resta? Um só; o de promover a conservação da vida dos atuais escravos, e a sua reprodução” (ALMEIDA, 2002, p. 59 *apud* MIRANDA, 2012, p. 169). Desta forma, o incentivo e a preservação da formação das famílias de escravos/as por parte de alguns/as proprietários/as ocorreram apenas para continuar usufruindo do sistema escravagista, na tentativa de resolver a escassez da mão de obra escrava, os problemas das fugas e a preservação da manutenção da ordem.

A união entre os/as escravos/as não decorria somente pelo estímulo de alguns/as proprietários/as, mas também como um desejo dos/as próprios/as cativos/as em constituírem laços familiares. Segundo a Miranda (2012), a possibilidade da união entre companheiros e filhos/as garantia a transmissão da cultura africana e até mesmo servia como apoio para enfrentarem o sofrimento do cativo.

A constituição de núcleos familiares entre as pessoas negras escravizadas pode ser entendida também como forma de resistência cativa se considerar a dificuldade enfrentada por tais sujeitos em manter unida sua família; a autonomia para escolher o cônjuge e a possibilidade de viverem em lugares separados dos escravos solteiros; além de ver a família como forma de manutenção de traços da cultura africana (MIRANDA, 2012, p. 172).

A igreja católica defendia o matrimônio e a união familiar do/as cativos/as como uma alternativa de manter a procriação e evitar o concubinato, sendo que “só a Igreja tinha o direito de separar as uniões se fosse essa a vontade dos escravos” (MIRANDA, 2012, p. 160). Como aponta a autora, a Igreja não aceitava a separação das famílias por motivo de venda. A

defesa do casamento entre os/as cativos/as pela Igreja Católica demonstrava seu interesse pela constituição de uma sociedade “pautada pelos moldes cristãos” ((MIRANDA, 2012, p. 162).

No contexto escravagista, os homens eram mais valorizados do que as mulheres devido à sua maior capacidade na execução dos trabalhos pesados. No entanto, as mulheres trabalhavam o dia todo com os homens, na lavoura, realizando as mesmas tarefas (DIAS, 2013).

De acordo com Dias (2013), as escravas procuravam desenvolver habilidades para prestação de serviços de cozinheira, engomadeira e lavadeiras nas grandes propriedades com a intenção de conseguirem algum conforto e uma vida menos sofrida. Assim, alcançaram um tratamento diferenciado e até mesmo ostentavam roupas, penteados e acessórios, como amuletos, figas e estrelas de Davi, mantendo alguns costumes africanos. “As amas de leite e algumas escravas domésticas gozavam de grande prestígio, merecendo quase o mesmo tratamento outorgado às sinhás” (DEL PRIORE, 2000, p. 77). Tais condições de vida e de trabalho diferenciado causaram ressentimentos e conflitos entre as próprias cativas.

As escravas domésticas, as mucamas eram poupadas dos trabalhos mais pesados da lavoura e podiam andar mais bem vestidas e limpas. Na casa grande, usavam roupas no estilo europeu, mas as que iam e vinham, como as lavadeiras e as passadeiras, ousavam manter seus turbantes e saias de bico, conservando os penteados e os estilos de se vestir de suas terras de origem e do seu grupo étnico (DIAS, 2013, p. 375).

Em diversos locais, principalmente nos mocambos, as mulheres negras exerciam diferentes atividades. A partir dos saberes transmitidos oralmente de geração em geração, trabalhavam na agricultura, ajudavam nos combates de resistência e atuavam como parteiras, benzedeiras ou líderes religiosas. Para Dias (2013), a religião e a magia eram formas de resistência das escravas para enfrentar a realidade cruel em que viviam. O acesso das escravas ao mundo espiritual era feito com o uso de plantas, folhas e raízes, de acordo com os saberes e costumes africanos. Suas tradições predominavam mesmo com a influência do catolicismo. Tais práticas chamavam a atenção das autoridades, sendo denunciadas por utilizarem ervas naturais e adivinhações para a cura de doenças. A inquisição da Igreja Católica julgava estas mulheres ao alegar que seus rituais aconteciam a partir de pactos com o demônio.

Mas isso não as impediram de continuarem com suas crenças. Por meio das práticas ligadas ao sagrado, fortaleciam o sentimento de proteção da comunidade. Por ocuparem posições importantes neste universo religioso, ofereciam o contraponto matriarcal ao domínio masculino. “A centralidade das mães de santo levou a perpetuação de algumas manifestações

culturais coletivas que se tornariam marcas inconfundíveis de brasilidade” (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013, p. 57).

As mulheres negras se destacaram no comércio ambulante nas áreas urbanas, como quitandeiras ou chamadas também de negras do tabuleiro, com suas túnicas, saias e turbantes coloridos (em sua maioria livres ou que tinham se tornado libertas), ocupavam as ruas e praças portando enormes cestos para vender diversos produtos, como carnes, peixes, frutas, doces, tecidos, amuletos, entre outros.

Considerado como comércio clandestino, as quitandeiras eram perseguidas pelas autoridades, que adotavam medidas na tentativa de coibir tal ofício. Além disso, a possibilidade de circular livremente pelas cidades constituía-se “numa grande preocupação para as autoridades que viam na sua presença pública um perigo ou ameaça” (DEL PRIORE, 2000, p. 20), pois com esta liberdade, tinham a possibilidade de participar na organização de diversas formas de resistência.

Por desfrutarem de liberdade de circulação, elas representavam um importante elo de integração, resistência, e comunicação na trama de relações das populações negras. Espalhadas por áreas estratégicas das cidades, percorriam ruas e vielas não só anunciando os mais variados produtos, como também propagando ideias (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013, p 38).

Segundo Dias (1995), leis repressivas contra as negras quitandeiras ocorriam desde as primeiras décadas de exploração do ouro. Em São Paulo, as autoridades, preocupadas com possíveis conspirações, limitavam sua liberdade de movimento, devido ao permanente contato estabelecido com os escravos fugidos. “Simultaneamente, as autoridades municipais tomavam medidas contra negras vendedoras ambulantes, aumentando as multas, os impostos de licença para o comércio, as taxas específicas sobre tabuleiros e quitandas de pesos e medidas”. (DIAS, 1995, p. 166).

As relações sociais estabelecidas através do pequeno comércio permitiam-nas a constituição dos laços primários, além do espaço doméstico, “chegando a improvisar uma vida comunitária intensa, prática dissimulada de uma resistência que permitia a sua sobrevivência e devolvia a sua vida a dimensão social, arrebatada pelo tráfico” (DIAS, 1995, p. 157).

Através das negras quitandeiras, tradições africanas praticadas por mulheres, como a alimentação e circulação de gêneros alimentícios, foram colocadas em prática em diversas regiões do Brasil.

Na costa ocidental da África o pequeno comércio era prática essencialmente feminina; atravessar e revender gêneros alimentícios de primeira necessidade garantia às mulheres papéis sociais importantes. Nessa esfera própria, adquiriam autonomia com relação aos homens [...] As mulheres africanas, mesmo casadas e contando com a linhagem e terras do marido, que deviam trabalhar, estavam acostumadas a ter de sustentar-se a si próprias e aos filhos [...] (DIAS, 1995, p. 158).

Em relação à comercialização dos produtos das quitandeiras, o percentual do valor arrecadado com as vendas ia diretamente para seus senhores, “a quem tinham que prestar contas de um “jornal” (percentual de ganho diário) sobre o dia de trabalho” (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013, p. 18). Já os excedentes de suas vendas, mesmo em quantias modestas, garantiam a sobrevivência de suas famílias e até mesmo possibilitavam a compra de suas alforrias.

As negras que ainda não tinham sido alforriadas, sofriam opressões de diversas maneiras por seus proprietários que, além de explorá-las no comércio do “tabuleiro”, obrigavam-nas a prostituírem-se (DEL PRIORI, 2000, p. 33). Devido a condições de vida extremamente adversas e precárias da sociedade escravista, submetidas à miséria e à pobreza, muitas mulheres acabavam prostituindo-se por uma questão de sobrevivência.

As práticas das negras quitandeiras iam além do comércio ambulante, representando também as ligações com o mundo sagrado e religioso. Desta forma,

[...] gozavam de prestígio e de influência entre os próprios escravos, tornando-se líderes do seu convívio social e religioso: no seu cotidiano de trabalho e lazer, alternavam os cantos estratégicos de comércio ambulante com a intensidade de “pontos” mágico-religiosos dos seus cultos improvisados (DEL PRIORI, 2000, p. 162).

A ação das quitandeiras contribuiu de maneira incisiva no processo de resistência contra a escravidão. As formas de subversão das mulheres negras à escravidão eram diferentes às dos homens negros. “As escravas, por exemplo, raramente fugiam abandonando seus filhos. Entretanto, em todos os quilombos, haviam mulheres lutando, participando dos assaltos e colaborando para a subsistência do grupo, plantando, cozinhando e lavando roupas” (DIAS, 2013, p. 375). Outras alternativas de resistências fizeram parte de sua história, tais como participação em rebeliões, incitação da população a revoltas, roubos e incêndios nas propriedades dos senhores, interrupção do trabalho e tarefas, formação de quilombos, fugas ou a obtenção de cartas de alforria para si e para seus familiares.

Em regiões de maior resistência ao regime escravista, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia, negras vendedeiras levavam recados de quilombolas, ajudavam a traficar ouro roubado e preveniam fugitivos e bandoleiros sobre os movimentos das

tropas. Constituíam-se num eficaz fio condutor de notícias sobre a ação repressiva das autoridades (DEL PRIORE, 2000, p. 20)

Os escravos/as contestavam de diversas formas o sistema escravagista e ao que lhes eram impostos em cotidiano. Segundo Santos (2007), as resistências cotidianas mais comuns eram os assassinatos, os furtos, os abortos, as sabotagens, os suicídios, a formação de famílias, a prática da capoeira e da religiosidade, a formação de redes de solidariedade, a transmissão da cultura africana para seus descendentes.

[...] as formas de resistência variam de atitudes simples, que podem até mesmo parecer corriqueiras, como manter sua cultura, construir laços de amizade, solidariedade e famílias, sabotagem, etc.; a atitudes mais drásticas como o suicídio ou mesmo o assassinato dos senhores ou familiares deste, ou ainda de companheiros de cativeiro (SANTOS, 2007, p. 18-19).

Após anos de luta e resistência, avanços e conquistas, estas mulheres foram definindo juntamente com os negros os rumos do processo de abolição. A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, legalizou o direito de compra da própria liberdade. As escravas poderiam negociar com seu proprietário ou proprietária o preço que deveriam pagar por ela, comprando-a aos poucos. Entretanto, os percalços até conseguirem a sonhada liberdade eram inúmeros.

O caminho até a conquista da alforria era longo, muitos anos e sacrifícios eram necessários para que uma escrava conseguisse economizar o suficiente. Foram essas mulheres persistentes, aliás, que tornaram as alforrias um fenômeno majoritariamente feminino e urbano no século XIX (DIAS, 2013, p. 376).

No pensamento de Dias (2013), a liberdade conquistada pelas mulheres, não as eximiam do ônus de viverem em uma sociedade escravista. As forras enfrentavam inúmeros preconceitos, eram acusadas de “levar vida airada”, de não ter moral. “Eram constantemente abordadas pelas autoridades como se fossem escravas fugidas” (DIAS, 2013, p. 376).

A partir da revisão da literatura apresentada, podemos afirmar que a luta das mulheres negras, articulando-se com a resistência dos negros, contribuiu decisivamente para o fim do sistema escravagista. Suas diversas maneiras de resistência à escravidão, criando redes de proteção, solidariedade e ação, conduziram-nas a um caminho sonhado por muitas: a conquista da liberdade.

3.5.3 Mulheres negras: mobilização e reivindicação

A abolição da escravidão no Brasil, apesar de ser um marco importante, não mudou a condição precária de vida e de trabalho de muitos negros e negras. Uma das maiores dificuldades foi o ingresso no mercado de trabalho formal. Os recém-libertos, além de serem discriminados, não tiveram assistência do governo para que pudessem refazer suas vidas. Nestas condições, muitos voltaram à casa dos seus senhores ou se submeteram a trabalhos mal remunerados e com jornada excessiva. Além disso, as mulheres sofriam duplamente por serem do sexo feminino e negras, e seus postos de serviço eram, em grande parte, subalternos e relacionados a serviços domésticos.

O desejo das patroas brasileiras de dotar suas residências de serviçais de pele clara, no entanto, esbarrava no baixo número de estrangeiras dispostas a se sujeitar às condições impostas pelas famílias contratantes, que implicavam, quase sempre, extensas jornadas de trabalho, ausência de direitos, parca remuneração, humilhação e abusos sexuais. Assim, apesar da discriminação, a presença das mulheres negras no serviço doméstico continuou predominante (NEPOMUCENO, 2013, p. 385).

“As libertas encontraram outras tantas dificuldades para a inserção na sociedade em condições mais dignas. Seus problemas iam desde os obstáculos para passarem seus bens aos descendentes até o preconceito sofrido em virtude de seu sexo e sua cor” (DIAS, 2013, p. 379).

Entretanto, a população negra não aceitou passivamente a situação de opressão que continuava a ser submetida. “Criaram clubes e organizações atuantes, principalmente nos centros urbanos. Assim as mulheres negras articularam-se, entre as décadas de 1920 e 1950, para criar suas próprias organizações” (NEPOMUCENO, 2013, p. 397).

As mulheres negras das cidades compartilhavam suas ideias por meio de jornais, criavam juntamente com os homens, irmandades, organizações e diversas mobilizações políticas. “A organização mais influente da época, a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, com representantes por todo o Brasil, logo se tornou o maior movimento político de massa da comunidade afro-brasileira” (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013, p. 104). A FNB, enquanto organização política e social, tinha, entre suas bandeiras, a luta pela afirmação dos direitos dos negros e negras. De acordo com Nepomuceno (2013), as mulheres conseguiam exprimir suas ideias por meio dos jornais produzidos com o apoio da FNB.

[...] funcionavam na FNB duas divisões femininas, cujas dirigentes eram responsáveis por atividades recreativas e de assistência social, além de escreverem para o jornal *A Voz da Raça*, o órgão oficial da Frente. Embora essas militantes tratassem da “questão da mulher”, o que se destacava em seus discursos e materiais produzidos era o fato de propagarem os mesmos valores pregados às mulheres pela sociedade da época (NEPOMUCENO, 2013, p. 398).

Mesmo reproduzindo os estereótipos de gênero, as mulheres negras alcançaram um lugar de destaque dentro da FNB, quando algumas concepções e questionamentos começaram a ganhar relevância acerca das demandas destas mulheres. Desse modo, associações e agrupamentos organizados por mulheres negras ganharam mais força em meados do século XX.

Nas discussões iniciais do movimento feminista, as preocupações das afrodescendentes não eram discutidas. Suas reivindicações possuíam especificidades próprias. Elas eram negras, o que as colocavam em uma condição diferente das feministas brancas. Nas organizações, os debates abordavam o significado de suas funções e papéis sociais, as relações entre classe social e o questionamento da discriminação racial e do sexismo.

Nesta época, ocorreram diversas manifestações organizadas pelos movimentos negros, como a criação de teatros, grupos de música, semanas de estudos sobre as temáticas afro-brasileiras para discussões sobre a África e sobre discriminações e debates universitários sobre a questão negra.

Neste sentido, as mulheres negras formaram grupos para debaterem sobre como eram vistas pela sociedade. O objetivo central consistia em reverter os preconceitos que circulavam na sociedade, articulando questões relacionadas ao gênero e à raça. Elas eram estigmatizadas e seus papéis sociais, frequentemente subalternos, colocavam-nas em posição de inferioridade se comparadas com as mulheres brancas, além de serem associadas à erotização, como um meio para atender e satisfazer os desejos sexuais dos homens. Estas mulheres, ao longo da história, sofreram com diversos estereótipos, entre eles

[...] o de mais sensuais ou libidinosas entre as mulheres, perpetuado, principalmente, através da mídia, particularmente a televisão. Esta herdou dos romances e folhetins do período escravista personagens negras que obedecem a certo padrão de comportamento: ora humilde e resignada, ora infantilizada, ora irresponsável ou má, ora imoral ou sedutora (NEPOMUCENO, 2013, p. 404).

Os grupos de discussão, compostos por “jovens e valentes mulheres negras” divulgaram um documento, resultado de suas reflexões, no qual denunciavam que, desde a “herança

cruel” da escravidão, no continente americano, o destino da mulher negra era ser “objeto de produção ou de reprodução sexual” (VIANA, 2010, p. 56).

Segundo Moreira (2007), o movimento de mulheres negras ou a organização das mulheres negras brasileiras, que se consolidou na década de 80, foi criado através de organizações e instituições lideradas por mulheres negras, com a finalidade de promover a discussão e a viabilidade de suas reivindicações e lutas. As articulações entre o feminismo e os movimentos negros deram origem a este movimento, cuja preocupação central era sua visibilidade política dentro do feminismo. Moreira (2007) cita que

A relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga em 1985, de onde emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva, com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros Coletivos de Mulheres Negras, época em que aconteceram alguns Encontros Estaduais e Nacionais de Mulheres Negras (MOREIRA, 2007, p. 59).

Como já mencionadas, algumas perspectivas do movimento feminista negro geraram um descompasso entre o feminismo e o próprio movimento, assim como uma “tensão acerca das especificidades das mulheres negras provenientes da urgência das demandas étnico-racial e de gênero” (MOREIRA, 2007, p. 57). Assim, o próprio feminismo passa a ser questionado pela ausência de discussões sobre as demandas do movimento das mulheres negras.

Para Moreira (2007), a crítica surge devido à desconsideração do feminismo por algumas exigências específicas das mulheres negras. A autora menciona a fala de uma entrevistada de sua pesquisa, que relata a reivindicação do movimento feminista negro por alguns direitos básicos, como, por exemplo, as creches, e a crítica do movimento feminista, ao considerar que tal reivindicação não fazia parte do feminismo.

As questões colocadas pelo feminismo e pela ação do movimento feminista são de difícil compreensão para a maioria das mulheres negras, por se tratar de debates que atingem setores médios da população sem atingir o setor mais despossuído, onde se encontra a maioria das mulheres negras (MOREIRA, 2007, p. 68).

Esta tensão relaciona-se ao questionamento do “modelo de identidade feminina universal abstrata que se instaura no interior do feminismo mediante as vozes de outras mulheres que não se sentiam representadas por essa identidade” (MOREIRA, 2007, p. 62). O feminismo é um movimento encampado por mulheres únicas e singulares, que possuem demandas, histórias e vivências diferentes. Mesmo com este descompasso, o movimento feminista negro, tanto em sua organização política como teórica, é embasado pelo feminismo.

“A proximidade do movimento de mulheres negras com o movimento feminista apresenta alguns conflitos de ordem da condução das demandas prioritárias, contudo é o feminismo que dá sustentação político-prática às organizações das mulheres negras” (MOREIRA, 2007, p. 62).

O espaço político constitui-se para o movimento como um meio de intervenção e reconhecimento. Segundo Moreira (2007), a intenção das mulheres negras por meio do cenário político é demarcar as especificidades da sua posição de mulher negra, tanto em relação ao movimento negro, como na esfera social. Na década de 1980, o movimento das mulheres negras torna-se mais ativo na política nacional. É nesta época também que surge o grupo Nizinga, em 1983, com grande influência e representatividade no cenário nacional.

No Rio de Janeiro, o grupo conhecido como Nizinga, que se formara em 1983, apresentava em sua composição mulheres de classe média embora tivesse entre seus quadros mulheres pobres. Segundo uma das suas militantes, esse grupo tinha o objetivo de articular a discussão de gênero e raça (MOREIRA, 2007, p. 65).

De acordo com a autora, as discussões e questionamentos provenientes das organizações e dos diversos seminários e conferências foram responsáveis pela realização de encontros por todos os países, como o I e II Encontro Nacional de Mulheres Negras, respectivamente, realizados no Rio de Janeiro, em 1988, e em Salvador, no ano de 1991. Os objetivos do I Encontro foi reivindicar o reconhecimento e visibilidade do movimento feminista negro, assim como o questionamento das desigualdades, entre outros:

O I Encontro Nacional de Mulheres Negras (1988) foi realizado no interior do Estado do Rio de Janeiro na cidade de Valença [...] Alguns dos objetivos expostos nesse encontro foram: a) denunciar as desigualdades sexuais, sociais e raciais existentes, indicando as diversas visões que as mulheres negras brasileiras têm em relação ao seu futuro; b) fazer emergir as diversas formas locais de luta e autodeterminação face às formas de discriminação existentes; c) elaborar um documento para uma política alternativa de desenvolvimento; d) encaminhar uma perspectiva unitária de luta dentro da diversidade social, cultural e política [...] e) realizar diagnóstico da mulher negra; f) discutir as formas de organização das mulheres negras; g) elaborar propostas políticas que façam avançar a organização das mulheres negras, colocando para o mundo a existência do Movimento de Mulheres Negras no Brasil de forma unitária e de diferente vertentes políticas (MOREIRA, 2007, p. 67).

Outra organização influente no país é a Geledés: Instituto da Mulher Negra, fundada em 30 de abril de 1988. A organização tem o objetivo de defender os interesses das mulheres e dos negros, pois historicamente foram e são subjugados por atos de discriminações e desvantagens no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes

na sociedade brasileira. As áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações destes temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas¹⁹.

O II Encontro Nacional de Mulheres Negras, ocorrido em 1991, em Salvador/BA, tinha como objetivo desenvolver projetos a nível nacional, considerando a diversidade presente no Brasil. A principal intenção do encontro era definir “um Projeto Político Nacional que respondesse à situação da mulher negra, levando em consideração a diversidade social, cultural e política da sociedade brasileira” (MOREIRA, 2007, p. 69). Também fez parte das discussões do encontro a questão da demarcação da identidade do movimento feminista negro. Neste caso, a cor da pele era o elemento integrador que identificava o movimento, juntamente com a experiência comum da vivência do racismo e a luta contra os mecanismos de discriminação racial. Para Moreira (2007),

A procura de um ponto de vista, que abarque a pluralidade de experiências existentes entre as mulheres negras reforça a ideia de que, a despeito das diferenças existentes entre essas mulheres, elas dividem a comum experiência de opressão segundo um lugar comum – negra – embora outros elementos como formação escolar, capital cultural possibilitem experiências singulares em frente à opressão racista e sexista [...] (MOREIRA, 2007, p. 76).

Segundo a autora, a partir de 1990, há uma maior aproximação entre o feminismo e o movimento feminista negro, pelos quais as mulheres negras passam a se identificarem como feministas nos discursos e nos documentos apresentados em fóruns, encontros e reuniões. “A marca feminista negra se complementava à definição, ou melhor, à concepção acerca do feminismo” (p 74). As mulheres negras ativistas do movimento formularam concepções sobre o feminismo negro:

Feminismo negro é uma corrente política que busca afirmar a possibilidade de direito de poder das mulheres de exercer espaços significativos na sociedade [...] reconhece elementos que o feminismo de classe média não reconhecia para afirmação dessa identidade, desse poder. [...] agrega a ele questões sociais, econômicas e políticas. Não da política do cotidiano que o feminismo das brancas engloba, mais reivindica a política do cotidiano, das relações interpessoais, embora reconheça o macro como determinante também dessas relações de poder (MARQUES, 2000 *apud* MOREIRA, 2007, p. 75).

¹⁹ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/#gs.kJMKPIU>. Acesso em 09 de outubro de 2016.

As mulheres negras e a luta do movimento pretendem a criação de um espaço que valorize o resgate de suas vivências e histórias como meio de intervenção para mudanças significativas na maneira como são vistas e tratadas na sociedade.

Ribeiro (1995) reitera que o movimento de mulheres negras vem se constituindo a partir do cruzamento da questão de gênero, raça e classe social. Para o autor, o movimento

Deve ser composto por mulheres de diferentes setores (por exemplo: movimento negro, sindical, popular, partidário, acadêmico). Deve estar articulado prioritariamente com o movimento negro e feminista, na medida em que estes incorporem e apoiem a luta das mulheres negras, mantendo sua especificidade (RIBEIRO, 1995, p. 452-453).

Mesmo com todas as adversidades e dificuldades impostas, as mulheres negras ganharam autonomia, fortaleceram suas organizações e agregaram em suas pautas, além do combate ao racismo e ao sexismo, a crítica ao mito da democracia racial, assim como todas as formas de discriminações e violências por elas sofridas.

Inicialmente, solidarizam-se com a luta das mulheres, em geral, denunciando a supremacia masculina, inclusive a de seus companheiros negros. Em seguida, reavaliam sua própria inserção nos movimentos de mulheres, pois não veem ali contempladas sua particularidade étnica. Ser branca, ser negra ou mestiça faz uma diferença muito grande em uma sociedade que se habituou a ver as afro-descendentes como serviçais dos brancos e objetos sexuais de seus patrões (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 89).

Atualmente, a militância das mulheres negras segue no combate e questionamento das opressões de raça, gênero e classe social, lutando por justiça social, contra discriminações, por uma imagem positiva que as valorize enquanto mulher, interpelam representações negativas e questionam a invisibilidade delas na sociedade. “Realizam, por intermédio de suas organizações, encontros nos quais se efetua uma discussão bastante reflexiva sobre os temas cruciais, tais como: a família negra, a educação, o mercado de trabalho e a formação profissional” (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 89).

No contexto acadêmico, os estudos e pesquisas que estabelecem conexões entre gênero e raça são escassos apesar dos avanços teóricos e metodológicos dos últimos anos. Entretanto, as investigações sobre a temática das mulheres negras vêm crescendo e ganhando notoriedade. No Brasil, a visibilidade conquistada por movimentos negros e a presença de mulheres negras em programas de pós-graduação (em número reduzido, porém inédito) tem estimulado a documentação e a análise deste legado, frequentemente sob a rubrica de “estudos sobre as mulheres negras” ou “feminismo negro” (PEREIRA, 2013, p. 2). As análises

articulam questões sobre classe social, África e as diásporas, sobre o feminismo e as reivindicações das pautas do movimento feminista negro.

As mulheres negras não aceitaram passivamente a situação de opressão ao longo da história. Desde o período da escravidão até os dias atuais, lutam para garantir a subsistência, direitos sociais e políticos, qualidade de vida para si, seus familiares e sua comunidade. [...] com isso, têm alcançado novas posições, como maior acesso ao ensino, à qualificação profissional, à participação pública: embora ainda insuficientes para alterar significativamente suas vidas e a da população negra como um todo (OLIVEIRA, 1995, p. 15-16 *apud* PEREIRA, 2013, p. 4-5).

Criar uma imagem positiva das mulheres negras é um caminho possível para o combate dos estereótipos e preconceitos. Conhecer sua história de batalhas é deslocar em outro sentido o pensamento quase que exclusivo no imaginário social que as identificam como mulheres submissas, oprimidas e violentadas. “As afrodescendentes vêm deixando o lugar subalterno que lhes parecia reservado em nossa história, com muita resistência e determinação, assumindo o papel de protagonistas e agentes políticos” (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013, p 121).

Segundo Paixão e Gomes (2008), desde a época da colonização, destacavam-se por sua determinação em zelar por sua família e preocupavam-se em transmitir a cultura, as crenças e os valores de seu povo. Posteriormente, lutaram por espaço e visibilidade, resistiram às opressões, reivindicaram direitos políticos, adentraram nas universidades, contribuíram e até os dias atuais contribuem exponencialmente para a manutenção e difusão da cultura afro-brasileira.

Em síntese, diante do arcabouço teórico apresentado, consideramos que a história das mulheres negras e a teorização feminista são fundamentais para uma análise crítica das relações raciais e de gênero presentes no campo curricular de História. Os conceitos de representação, identidade e diferença, utilizados para a fundamentação deste trabalho, auxiliam-nos na compreensão do nosso objeto de pesquisa.

O currículo escolar, veiculado nas escolas, forma subjetividades e interfere na forma como os estudantes concebem o mundo que os rodeia. Através do currículo, determinadas representações sobre diversos grupos sociais são transmitidas aos/as estudantes. As representações são construídas historicamente e expressas na linguagem, podendo criar imagens positivas ou negativas sobre algo ou alguém, além de estarem permeadas por questões de poder.

Os grupos que estão no poder poderão sempre se representar, enquanto que os grupos subalternos serão representados pelos primeiros. Trata-se de um poder discursivo e hegemônico que marca e classifica determinados grupos. As representações sobre os grupos marginalizados, muitas vezes, aparecem de maneira estereotipada em materiais didáticos escolares.

É comum que as mulheres negras sejam focalizadas nos currículos e nos referidos materiais de maneira subalterna e vitimizada. Deste modo, as discussões teóricas dos movimentos negros e da teorização feminista trazem críticas sobre as representações negativas sobre as mulheres negras, no sentido de desconstruí-las. Compreender que as mulheres negras possuem diferentes identidades, que não são fixas, prontas e acabadas, contribuem também para que a visão negativa sobre elas seja transposta, de modo a deslocar as suas identidades como subordinadas.

A história das mulheres negras aponta que muitas delas não foram somente vítimas da escravidão, mas que lutaram incisivamente contra o processo a que foram submetidas. O estereótipo da mulher com sexualidade aflorada, como resquício da época da escravidão foi e ainda é questionado por diversos movimentos de mulheres negras que se envolveram na militância para que concepções positivas sobre elas fossem colocadas em evidência nas escolas, nas demais instituições e na sociedade.

4 LUGARES DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Os materiais didáticos são uma das principais ferramentas na prática pedagógica dos/as docentes e sua análise requer atenção cuidadosa aos vários fatores que intervêm tanto em sua produção quanto em seus efeitos educacionais: a) ela está intimamente ligada aos interesses das editoras, por ser um comércio lucrativo; b) é considerada um meio de controle curricular por parte do governo; c) transmite saberes e conhecimentos aos/às estudantes e oferece métodos de aprendizagem; d) exerce um papel fundamental na construção de identidades e formação de subjetividades. Os materiais podem promover debates e discussões críticas e proporcionar a construção do pensamento histórico, além de gerar estereótipos e omissões sobre determinado tema.

Em nossa pesquisa, temos como objetivo investigar de que maneira a condição racial e de gênero das mulheres negras é apresentada e ensinada nos *Cadernos* e nos livros didáticos para o ensino de História, utilizados nas escolas públicas do estado de São Paulo. Os pressupostos dos Estudos Culturais no que se refere às teorias feministas e os estudos sobre raça serão utilizados para entretecer interpretações dos referidos materiais.

Os *Cadernos do Aluno e do Professor* do componente curricular de História não apresentam os objetivos propostos pelos materiais. Já o Guia de livros didáticos (2013) do PNDL de 2014, descreve o livro didático “Projeto Araribá” e seus objetivos da seguinte maneira:

Aponta o ensino de História como central para a formação da competência leitora e a construção da cidadania em relação aos estudantes [...] A coleção desenvolve ações voltadas para a construção da cidadania ao trabalhar o respeito pelas diferenças culturais. Temáticas como a discriminação, o preconceito racial e a preservação do meio ambiente estão presentes ao longo dos volumes. Aborda, ainda, a história dos afrodescendentes e dos grupos indígenas, além de dar destaque ao papel das mulheres. [...] Os textos e atividades oportunizam o trabalho com fontes diversas que promovem o confronto entre diferentes pontos de vista (p. 102-103)

O livro didático “História Sociedade e Cidadania”, por sua vez, é descrito a partir de seus objetivos da seguinte forma:

Valorizam-se os debates no âmbito da formação cidadã contemporânea, com destaque para a abordagem das questões de gênero, dos direitos sociais dos povos indígenas e da diversidade histórica cultural e social do país [...] A obra trabalha

com um conteúdo histórico fruto da historiografia recente que possibilita um debate atualizado sobre os elementos próprios à narrativa histórica (p. 56-57).

Para melhor organização e tratamento dos dados, separamos nossa análise do material selecionado em três partes: **análise das imagens e textos** dos livros didáticos de História do PNLD em que são focalizadas as mulheres negras; **análise das atividades** presentes nos livros didáticos que abordam as mulheres negras e **análise das imagens e textos em que as mulheres negras são focalizadas nos *Cadernos do Aluno e do Professor da SEE/SP***.

4.1 Análise das representações sobre mulheres negras nos livros didáticos de História (PNLD)

Os livros didáticos de História utilizados para análise pertencem às coleções “História Sociedade e Cidadania” e “Projeto Araribá”.

As coleções analisadas são compostas por quatro volumes, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), organizadas a partir da abordagem didática e metodológica da História integrada. As imagens das mulheres negras aparecem em ambas as coleções distribuídas entre os seus volumes. No início da análise dos livros didáticos, foram selecionadas todas as imagens em que as mulheres negras são focalizadas e posteriormente agrupadas de acordo com os temas em que elas são representadas (em ações civis, utilizando as tecnologias atuais, a partir da cultura material e imaterial, com suas famílias, no contexto da escravidão, em posição vitimizada) e que estão apresentadas no quadro abaixo.

No livro didático “História, Sociedade e Cidadania” (HSC), elas são retratadas em quarenta e sete imagens da seguinte forma:

Quadro 2: Ocorrências de imagens de mulheres negras - HSC

Representação	Número total de imagens
Ações Civis	03
Contexto da utilização das tecnologias atuais	01

Cultural material ²⁰ (crânio de Luzia, desenho de uma mulher negra, estátua de uma rainha e de uma líder quilombola)	04
Com suas famílias	02
Cultura imaterial ²¹ (religião, trabalho, estética, dança ou esporte)	17
Contexto da escravidão	17
Vítimas (presentes em favelas e no contexto do <i>Apartheid</i>)	03

*O número total de imagens corresponde aos 4 volumes da coleção

Na coleção didática “Projeto Araribá”, as mulheres negras comparecem em trinta e uma imagens:

Quadro 3: Ocorrências de imagens sobre mulheres negras – Projeto Araribá

Representação	Número total de imagens
Ações Cívicas	01
Cultural material (crânio de Luzia)	01
Com suas famílias	01
Cultura imaterial (religião, trabalho, estética, dança ou esporte)	09
Contexto da escravidão	16
Vítimas (presentes em campos de refugiados e prisioneiras).	03

* O número total de imagens corresponde aos 4 volumes da coleção

Na maior parte das imagens, as mulheres negras aparecem como pano de fundo, sendo que o tema central da imagem, dos textos explicativos e atividades é demonstrar o trabalho escravo, os castigos sofridos pelos escravos, a vida dos senhores e senhoras no cotidiano colonial, o modo de desenvolvimento das atividades econômicas. Praticamente todos os textos apresentam esta tendência, abordando também as questões tradicionalmente discutidas na história da escravidão: maus tratos, trabalhos forçados, motivos e práticas da escravidão em seu acontecer cotidiano.

²⁰ O conceito de cultura material está relacionado aos objetos materiais de uma determinada comunidade e que expressam o seu modo de vida.

²¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural." Esta definição está de acordo com a Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em 07 de março de 2017.

Entendemos que estas imagens foram produzidas por artistas que retratavam o momento mediante suas próprias percepções, cujos aspectos do cotidiano eram relatados em suas obras. Tais imagens não podem ser consideradas como reflexos da sociedade ali retratada, mas como representações do real, pelo do olhar do artista. Assim, elas permitirão a compreensão de alguns significados e concepções que faziam parte do imaginário social da época em que a obra foi elaborada.

As mulheres dificilmente apareciam como figuras principais, pois, tendo em vista que foram retratadas ou pintadas anteriormente ao século XX, é de se esperar que assim o fosse. É por isso que os livros didáticos, ao utilizar este suporte, poderiam ampliar ou sugerir o uso de outras documentações visuais e escritas, visto que este foi o procedimento utilizado por historiadores para retirar do silenciamento as mulheres e outros grupos que tiveram ocultadas suas histórias. Sem isso, os textos escritos, imagens e atividades servem apenas para a percepção imediata das cenas do cotidiano consideradas como elementos “curiosos” e pitorescos.

Nas duas coleções analisadas, foram consideradas um total de setenta e oito imagens que retratam as mulheres negras em diversas ações (trabalhando, namorando, conversando, passeando, assistindo jogos de capoeira, festejando, celebrando), em variados locais (espaços urbanos, rurais, públicos e privados). Como já mencionado, selecionamos para as análises de nossa pesquisa as imagens das mulheres negras focalizadas no contexto da escravidão no Brasil, no período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, já que nas duas coleções grande parte das imagens sobre elas estão inseridas nesse contexto histórico.

Do total de trinta e três imagens presentes em ambas as coleções, nas quais as mulheres negras são retratadas no período da escravidão no Brasil, selecionamos vinte e quatro que estão de acordo com as categorias iniciais: “usos do tempo no trabalho” e “usos do tempo fora do trabalho”.

As mulheres são retratadas em diversas situações, tais como: conversando com um homem negro, trabalhando na moenda de cana, carregando cestos de roupas e frutas em suas cabeças, arrumando a cela de um cavalo, observando cortejos fúnebres, vendendo quitutes em uma praça, cuidando de uma criança branca, observando uma roda de capoeira, observando e convivendo com homens e mulheres que se movimentam na praça, trabalhando na colheita de algodão, abanando seus senhores, acompanhando o passeio de seus senhores, amamentando uma criança branca, trabalhando na lavagem do mineral de ouro, costurando com sua senhora branca, assistindo ao açoite de um escravo, fugindo com seu filho, posando para a fotografia.

Na maior parte das imagens, elas aparecem com outras pessoas (homens e mulheres, brancos/as e/ou negros/as) e em diversos cenários: campo, praia, cidade, praças, portos.

Das vinte e quatro imagens identificadas, vinte e três foram produzidas no século XIX e apenas uma imagem foi produzida no século XVIII. A prevalência de imagens produzidas neste período histórico é explicada pela vinda de um grupo de artistas franceses ao Brasil, em 1816, patrocinada por D. João VI, que recebeu o nome de Missão Artística Francesa. Estes artistas foram responsáveis por desenvolver obras de cunho artístico, registrando através de diversas produções, como pinturas, aquarelas e litografias, tipos humanos, paisagens urbanas e rurais, e cenas do cotidiano colonial do Brasil.

A partir das vinte e quatro imagens, adotamos como critério de seleção aquelas em que as mulheres negras são focalizadas em atos de resistência. A escolha de tal temática está em consonância com as demandas atuais do movimento feminista negro que procura criar uma imagem positiva sobre estas mulheres para que ganhem visibilidade pela participação enquanto agentes da história.

Ao utilizar a questão da resistência como recorte, ressaltamos que elas não foram apenas vítimas e submissas ao processo de escravidão, mas que também lutaram e resistiram ao que eram submetidas. Isto implica em realizar uma leitura a contrapelo dos textos escritos e visuais do livro didático, com o objetivo de proporcionar a mesma possibilidade de reflexão aos/as docentes. Possibilita também verificar como os não ditos ou não evidenciados pelos estudos históricos e/ou pelos livros didáticos podem ser buscados, mesmo quando os recursos são parcos ou incipientes.

Dentre as vinte e quatro imagens, três figuras foram selecionadas por serem representativas de práticas de resistência e de inadequação com a ideia de mulher escrava e submissa. São elas: mulheres negras identificadas como “do tabuleiro” ou “quitandeiras” e em situação representativa de um momento de fuga.

A primeira e a segunda imagem serão analisadas conjuntamente, pois pertencem à mesma unidade de ensino do livro didático analisado.²²

As descrições das imagens a seguir serão desenvolvidas a partir da indicação dos materiais didáticos em que foram localizadas. Na sequência a obra será descrita apontando os/as personagens presentes e as ações que estão praticando. As legendas indicam informações acerca do autor ou reprodução e o período em que foram produzidas.

²² As demais imagens estão exibidas, no item “Anexos”.

Informações acerca das figuras tais como cor, dimensão e tipo de imagem: desenho, foto, pintura, mural, mosaico e gravura serão mencionadas.

Ao final do quadro descritivo, verificamos as imagens em articulação com os textos explicativos, no sentido de analisar a relação delas com o texto que as acompanham.



Figura 5: Negras Quitadeiras. Aquarela de Carlos Julião.
Fonte: BOULOS, 2012, p. 56

Quadro 4: Mulheres negras no livro didático “História Sociedade e Cidadania” – Imagem 1

Título do material didático	História Sociedade e Cidadania
Nº do Volume / Ano	3 / 8º ano
Página	56
Nº da imagem analisada	01
Descrição da obra	Duas mulheres carregam cestas com alguns produtos

	sobre a cabeça. A primeira carrega nas costas uma criança branca, segura na mão um “rato”, está acompanhada de um cachorro e usa sapatos. A outra mulher está descalça.
Legenda da imagem	Carlos Julião. Séc. XVIII. Aquarela. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo
Legenda explicativa	Esta imagem de Carlos Julião dá uma ideia aproximada das mulheres livres e pobres que circulavam por Minas no século XVIII ²³
Temporalidade	XVIII
Local	Público
Cidade/campo	Não é possível identificar o local em que as mulheres negras estão presentes
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho
Com quem está?	Com outra mulher negra
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Cidades coloniais mineiras
Nome do capítulo	A sociedade mineradora
Nome do subcapítulo	Os homens livres pobres
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Sem atividade
Tipo de imagem	Aquarela
Preto e branco ou colorida	Colorida
Tamanho (largura x altura)	7,4 x 10,3
Relação com o texto	Reforçar; mas existe alguns descompassos entre imagem e o texto
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar a história do processo de escravidão e outras histórias sobre as mulheres negras
Função da imagem	Complementar o texto

²³ As mulheres livres e pobres citadas na legenda fazem referência às mulheres negras.



Figura 6: Escravas do tabuleiro. Obra de Thomas Ender.
 Fonte: BOULOS, 2012, p. 56

Quadro 5: Mulheres negras no livro didático “História Sociedade e Cidadania” – Imagem 2

Título do material didático	História Sociedade e Cidadania
Nº do Volume / Ano	3 / 8º ano
Página	56
Nº da imagem analisada	02
Descrição da obra	Uma mulher usa um chapéu, carrega um tabuleiro na cabeça e está descalça. Outra mulher, também descalça, carrega na mão uma bandeja com alguns frascos contendo bebidas (remédios caseiros ou destilados?)

Legenda da imagem	Thomas Ender. Séc XIX. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro
Legenda explicativa	“Escravas do tabuleiro. Thomas Ender. Repare que elas estão descalças, que é como podiam andar as pessoas escravizadas; na época, estar descalço era um sinal de distinção social”
Temporalidade	Século XIX
Local	Público
Cidade/campo	Não é possível identificar o local em que as mulheres negras estão presentes.
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho
Com quem está?	Com outra mulher negra
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Cidades coloniais mineiras
Nome do capítulo	A sociedade mineradora
Nome do subcapítulo	Os escravizados
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Sem atividade. A imagem apresenta uma caixa de diálogo comentando que as mulheres estão descalças porque são escravizadas e que na época estar calçado era um sinal de distinção social.
Tipo de imagem	O livro didático não define
Preto e branco ou colorida	Colorida
Diagramação da imagem na folha (largura x altura)	8,5 x 8,5
Relação com o texto	Dialoga parcialmente com o texto
Função da legenda	Complementaridade, mas pouco explicativa
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar a história do processo de escravidão
Função da imagem	Reforçar o texto

As duas imagens acima pertencem à coleção História, Sociedade e Cidadania, no livro destinado ao 8º ano, presentes na unidade 1: “*Cultura e Trabalho*”, capítulo 3: “*A sociedade mineradora*”. Na abertura do capítulo, algumas questões são feitas sobre a produção do ouro em Minas Gerais. Na sequência, são destacados aspectos sobre a busca do ouro e as condições precárias de vida dos mineradores, assim como os conflitos e revoltas que decorreram deste processo. O controle de Portugal sobre a produção de ouro e diamantes, os impostos cobrados e o destino dos mesmos para a Europa são problematizados. As classes sociais (ricos, classe

média, homens e mulheres livres pobres) e os/as escravizados/as são discutidos/as a partir de suas condições sociais, econômicas, seus tipos de trabalho e alguns hábitos do cotidiano.

A imagem 1 é uma aquarela, produzida pelo capitão e pintor italiano Carlos Julião que, no final do século XVIII, desembarcou em solo brasileiro. Suas obras registraram principalmente o cotidiano e os costumes dos/as afrodescendentes em regiões como Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, onde “ao representar iconograficamente o mundo do trabalho, retratava diversas vezes as negras comerciantes, dando algumas indicações importantes quanto ao modo de fazer da pequena atividade comercial” (CAMILO, 2015, p. 129) e ao mesmo tempo demonstrando o modo de vidas dessas mulheres. Segundo a autora, a imagem apresenta a materialidade do comércio por meio dos tabuleiros, “a modalidade mais simples da pequena atividade mercantil” (CAMILO, 2015, p.129).

A figura está localizada no texto intitulado “*Os homens livres pobres*”, no qual estão representadas duas mulheres negras com roupas e lenços coloridos. Ambas estão no primeiro plano. A mulher negra do lado esquerdo está usando um turbante na cabeça, uma vestimenta sobre o tronco, uma fitinha nos pulsos, uma saia bem rodada com um lenço vermelho em volta e sapatos vermelhos. Próximo à ela, está um cachorro e segura na mão o que parece ser um rato.

A mulher negra do lado direito usa um chapéu com um turbante colorido na cabeça, uma vestimenta sobre o tronco juntamente com um tecido, também usa uma fitinha nos pulsos, uma saia bem rodada com um lenço amarelo em volta desta e está descalça.

O autor da imagem retrata as mulheres com roupas iguais, mas com adereços diferentes e de cores diferentes, o que impossibilita indicar se pertenciam à mesma etnia ou não. As mulheres utilizavam-se de adereços com cores distintas para diferenciar seu pertencimento étnico. Também usavam roupas diferentes com o mesmo objetivo. A imagem demonstra uma mulher negra utilizando um calçado e outra descalça, o que supõe que possuíam posições diferenciadas, sendo que naquela época o calçado era um sinal de distinção social.

Segundo Freitas e Lopes (2008), alguns signos presentes ou ausentes nas imagens servem, além da cor da pele, para reforçar a condição de escravo ou de escrava, assim como as distinções existentes mesmo que provassem da mesma condição de escravos/as ou livres.

Tais signos permitem a inferência sobre as condições culturais e sociais das figuras representadas. A referida imagem se contrapõe a algumas figuras reveladas com roupas mais simples e próprias ao seu trabalho cotidiano, ou até mesmo em algumas situações de nudez, principalmente naquelas imagens que retratam estas mulheres nos navios negreiros ou em momentos de torturas nas camas de algemas de mão e pés.

A mulher negra do lado esquerdo carrega uma espécie de bandeja de madeira na cabeça com alguns produtos e, a do lado direito carrega um cesto também sobre a cabeça. As negras vendiam diversos gêneros alimentícios e variados artigos como tecidos, charutos, velas, lenha (SCHUMAHER e BRAZIL, 2013) e até mesmo materiais provenientes de outros serviços, como a lavagem de roupas. Neste contexto, a imagem deixa claro a direta associação entre as mulheres negras e o esforço físico demandado pelo trabalho praticado por elas.

A mulher do lado esquerdo carrega uma criança branca nas costas, presa por um tecido ao seu corpo, o que sugere que ela seria uma ama de leite e cuidadora. Segundo Civiletti (1991), as mulheres negras prendiam a criança nas costas com o objetivo de cuidar delas ao mesmo tempo em que se dedicavam a outro tipo de trabalho. Tal prática era um hábito na África, onde faziam isso com seus/suas próprios/as filhos/as. A representação da negra segurando a criança branca também remete à questão do trabalho físico que ficava ao encargo destas mulheres.

Não há como identificar se as mulheres negras da imagem são alforriadas ou não, mas como já mencionado anteriormente, muitas negras quitandeiras eram livres. Liberdade esta sempre ameaçada, em que suas alforrias eram consideradas falsificadas e muitas delas voltavam a ser escravizadas.

Nesta imagem, as mulheres negras não aparecem sentadas, nem com busto curvado, nem com suas cabeças abaixadas, diferentemente de outras imagens sobre os/as escravos/as, sugerindo que possuíam uma posição social diferenciada em relação a/à alguns/as escravos/as. É importante salientar que muitas delas não tinham uma vida fácil e precisavam lidar com a pobreza, com a exploração de seu trabalho, com a obrigação de se prostituírem, com a vigilância das autoridades que as consideravam perigosas, pois eram conhecidas por ajudarem os/as escravos/as fugidos/as e por participarem nas trocas de informações em diversas práticas de resistência.

Elas não estão acompanhadas por homens e/ou mulheres brancos/as, diferentemente de grande parte das imagens, nas quais seus senhores são representados em posição de superioridade ou vigilância, assim como em situações em que dão ordens aos/às escravos/as. A imagem transmite a impressão de que as mulheres negras não estão em posição de subserviência. Da mesma forma, não aparecem homens negros, o que pode sugerir uma situação de maior independência destas mulheres.

Ao observarmos a imagem, notamos que não há um cenário atrás das mulheres, tais como paisagens, moendas de cana, casa grande ou senzala que são retratadas em grande parte

delas, possivelmente indicando a intenção do autor da obra em destacar especificamente as mulheres negras.

Apesar de alguns avanços citados acima sobre a maneira como a figura representa as mulheres negras, notamos um descompasso entre ela e o texto, assim como a legenda que a acompanha. A imagem é acompanhada de um texto intitulado “*Os homens livres pobres*”, que aborda a vida dos homens livres pobres e suas práticas de mendicância, brigas e furtos, sobre suas condições de moradia, a perseguição destes pelas autoridades e o trabalho desenvolvido por alguns deles. A figura relaciona-se com o conteúdo de uma pequena parte do texto, mas a presença dela fica um pouco sem sentido, haja vista que o tema central do texto não é a discussão das mulheres livres e pobres. As ações das mulheres, presentes na imagem – como quitandeiras – não são problematizadas. O título do texto menciona que a problemática abordada refere-se aos “homens livres pobres”. O trecho do texto que faz uma referência sobre as mulheres explica que: “*Abandonados (os homens livres pobres) à própria sorte, moravam em casebres que dividiam com outros marginalizados ou com mulheres igualmente pobres*” (BOULOS, 2012, p.55). Apesar do texto não indicar a que mulheres está se referindo, a imagem que o acompanha, representa duas mulheres negras quitandeiras, o que induz diretamente o leitor a associar as “mulheres igualmente pobres”, aludindo às negras quitandeiras, e a identificar também os homens livres pobres, que é o principal assunto do texto, com os negros. Da mesma forma, a legenda explicativa da imagem reforça essa ideia, ao mencionar que: “*Esta imagem de Carlos Julião dá uma ideia aproximada das mulheres livres pobres que circulavam por Minas no século XVIII*” (BOULOS, 2012, p.56).

No contexto histórico em que a obra foi produzida, não eram somente as mulheres negras e os homens negros que eram pobres. A pobreza era uma realidade que atingia diversas pessoas, inclusive os/as brancos/as. É importante salientar que a pobreza era vivenciada diferentemente por cada um, pois estavam associadas a ela as discriminações raciais e de gênero. No entanto, o texto não explica ou faz referência a nenhuma destas informações e pode transmitir ao leitor a impressão de que somente as mulheres negras e os homens negros eram pobres.

O texto, ao referir-se às “mulheres igualmente pobres”, deixa subtendido que todas as negras eram pobres. As palavras “grande parte” antes de “mulheres pobres” poderia ter sido utilizada para evidenciar que nem todas as mulheres tinham esta condição. Sabemos que algumas negras alcançaram outras posições sociais e chegaram até mesmo a acumularem riquezas e a viverem confortavelmente, seja por meio de acúmulo de dinheiro com seu trabalho ou de heranças dos seus maridos. O trecho da legenda explicativa que traz a menção:

“mulheres livres pobres”, deixa a informação incompleta, pois como já dissemos, algumas negras quitandeiras eram escravas.

Na descrição da imagem, mencionamos que uma das mulheres negras está usando sapatos, mas não há nenhuma referência no texto ou na legenda que discuta esta informação. Segundo Albuquerque e Stori (2013), o calçado as diferenciavam em relação a sua posição na sociedade da época, pois somente as negras libertas podiam utilizá-los, sendo o uso proibido por escravos/as. Entretanto, algumas escravas que trabalhavam em propriedades mais ricas, podiam fazer o uso deles. Não há nenhuma observação sobre estas informações no texto ou na legenda do livro didático. Deste modo, o leitor poderá inferir que a condição de vida de ambas é semelhante.

Na sequência, são apresentadas algumas atividades aos/às estudantes sobre as atividades econômicas praticadas em Minas Gerais, sobre a produção do ouro e sobre a arte barroca. No entanto, não há nenhuma relacionada especificamente à imagem e ao texto sobre os homens e mulheres livres e pobres.

Sob outro viés de leitura e a partir dos estudos da história cultural, observamos que dois aspectos retratados na imagem evidenciam formas de resistência destas mulheres. Ao retratá-las com suas roupas coloridas, chapéus, turbantes e acessórios, a imagem demonstra a intenção destas mulheres de se manterem em solo brasileiro, mesmo com o predomínio dos costumes e tradições da cultura africana no modo de se vestir, preservando assim os vínculos com sua ancestralidade e a identificação com seu pertencimento étnico. Ao serem traficadas para o Brasil, eram retiradas de seu povo e de suas origens culturais. Quando aqui chegavam, recebiam nomes diferentes e passavam a ter contato com a cultura europeia e hegemônica. Todavia, a imagem analisada demonstra que as mulheres negras ali retratadas não se submeteram a este processo, passivamente.

O segundo aspecto refere-se aos signos do cesto e da bandeja de produtos que representam as mulheres negras quitandeiras. Como já fora abordado, a ação destas mulheres ia muito além do comércio ambulante de produtos, contribuindo em diversas táticas e ações de resistência contra a escravidão. Da mesma maneira, o excedente arrecadado na venda dos produtos contribuía para a compra de alforrias. Na compra da liberdade e nas estratégias utilizadas, tais como a proteção de escravos e a circulação de informações sobre revoltas, quilombos, entre outras, está intrínseca a percepção destas mulheres de que não era da ordem natural do mundo que os negros e negras fossem escravizados a partir do argumento de serem inferiores. Questionava-se também o argumento de que os seres negros seriam inferiores e que aos brancos caberia a missão de civilizá-los.

Segundo Giroux (1983), nas ações de resistência desenvolvidas pelos grupos oprimidos está implícita a ideia que eles não aceitam passivamente o processo de opressão a que são submetidos. As mulheres negras, ao preservarem sua cultura em solo brasileiro e através das práticas das negras quitandeiras, demonstravam que não eram passivas ao processo da escravidão.

Consideramos a apresentação destas mulheres, mencionadas tanto em imagens como em textos explicativos escritos, enquanto um pequeno avanço no tratamento da temática, embora com várias lacunas, conforme foi apontado. Lacunas na articulação entre as imagens, o texto e a legenda, assim como falta de informações e discussões pertinentes ao significado das práticas sociais de mulheres negras e pobres.

O livro didático, ao apresentar a imagem das mulheres negras quitandeiras, corresponde ao objetivo proposto de demonstrar os diversos tipos de pessoas e de trabalhos que compunham aquela sociedade mineradora brasileira, descritas no título da unidade e do capítulo. Entretanto, o texto, ao abordar a história dos homens livres pobres, agregando figuras com a imagem de mulheres negras quitandeiras, não contribui para o conhecimento das ações de resistência destas mulheres, limitando-se apenas às descrições, ainda que incompletas, de um aspecto meramente ilustrativo de suas vidas em relação à pobreza. Sem negar que muitas delas eram pobres, a imagem e o texto, da forma como estão articulados, reforçam a representação e o estereótipo da mulher negra pobre e incapaz, tão criticado há muito tempo em diversos debates sobre o tema.

As discussões sobre a história de luta destas mulheres e os modos como enfrentaram o racismo, em seus diferentes aspectos, não são contemplados nos textos, sendo que, dentre eles, podemos destacar: a) a contribuição para o processo de abolição da escravidão, b) os modos de forjamento de práticas sociais mais autônomas, c) as ações em diferentes atos de oposição contra o regime escravista, d) a participação na esfera política, bem como e) a criação de diversos movimentos e organizações de mulheres negras em tempos mais recentes.

Trata-se de discussões constantemente reivindicadas por movimentos sociais e referidas em trabalhos acadêmicos, para que sejam efetivamente incorporadas em currículos e materiais didáticos. Vale ressaltar que a inserção de tais temáticas nos currículos e livros didáticos também não basta, haja vista que se torna necessária a proposição de orientações e/ou formação aos/as docentes sobre estes novos temas para um melhor aproveitamento pedagógico destas temáticas no espaço escolar.

A coleção, como já dito, apresenta como objetivo tratar das discussões sobre as questões de gênero e sobre a diversidade histórica cultural e social do país, assim como trabalhar com

conteúdo histórico, fruto da historiografia recente, possibilitando um debate atualizado sobre os elementos próprios à narrativa histórica. Portanto, a imagem utilizada está de acordo com algumas das reivindicações dos movimentos sociais e dos debates teóricos que focalizam as mulheres negras. Porém, o modo como o texto analisado aborda a história delas não está em consonância com os atuais debates no campo historiográfico que discutem a questão das diferenças culturais e sociais e a história das mulheres. Não há uma convergência entre o modo como a mulher negra é abordada no texto e as propostas de abordagem da sua história, presente em estudos sobre o tema, justamente porque o texto se resume a mencioná-la apenas com ênfase em sua condição de mulher pobre.

A imagem 2 retrata uma obra produzida pelo pintor austríaco, Thomas Ender, que chega ao Brasil em 1817, na Expedição Científica de História Natural. A figura está localizada no texto intitulado “Os escravizados”, na qual também estão representadas duas mulheres negras quitandeiras, com roupas e turbantes coloridos, ambas descalças. A obra do pintor é produzida a partir do olhar característico dos artistas-viajantes, que pretendiam retratar a sociedade brasileira, sendo possível observar “a fisionomia, os trajes e alguma pose típica da atividade ou da condição social à qual a figura está relacionada” (LIMA, 2005, p. 3).

No primeiro plano da obra, uma mulher negra está de chapéu, usa uma saia bem rodada e uma vestimenta sobre o tronco. A outra mulher, que está no segundo plano, usa um turbante e está de vestido. O autor da imagem retrata as mulheres com roupas e adereços diferentes em tamanhos, cores e tipos, configurando-se com o já mencionado em que as mulheres negras vestiam-se de maneiras diferentes para demarcar e diferenciar suas etnias. A referida imagem também se diferencia de algumas figuras que as demonstram comumente com roupas mais simples e próprias ao seu trabalho cotidiano ou até mesmo em algumas situações de nudez.

A mulher negra do primeiro plano carrega uma espécie de travessa na cabeça com alguns produtos e a do segundo plano carrega uma bandeja nas mãos com alguns frascos contendo algum tipo de bebida. Da mesma forma que a primeira imagem analisada, esta figura representa a associação entre as mulheres negras e o trabalho físico praticado por elas, porém não como identificarmos se são alforriadas ou não.

Nesta imagem, as mulheres negras também são representadas em pé, sem uma posição de humilhação e subserviência, sugerindo uma distinção social entre elas, se comparada a outras imagens que retratam mulheres escravas e homens escravos. Mas como já salientado, a vida de muitas delas era permeada por diversos desafios e obstáculos.

Semelhante à primeira imagem analisada, elas não estão acompanhadas por homens e/ou mulheres (brancos/as e negros/as), demonstrando uma suposta situação de

independência. Ao observarmos a imagem, notamos que não há um cenário atrás das mulheres, o que pode indicar o objetivo de Thomas Ender em dedicar-se ao trabalho de detalhar a imagem das mulheres retratadas, ao contrário do que fazia habitualmente, visto que muitas de suas obras tratavam das paisagens brasileiras.

Uma breve legenda explicativa da imagem cita o nome da obra: “*Escravas do tabuleiro*” e chama a atenção para as mulheres negras retratadas descalças, evidenciando suas condições de escravas. Diferentemente da primeira imagem, existe a preocupação da legenda em explicitar a relação entre o uso dos calçados e a posição social que as pessoas ocupavam.

A imagem também representa um avanço ao focalizar a história das mulheres negras e sua apresentação está melhor articulada e relacionada ao texto explicativo. O texto, “*Os escravizados*”, que acompanha a imagem, explica sobre o trabalho escravo nas regiões mineiras, voltado para o transporte de mercadorias e pessoas, para a construção de estradas e casas e para o comércio ambulante. Menciona os maus tratos, os castigos, a ação das negras quitadeiras na proteção de escravos fugidos, os diamantes escondidos para a compra de suas alforrias e os processos de resistência, como as revoltas, as fugas e a formação de quilombos. O trecho do texto que se refere especificamente às mulheres negras explica que: “*Alguns proprietários alugavam seus escravos a outras pessoas. Esses trabalhadores eram chamados de “escravos de ganho”. Era o caso, por exemplo, das mulheres que vendiam doces e salgados em tabuleiros pelas ruas. As “negras do tabuleiro” eram conhecidas não só por seus quitutes, mas também por proteger escravos fugidos e por esconder ouro e diamantes entre os alimentos que vendiam, a fim de comprar a liberdade*” (BOULOS, 2012, p.56).

A presença da imagem das escravas do tabuleiro, anexada ao texto, demonstra a intenção de destacar a ação destas mulheres na sociedade, ampliando as informações sobre as características da vida e do trabalho dos escravizados. Nota-se que priorizou-se, por meio da imagem, demonstrar quem eram estas mulheres, em detrimento de outras imagens que tradicionalmente aparecem quando o texto aborda o trabalho dos escravos nas regiões mineiras, retratando figuras de homens negros na condição de trabalhador nas minas ou em regiões próximas.

A imagem relaciona-se diretamente com o conteúdo do texto e, desta vez, ultrapassa a função de ser apenas uma ilustração. O texto, ao explicar sobre os “escravos de ganho” que eram alugados, cita como exemplo as “negras do tabuleiro”, demonstrando a intenção de salientar a história destas personagens. Além de explicar o trabalho de venda de gêneros alimentícios, é ressaltada a proteção oferecida aos escravos fugitivos e os mecanismos utilizados por elas para a compra de alforrias. É importante lembrar que o comércio

desenvolvido por elas constituía-se como uma alternativa de sustento para suas famílias. Com a comercialização dos diversos produtos, ainda quando escravizadas, conseguiam comprar alforrias a partir do valor acumulado com seus excedentes, depois que tivessem cumprido todas as obrigações com seus senhores. Obter alforrias era uma forma de resistência e não de submissão ao fatalismo de terminar suas vidas como escravas. Como ficavam nos principais locais de circulação de pessoas, tal prática permitiam-lhes a participação em ações encampadas contra a escravidão, como, por exemplo, a transmissão de recados que circulavam sobre planejamento de fugas e informações sobre quilombos.

Percebemos que as representações sobre estas mulheres, na imagem e no texto que a acompanha, estão associadas às formas de resistência e demonstram que suas vidas não se resumiam somente a momentos de torturas e submissão. Como mencionado na análise da imagem 1, as roupas e acessórios utilizados pelas mulheres negras serviam para garantir a preservação dos seus costumes, na forma de se vestir e indicar suas etnias, resistindo assim ao processo de escravidão que as retiravam de suas origens.

Outro aspecto que evidencia suas práticas de resistência está relacionado aos produtos nas cestas em suas cabeças e mãos, indicando a condição de negras quitandeiras, mulheres que, por intermédio de suas diversas práticas de subversão, tiveram grande atuação no processo de abolição.

Para Giroux (1983), os comportamentos de resistência permitiam aos oprimidos a reflexão sobre diversos aspectos, tais como: os fatores que os colocavam em posição de marginalização, quem os oprimem, a maneira como contestavam a opressão pela qual eram submetidos e as formas de organização coletiva como alternativa de luta conjunta. Deste modo, a ação das negras quitandeiras, ao colocar em circulação suas ideias e colaborar na organização de revoltas e quilombos, demonstra que, além de contestarem o sistema escravista, ainda organizavam lutas coletivas a favor do bem comum.

As considerações acima apontam para um avanço ao tratar da temática da resistência das mulheres negras, porém, foram encontradas algumas omissões, visto que o texto não aprofunda e nem instiga para a discussão da resistência delas no contexto da escravidão. Não problematiza, por exemplo, a questão do sustento de suas famílias através da sua prática do comércio ambulante, nem a diferenciação entre as condições de vida das negras do tabuleiro escravizadas e das libertas. Não deixa claro que seus atos eram formas diferentes de resistência ao processo de escravidão. Apesar de trazer elementos para tal, a discussão se restringe à breve descrição de quem eram estas personagens e do que faziam.

Na sequência, são apresentadas algumas atividades aos/às estudantes sobre as práticas econômicas realizadas em Minas Gerais, sobre a produção do ouro e sobre a arte barroca. No entanto, não há nenhuma atividade que se relacione especificamente a imagem e ao texto sobre as negras do tabuleiro.

O livro didático, ao apresentar a pintura das mulheres negras quitandeiras, atende ao objetivo proposto de demonstrar os diversos tipos de pessoas e de trabalhos que compunham aquela sociedade mineradora brasileira. O texto explicativo evidencia o trabalho, o sofrimento dos/as escravos/as e a resistência das quitandeiras, embora apresente algumas omissões a respeito de suas vidas.

Consideramos a apresentação destas mulheres no texto explicativo analisado, como um perceptível avanço em relação ao primeiro texto. As ações políticas dos movimentos sociais e dos trabalhos acadêmicos, bem como as suas repercussões em políticas curriculares são responsáveis por tal abertura, mesmo que ainda de forma sutil. Ela pode ser vista como significativa e como ponto de partida de novas ações que possibilitem a potencialização do seu aproveitamento, mesmo com todos os problemas apontados.

Assim, há que se destacar que ainda há muito o que ser problematizado e questionado, por meio de atividades possibilitadoras de um movimento reflexivo sobre a situação destas mulheres na formação da sociedade brasileira. Para isso, faz-se necessário um trabalho de maior atenção na produção dos livros didáticos, bem como de maiores e melhores orientações aos/às próprios/as docentes, tanto sobre a historiografia, como sobre o aproveitamento pedagógico dos materiais.

A imagem e o texto analisados, ao abordarem a história destas mulheres e sua história de resistência, estão em consonância com os atuais debates no campo historiográfico que discutem a questão das diferenças culturais e sociais e a história das mulheres. Há uma convergência entre o modo como as mulheres negras são abordadas no capítulo descrito e as propostas de abordagem de sua história, presentes em estudos sobre o tema. Além de apresentarem aspectos gerais sobre a escravidão, o texto e a imagem focalizam a história das negras quitandeiras e suas contribuições para a resistência contra escravidão, permitindo-nos observar o protagonismo delas.

Porém, como estão organizados, não permitem uma associação com a condição atual das mulheres negras, isto é, com a história do tempo presente, questão fundamental na produção do conhecimento histórico e em seu ensino. As temáticas do racismo, do preconceito e da discriminação racial que ainda permanecem, precisam ser interrogadas historicamente nas salas de aula, visto que são questões pautadas na luta do movimento negro

para a educação. Apenas com tal prerrogativa o estudo do passado torna-se significativo e relevante para os/as estudantes. Textos explicativos, imagens adicionais e sugestões de outras fontes de pesquisa relacionadas às discussões contemporâneas sobre a temática poderiam ser apresentadas pela coleção como meio de acesso pelos/as estudantes aos debates atuais sobre a história das mulheres negras e do movimento negro.

O material atende alguns objetivos do ensino de História ao permitir, por meio de seus conteúdos, reflexões de natureza histórica sobre os/as afrodescendentes, contribuindo para o reconhecimento e afirmação da diversidade, para o reconhecimento do Outro e a legitimação dos grupos que tradicionalmente foram excluídos pela historiografia. A imagem e o texto poderiam, no entanto, desenvolver discussões críticas mais aprofundadas sobre os efeitos das ações das quitadeiras na sociedade, a relação entre elas, seus senhores e suas famílias e as diversas formas de subversão desenvolvidas por elas.

As duas imagens analisadas pertencem à mesma unidade: a primeira apresenta alguns problemas no modo como as mulheres negras são focalizadas no texto e na legenda que a acompanha; a segunda indica alguns avanços referentes à sua articulação ao texto que a acompanha e que pode corrigir as críticas apontadas na primeira. Todavia, esta correção necessita de um olhar atento, observador e crítico do/a docente no trabalho pedagógico com o referido conteúdo, a fim de não se reproduzir tais falhas e para que o ensino de história não se torne inócuo.



Figura 7: Fuga de escravos. Charge de Angelo Agostini.
Fonte: APOLINÁRIO, 2010, p. 229

Quadro 6: Mulheres negras no livro didático “Projeto Araribá” – Imagem 3

Título do material didático	Projeto Araribá
Nº do Volume / Ano	3 / 8º ano
Página	229

Nº da imagem analisada	03
Descrição da obra	Homens e mulheres fogem. Uma mulher negra corre com uma criança no colo. Um homem branco segura, à força, um homem negro
Legenda da imagem	Reprodução – Instituto de Estudos Brasileiros/USP, São Paulo
Legenda explicativa	Fuga de escravos, charge de Angelo Agostini para a Revista Ilustrada, setembro de 1887. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, São Paulo. As fugas constantes anunciavam o fim da escravidão.
Temporalidade	Império. 1887
Local	Público
Cidade/campo	Campo
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Resistência
Com quem está?	Homens negros, criança, homem branco
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Os escravos depois da abolição
Nome do capítulo	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado
Nome do subcapítulo	O movimento abolicionista
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Sem atividades
Tipo de imagem	Charge
Preto e branco ou colorida	Colorida
Tamanho (largura x altura)	18,3 x 6,2
Relação com o texto	Reforçar
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar a história do processo de escravidão
Função da imagem	Ornamentar o texto

A imagem acima pertence à coleção “Projeto Araribá”, no livro destinado ao 8º ano, e localizada na unidade 8: “*Brasil: da Regência ao Segundo Reinado*”. A charge foi produzida por Angelo Agostini, desenhista e pintor italiano, que veio ao Brasil em 1860. Na abertura da unidade, um texto explica as mudanças na sociedade brasileira que marcaram a segunda metade do século XIX, tais como: o crescimento das cidades e das tecnologias e a abolição da escravidão. Ao relacionar as mudanças do passado com os dias atuais, explica sobre a Lei Áurea, sobre o racismo, sobre a Lei nº 10.639/2003 e sobre as cotas raciais nas universidades públicas, como meios de reverter a exclusão a que os afrodescendentes foram submetidos.

O tema denominado: “*O movimento abolicionista*”, no qual a imagem está inserida, discorre sobre tais assuntos: a importância da mão de obra escrava para a agricultura brasileira, as pressões da Inglaterra para o fim do tráfico negreiro, a Lei Eusébio de Queiroz que proibiu o tráfico negreiro, os efeitos do fim do tráfico no Brasil, a legislação abolicionista no Brasil e as campanhas abolicionistas contra a escravidão.

A imagem 3 está localizada no texto intitulado: “*Os escravos depois da abolição*”, na qual estão representadas oito pessoas correndo, carregando nas costas ou nos braços o que parecem ser trouxas de roupas e pertences. Um homem branco de expressão nervosa segura um homem negro, e os demais correm. Ele usa chapéu, paletó, calças e botas, indicando que é um proprietário de escravos/as ou alguém que cumpre ordens de capturá-los/as. A charge representa a prática de fuga dos/as negros/as escravos/as. Das oito pessoas negras representadas fugindo, sete são homens e uma é mulher, que aparece no primeiro plano. Isto não significa que os homens negros fugiam mais que as mulheres negras. Segundo Gomes (2003 *apud* Silva, 2010), as mulheres não fugiam menos que os homens; o fato era que haviam mais homens negros do que mulheres negras no território brasileiro. Lembrando que a taxa de mortes de mulheres durante o transporte nos navios negreiros era alta devido às péssimas condições de viagem e complicações na gravidez e no parto, sendo que no século XIX, o número de escravas era 30% menor que dos escravos. Além disso, há que se considerar que, tanto nesta obra como nas outras, o imaginário do autor sobre os fatos retratados também intervirá na representação que é produzida em sua obra.

O autor da charge retrata a mulher negra com roupas muito simples: ela usa um lenço branco na cabeça, um vestido da mesma cor e está descalça. A mesma carrega uma criança negra em seu colo e uma sacola em seus braços, sugerindo que está fugindo com o que parece ser provavelmente seu filho/a. Como já mencionado, raramente as mulheres negras fugiam abandonando seus filhos. Grande parte delas fugiam para os quilombos, considerados um local de refúgio e a possibilidade de uma nova vida.

A fuga era um ato expressivo do desejo de liberdade, do livramento dos maus tratos e do trabalho exaustivo, mas também era claramente uma forma de resistência, de não submissão e aceitação da escravidão. A deserção do cativo poderia ser motivada por diversos fatores, tais como: “o não cumprimento dos direitos do escravo por parte do senhor, como folgas semanais e um pedaço de terra para cultivo próprio ou pelo rompimento de relações afetivas, tal como foi indicado por Costa” (2010, p. 5). A fuga oferecia um perigo enorme para aqueles/as que se arriscavam em tal empreitada, sob o risco de serem capturados/as e

devolvidos/as para seus/suas senhores/as, sendo frequentemente recebidos/as com severas retaliações.

A figura é acompanhada de um texto intitulado: “*Os escravos depois da abolição*”, que aborda as condições de vida dos ex-escravos e as dificuldades encontradas após a abolição, visto que muitos deles continuaram trabalhando para seus senhores, o estabelecimento de parcerias com seus antigos proprietários, a procura de trabalho no Rio de Janeiro e São Paulo e a concorrência dos imigrantes que forçaram muitos deles a se sujeitarem a trabalhos pesados e mal remunerados. Como já descrito, a charge foi produzida em 1887 e o texto trata do contexto pós-abolição, o que pode causar uma confusão na interpretação dos/as estudantes, ao relacionar o conteúdo do texto com a charge.

O texto não faz nenhuma articulação com a imagem e em nenhum momento trata da questão das fugas, de como e por que elas aconteciam e do destino dos/as negros/as após a fuga, nem mesmo as consequências a partir delas, tanto para os/as escravos/as como para seus/suas proprietários/as. Também não faz referência ao ato de fugir como uma das práticas de resistência, que contribuiu para a crise do sistema escravista. Não faz nenhuma menção à mulher negra escrava com a criança no colo. O texto não ressalta as contribuições das diversas ações de resistência das negras e dos negros como fundamentais para o fim da escravidão. A legenda explicativa descreve um trecho (“*As fugas constantes anunciavam o fim da escravidão*”) (APOLINÁRIO, 2010, p. 229), sendo a única referência que permite a associação do texto à imagem. A relação da charge com o conteúdo do texto é apenas ilustrativa, e a relação dela com a legenda tem uma função complementar.

Na sequência são apresentadas algumas atividades aos/às estudantes a partir de dois excertos de Joaquim Nabuco, que tratam das características que teriam amenizado o conflito entre brancos/as e negros/as, sobre a questão da emancipação dos/as escravos/as e a democratização do solo. A atividade solicita que os/as educandos/as reflitam sobre o destino destes/as últimos/as, após a abolição.

A charge retrata um aspecto que evidencia a resistência e agência das mulheres negras. A figura, ao representar uma negra fugindo com uma criança no colo, pode provocar uma leitura em que a mesma seja identificada como uma mulher capaz de modificar a situação em que vive e de subverter algo que lhe foi imposto, além de demonstrar que parte delas não aceitava passivamente a sua condição de ser propriedade de alguém, de prestar serviços compulsórios, de ser obediente e resignada com suas vidas.

Na ação de fugir está intrínseca a percepção de que não precisavam de se sujeitarem e permanecerem na situação que lhes era imposta por seus/suas proprietários/as, como trabalhar

em condições precárias, ser torturadas, passar fome ou sede. Consideravam a possibilidade de ter uma outra vida, principalmente nos quilombos, podendo vivenciar com maior liberdade os seus costumes e suas práticas religiosas. Entretanto, é importante salientar que após a fuga, não encontraram uma vida fácil nos quilombos ou em outros locais de refúgios. Os/as escravos/as fugidos/as eram constantemente perseguidos/as, capturados/as e em alguns casos eram mortos/as. A vida no quilombo era de trabalho intenso, mas já representava um avanço se comparada à vida que levavam na casa-grande e na senzala. Ao levar seus filhos/as na fuga também rompiam com o direito de posse dos senhores/as sobre eles/as, pois fatalmente se tornariam escravos/as ao atingir certa idade e suas condições de vida provavelmente seriam as mesmas que as suas.

De acordo com Giroux (1983), a resistência envolve, entre outras dimensões, a intencionalidade, a consciência, as relações de poder. Deste modo, a figura demonstra que o homem de expressão nervosa que representa alguém que detém o poder de escravizar e perseguir os/as negros/as, como, por exemplo, o proprietário de escravos, pode ser contestado através das dimensões da resistência. A fuga constitui-se como a intencionalidade e a tomada de consciência por grande parte dos/as escravos/as no período próximo à abolição, de que era possível viver em liberdade. Segundo o autor, as ações de resistência expressam o desejo de emancipação e liberdade dos grupos oprimidos, das condições a que eram submetidos.

O livro didático, ao apresentar a imagem da mulher negra em um momento de fuga, esclarece o objetivo proposto de demonstrar os acontecimentos ocorridos no Segundo Reinado no Brasil, no contexto da abolição, mantendo-se em acordo com a proposta de estudo do processo dos movimentos abolicionistas indicados no título do tema e do capítulo. A coleção traz a declaração de que tem por finalidade tratar das discussões sobre as questões de gênero e sobre a diversidade histórica cultural e social do país, assim como trabalhar com conteúdo histórico fruto da historiografia recente, possibilitando um debate atualizado sobre os elementos próprios à narrativa histórica. Desta maneira, a imagem utilizada está de acordo com algumas das reivindicações dos movimentos sociais e dos debates teóricos que focalizam a história de resistência dos/as afrodescendentes.

Por muito tempo, a própria historiografia e os livros didáticos escolares não consideravam as diversas manifestações de resistência dos/as escravos/as. A ênfase dada às questões econômicas deste período, restringindo-se aos seus serviços prestados como principal mão de obra do período, e aos maus tratos, transmitia a ideia de que foram apenas vítimas do processo de escravidão, sem possibilidade de ação. Assim, reforçavam a ideia de

que as negras e os negros eram coisas que pertenciam a alguém e que deveriam aceitar passivamente a situação em que viviam.

Sem negar que realmente eram submetidos/as a atos de violência e foram por muito tempo a principal mão de obra na época da escravidão, é importante considerar que, ao reduzir suas experiências de vida a estas condições, sem mencionar seus atos de transgressão, representam os/as negros/as em posição de inferioridade e submissão. Com as revisões na historiografia, a partir da década de 1980, uma nova perspectiva sobre suas histórias emerge, fazendo com que apareçam sob a ótica da resistência, da subversão, da ação, como agentes que atuaram de diversas formas para combater o regime escravista, que juntamente com os movimentos negros contribuíram para um novo olhar sobre a temática.

Não há uma convergência entre o modo como a mulher negra é focalizada e as propostas de abordagem da história destas mulheres, presentes em estudos sobre o tema. A charge proporciona a discussão sobre a ação das mulheres negras no sentido da resistência, mas como o texto não desenvolve nenhuma reflexão sobre tal aspecto, acaba omitindo a representação da fuga da escrava expressa na figura. O texto, como é apresentado, sem relação direta com a imagem, não permite a discussão de tal temática, nem sobre a condição atual das mulheres negras, nem sobre o preconceito e a discriminação racial, que são temas importantes nas reivindicações do movimento negro para a educação, assim como não desenvolve discussões críticas mais aprofundadas sobre as ações das mulheres negras na sociedade. Indubitavelmente, a coleção poderia disponibilizar mais fontes sobre os temas citados acima, a fim de proporcionar acesso aos debates atuais sobre a história das mulheres negras e do movimento negro pelos/as estudantes.

4.2 Análise das atividades sobre mulheres negras nos livros didáticos de História (PNLD)

Assim como as imagens e os textos explicativos, as atividades propostas por livros didáticos estão envolvidas diretamente no processo de aquisição de conhecimentos históricos. Com isso, nossa intenção é investigar o modo como a história das mulheres negras estão focalizadas nas atividades e se estão ou não em consonância com os atuais estudos historiográficos na temática e com os debates sobre o ensino de história.

Para isso, verificamos se as atividades permanecem com a função tradicional de memorização e fixação com a utilização de exercícios repetitivos, que exigem a localização de informação, cópia e resumos ou se elas permitem aos/às estudantes relacionar e comparar acontecimentos históricos, estabelecer relações do que aprendem com o que vivenciam no mundo e desenvolver análises e reflexões críticas sobre o tema.

As atividades foram analisadas a partir de dois aspectos: historiográfico e cognitivo. O primeiro está relacionado à forma como o conteúdo histórico sobre a história das mulheres negras no contexto da escravidão é referido nas atividades e o segundo, ao modo como a atividade promove a aprendizagem e a aquisição do conhecimento.

Para procedermos à análise, utilizamos, como critério de seleção, as atividades que abordam temas relacionados à história das mulheres negras no período da escravidão ou que as mencionam em seus textos explicativos, diferentemente do critério utilizado na análise das imagens, onde foram selecionadas apenas aquelas em que as mulheres negras foram focalizadas em atos de resistência. Utilizamos todas as atividades em que estas personagens são mencionadas, pois tais atividades aparecem em pequeno número nas coleções.

As atividades estão presentes no desenvolvimento do capítulo ou unidade e em sua parte final, permitindo que os/as estudantes reflitam sobre a temática no decorrer do estudo. A maior parte das atividades analisadas, em nossa pesquisa, encontram-se em um setor separado dos textos explicativos que fazem parte do capítulo ou unidade, localizadas no final destes.

Neste setor são apresentadas novas imagens e textos explicativos para a reflexão das questões, mas todas elas estão relacionadas com a temática abordada ao longo do capítulo ou unidade. Não é mencionada a autoria das atividades, o que indica que os/as autores/as das mesmas são os/as próprios/as elaboradores/as das coleções.

Faricelli (2005, p. 59), ao analisar e interpretar exercícios de livros didáticos, utiliza a “tipologia de tarefas acadêmicas baseada nos processos cognitivos que nelas predominantemente se realizam”, conforme propostas por Sacristán (2000 *apud* Faricelli, 2005, p. 59). A autora salienta que, embora Sacristán (2000) tenha desenvolvido a tipologia para compreender a maneira como o currículo é colocado em prática na escola, ela pode ser utilizada como meio de interpretação de exercícios. A seguir apresentamos três tipologias relacionadas diretamente com as atividades que analisamos:

- Tarefas de compreensão: são aquelas em que os/as estudantes precisam compreender a informação estabelecida previamente e responder de acordo com o que entenderam da mesma, sendo que, “o que a memória faz é reestruturar as informações num

processo de reconstrução semântica”, (FARICELLI, 2005, p. 60), indo além da reprodução;

- Tarefas de memória: atividades que solicitam aos/às estudantes a reprodução de informações relacionadas a “dados, fatos e nomes” (FARICELLI, 2005, p. 60), presentes em textos;
- Tarefas de opinião: é solicitado aos/às estudantes que emitam sua opinião pessoal sobre a temática abordada.

Nos livros didáticos analisados localizamos seis atividades que abordam questões sobre a história das mulheres negras na época da escravidão, divididas em doze tarefas:

Quadro 7: Identificação das atividades nos livros didáticos

Livro didático/ano	Número de identificação da atividade no livro	Letra de identificação da tarefa no livro	Total de tarefas
História, Sociedade e Cidadania (7º ano)	Seção Dialogando	-	01
História, Sociedade e Cidadania (8º ano)	nº 5	a) e b)	02
História, Sociedade e Cidadania (8º ano)	nº 6	a), b) e c)	03
Projeto Araribá (7º ano)	nº 4	a), b) e c)	03
Projeto Araribá (8º ano)	nº 4	-	01
Projeto Araribá (8º ano)	nº 5	a) e b)	02
Total final	-	-	12

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros didáticos analisados

As atividades analisadas apresentam um texto explicativo, e na sequência são feitas perguntas de caráter descritivo, interpretativo, hipotético, dedutivo ou de opinião sobre o conteúdo abordado. Contém imagens para serem utilizadas como fonte e na sequência são feitas perguntas sobre a cena retratada de caráter descritivo ou interpretativo. Também apresentam propostas de produção de texto sobre a temática.

Na coleção: “História, Sociedade e Cidadania”, as atividades analisadas foram organizadas da seguinte maneira:

- Caixa de atividade (“*Dialogando*”): tem a função de complementar com alguma informação o texto explicativo e cria um espaço de conversa com o/a estudante, ao propor desafios para a discussão de imagens, gráficos, tabelas, textos e sobre “*mudanças e permanências*” (BOULOS, 2012, p. 4);
- Seção “*Atividades*”: apresenta “*questões variadas sobre os conteúdos dos capítulos para serem realizadas individualmente ou em grupo*” (BOULOS, 2012, p. 4) e se constitui como momento de revisão dos conteúdos estudados.

Na coleção “Projeto Araribá”, as atividades são organizadas da seguinte forma:

- Seção “*Em foco*”: atividades acompanhadas de textos e fontes que “*visam desenvolver a sua capacidade de analisar as fontes históricas. O objetivo é que você exercite, aos poucos, o método da investigação...*” (APONILÁRIO, 2010, p. 5);
- Seção “*Atividades*”: apresentam diversas questões dissertativas que “*exercitam a habilidade de extrair informações de um texto, estabelecer relações com o conhecimento aprendido, debater ideias e elaborar conclusões*” (APONILÁRIO, 2010, p. 5).

As imagens que acompanham as atividades foram produzidas em diferentes séculos: uma no século XVIII, uma no século XIX, uma no século XX e em uma imagem o século não é referido. Três atividades indicadas aos/às estudantes foram localizadas no livro didático “História Sociedade e Cidadania”, divididas em seis tarefas que abordam aspectos relacionados à história das mulheres negras no período da escravidão por meio de imagens e textos. Concebemos como “atividades” o conjunto de tarefas que se destinam à discussão de um determinado tema a partir de textos explicativos e/ou imagens que as primeiras oferecem. Já as “tarefas” são as questões ou problemas específicos que compõem cada atividade, sobre as quais os/as estudantes precisam responder ou refletir.


A primeira atividade está localizada no livro do 7º ano, Unidade IV: “Nós e os outros”; capítulo 15: “Economia e sociedade colonial açucareira”, aborda as funções dos senhores de engenho e dos engenhos, a utilização da mão de obra africana neste período, a economia da época a partir agropecuária e a produção de alimentos como abastecimento do mercado interno.

Os escravizados

Grande parte da população colonial era formada por africanos escravizados e seus descendentes. Do trabalho deles dependia o funcionamento da economia colonial: a lavoura, a pecuária, a coleta, a pesca, o transporte de mercadorias etc.

Os que trabalhavam carpindo, plantando, colhendo e pescando eram chamados escravos de campo e constituíam 80% dos escravos dos maiores engenhos. Os que trabalhavam na fabricação de açúcar formavam 10% do total. Os domésticos (a cozinheira, a faxineira, a arrumadeira etc.) e os artesãos (o oleiro, o carpinteiro, o ferreiro etc.), juntos, compunham os outros 10%.

Oleiros: aquele que faz peças de barro ou cerâmica.



DIALOGANDO

Nos engenhos coloniais eram, geralmente, as mulheres que trabalhavam na moagem da cana. Quando a situação exigia, o trabalho de moagem se estendia noite adentro. Exaustas, elas corriam o risco de ter um braço esmagado na moenda. Levante uma hipótese: por que será que os senhores preferiam que as mulheres realizassem esse tipo de serviço?

CAPÍTULO 15 – ECONOMIA E SOCIEDADE COLONIAL AÇUCARERA 287

Figura 8: Atividade 1 do livro didático “História, Sociedade e Cidadania (7º ano)”.

Fonte: BOULOS, 2012, p. 287

A atividade faz parte do tema: “Os escravizados”. Inicialmente, é apresentado um texto que discute sobre a economia colonial, descrevendo os trabalhos desenvolvidos pelos escravizados e a importância do trabalho escravo para a economia. Na sequência, uma imagem retrata sete pessoas trabalhando no engenho de açúcar, na moagem da cana. No primeiro plano da figura, são representadas cinco pessoas: três homens negros e duas mulheres negras. A mulher da esquerda carrega um cesto na cabeça e a segunda está em pé, próxima à moenda. No segundo plano da imagem, dois homens negros estão trabalhando próximos ao forno da moenda. Localizada em uma caixa de atividade, a tarefa apresenta uma introdução sobre o trabalho na moenda exercido em sua maioria por mulheres escravas, sobre

a exploração das mulheres neste tipo de função, sobre os perigos do trabalho de moagem e sugere que os/as estudantes levantem uma hipótese sobre o motivo da preferência dos senhores de engenho pelo serviço de mulheres no engenho de açúcar. Na sequência da atividade, são apresentados mais textos sobre a economia colonial.

A atividade ressalta a questão do trabalho forçado e insalubre em que as mulheres negras eram submetidas no contexto da escravidão. Apesar de considerarmos um avanço a focalização das mulheres negras na tarefa, a atividade reforça a representação vitimizada destas, ao destacar seu sofrimento no trabalho de moagem da cana. De fato, muitas delas eram submetidas a diversos tipos de trabalhos extremamente exaustivos e perigosos, principalmente na moenda. Mas a atividade, ao referir-se somente a eles, sem a discussão e a problematização de outros tipos de trabalho exercidos pelas negras, pode transmitir a ideia de que elas tinham apenas ofícios no campo que ofereciam risco à sua saúde e à sua vida. Apesar de o texto que antecede a tarefa citar que além dos/as escravos/as do campo, também havia os/as domésticos/as, como as cozinheiras, faxineiras e arrumadeiras, ele não explicita as condições de vida diferenciadas das escravas domésticas. Vale retomar que algumas delas possuíam algum conforto e uma vida menos sofrida, recebendo tratamento diferenciado e adquirindo algumas posses. Tal discussão é omitida na atividade.

Não é apresentado nenhum texto explicativo na atividade para que os/as estudantes reconheçam ou infiram informações sobre a pergunta proposta, motivando-os a pesquisarem sobre a temática em outras fontes. Segundo Bittencourt (2009), o objetivo central do uso das fontes históricas no contexto escolar não é a elaboração de um texto historiográfico inédito ou outra interpretação das que já existem sobre os acontecimentos históricos, mas a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos/as estudantes. Observamos que esta estratégia visa estimular o/a educando/a a pesquisar sobre a questão proposta, pois a possível resposta não está implícita nos textos explicativos que a antecedem ou a precedem.

As outras duas atividades estão distribuídas em cinco tarefas, localizadas no livro do 8º ano, Unidade I: “Cultura e trabalho”, capítulo 1: “Africanos no Brasil: dominação e resistência”. O capítulo explica sobre a origem e os costumes dos/as africanos/as, sobre os navios negreiros e o transporte para o Brasil, sobre o trabalho dos escravos e das escravas e a violência a que eram submetidos, sobre as formas de resistência praticadas por eles/elas, sobre o Quilombo dos Palmares e os remanescentes de quilombos. As tarefas estão localizadas no fim da unidade, no setor de “Atividades” e apresenta um texto (“*As mulheres do tabuleiro de ontem e de hoje*”) e uma fotografia como fontes.

5 Observe a imagem ao lado com atenção:

- Qual era o trabalho feito pela mulher mostrada na fotografia?
- Que outros trabalhos a mulher escravizada fazia?

6 Leia o texto a seguir com atenção.

AS MULHERES DE TABULEIRO DE ONTEM E DE HOJE

A comercialização do acarajé tem início ainda no período da escravidão com as chamadas escravas de ganho que trabalhavam nas ruas, para as suas senhoras [...] desempenhando diversas atividades, dentre elas, a venda de quitutes nos seus tabuleiros. Ainda na costa ocidental da África as mulheres já praticavam um comércio ambulante de produtos comestíveis, o que lhes conferia autonomia em relação aos homens e muitas vezes o papel de provedoras de suas famílias.

O comércio de rua nas cidades brasileiras permitiu às mulheres escravas ir além da prestação de serviços aos seus senhores: elas garantiam, muitas vezes, o sustento de suas próprias famílias [...]

A venda do acarajé permaneceu como uma atividade econômica relevante para muitas mulheres mesmo com o fim da escravidão. Hoje, atrás das batanas existem famílias inteiras dependendo dos seus tabuleiros: 70% das mulheres pertencentes à Associação das Batanas de Acarajé e Mingau do Estado da Bahia são chefes de família. [...]

“Às vezes nos sentimos órfãs porque trabalhamos sozinhas com nosso tabuleiro, de sol a sol, expostas ao frio, ao calor e mesmo à violência. Mas somos mulheres negras e perseverantes: se não vendemos hoje, venderemos amanhã. Somos um símbolo de resistência desde a escravidão”, lembra Maria Leda Marques [...]

Extrato do site: <www.labjoa.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=65>. Acesso em: 23 jan. 2012.

- O comércio de quitutes nas ruas é uma prática antiga no Brasil? Explique.
- O comércio de rua (incluindo-se a venda do acarajé) foi importante na história das famílias negras?
- O modo de preparar o acarajé é elemento da cultura material ou imaterial?



M. Lindemann, 1925 - 1910. Coleção de livros de www.pensamentolivre.br / Foto: Daniel Oyabara

Figura 9: Atividades 2 e 3 do livro didático “História, Sociedade e Cidadania (8º ano)”.
Fonte: BOULOS, 2012, p. 24

O texto estabelece uma relação com o presente e aborda a história das negras quitadeiras, o comércio de quitutes como uma prática originária da África. Traz a explicação de que tal prática foi considerada como um símbolo da resistência contra a escravidão e um meio de sustento de suas famílias, citando a venda de acarajés pelas baianas atualmente, numa referência às condições das negras no período escravocrata. Na imagem há uma mulher negra

carregando uma criança branca nas costas, presa por um pano. A mulher está bem vestida, com brincos, colares, pulseiras e uma saia estampada. As tarefas versam sobre diversas informações, tais como os tipos de trabalho das mulheres escravizadas, a comercialização de produtos praticados por elas, a importância do comércio para as famílias negras, o acarajé, as práticas de resistência e a capoeira.

A intenção das atividades acima é abordar os diferentes trabalhos exercidos pelas mulheres negras na época da escravidão, com destaque para a venda de quitutes. Mesmo que a dimensão ocupada pela imagem não ocupe igual dimensão na discussão textual, a representação impõe-se pelo destaque que lhe é dada devido ao seu tamanho em relação ao tamanho da página, a nitidez das cores, além de se tratar de uma imagem vistosa, vívida. Chama a atenção o contraste entre a mulher de pele negra e a criança de pele branca. Sabemos que tal fato, tanto quanto as explicações e atividades, podem gerar alguns efeitos nas impressões dos/as estudantes, mas não de forma suficiente.

Em geral, mesmo que não seja feito nenhum comentário, as mulheres negras estão retratadas próximas a uma criança branca nos livros didáticos. Sinal de o quanto elas foram e ainda são responsáveis pela sobrevivência e existência das pessoas brancas que cresceram em nosso país. O entrave encontrado para o ensino é que nem os textos dos livros dedicam atenção a comentar tal fato, nem os/as docentes e, muitas vezes, nem os cursos de formação de professores/as.

Consideramos que a primeira atividade, dividida em duas tarefas, e a imagem utilizada como fonte de análise representam um avanço na maneira como estão focalizadas, pois têm a intenção de discutir os diversos trabalhos exercidos pelas mulheres negras e se contrapõem às atividades e imagens que as apresentam unicamente em trabalhos no campo ou realçam momentos de sofrimento. Da mesma maneira, o texto explicativo também representa um avanço, ao apresentar a importância do trabalho das negras do tabuleiro e apontar tais mulheres como mantenedoras de suas famílias, por meio do comércio de seus quitutes. Entretanto, não é mencionado no texto explicativo que o comércio das negras quitandeiras ia muito além do sustento, constituindo-se também como uma prática de subversão contra a escravidão, a partir de seu envolvimento em ações de resistência, juntamente com a luta dos escravos. A segunda atividade, dividida em três tarefas, relaciona-se ao comércio dos quitutes, à importância dele para as famílias negras e questionam se fazem parte da cultura material ou imaterial. A tarefa “b” (*O comércio de rua - incluindo-se a venda de acarajé - foi importante na história das famílias negras?*) ressalta a importância do trabalho das negras quitandeiras para a sobrevivência de suas famílias. A tarefa “c” (*O modo de preparar o acarajé é elemento*

da cultura material ou imaterial?) possibilita a discussão sobre a cultura imaterial e material. Os saberes no preparo dos quitutes e a influência no gosto e paladar são parte da cultura imaterial, enquanto que o quitute propriamente dito é parte da cultura material. Deste modo, a tarefa valoriza aspectos da cultura afro-brasileira. O objetivo do setor “Atividades”, no qual estão localizadas as tarefas é revisar o conteúdo trabalhado no capítulo. Assim, o conteúdo que menciona o trabalho das mulheres negras ao longo do mesmo, é retomado nas tarefas.

No livro didático “Projeto Araribá”, temos três atividades, distribuídas em seis tarefas, que apresentam imagens e textos explicativos sobre a história das mulheres negras no período da escravidão ou abordam aspectos relacionados às temáticas.

4 Leia os dois textos a seguir e observe a imagem para responder às questões.

Texto 1

“Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos, [...] os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes de um pouco de *banzo*: mas principalmente de alegria. [...]”

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 463.

Texto 2

“Os escravos eram seres humanos oprimidos pelo mais duro dos regimes de exploração de trabalho. Não escapavam ilesos às degradações impostas por este regime. Enfrentavam-nas com sofrimento, humor, astúcia e também egoísmo perverso. Escravos agrediam escravos em disputas por mulher, para entregá-los a capitães do mato ou para roubá-los. Mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres o caminho para o bem-estar e a liberdade. Se não alcançaram o êxito espetacular de Xica da Silva, várias delas conseguiram sair do sufoco da senzala.”

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991. p. 121, v. 23 (Série Temas — Sociedade e política)

- Que aspecto cada autor destaca ao analisar a escravidão africana no Brasil?
- A gravura de Debret condiz mais com a visão de Gilberto Freyre ou com a de Jacob Gorender? Justifique.
- Em seu caderno, escreva um texto com suas ideias a respeito da escravidão no Brasil colonial e responda: sua visão de escravidão assemelha-se mais à de Gilberto Freyre ou à de Jacob Gorender? Explique.

O jantar no Brasil, gravura de Jean-Baptiste Debret, de 1834-1839. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.



Figura 10: Atividade 1 do livro didático “Projeto Araribá (7º ano)”.
Fonte: APOLINÁRIO, 2010, p. 220

A primeira, dividida em três tarefas, está localizada no livro do 7º ano, unidade 8: “*O Nordeste Colonial*”, tema 3: “*Escravidão, resistência e trocas culturais*”. O capítulo traz conteúdos sobre a condição atual dos afrodescendentes no Brasil, a escravidão na África e o tráfico negreiro, os castigos que os/as escravos/as sofriam e a resistência à violência, as relações entre senhores e escravos relacionando às visões opostas de Gilberto Freyre e Jacob Gorender e o sincretismo religioso decorrente do encontro entre as culturas branca e negra no Brasil.

A atividade apresenta dois excertos como fontes para análise. O primeiro, de Gilberto Freyre, menciona a prática do canto dos escravizados que trazia alegria para o dia a dia de trabalho e para a “vida brasileira”. No segundo excerto, o historiador Jacob Gorender relata a exploração do trabalho, os castigos, as opressões vivenciadas e a vida difícil dos/as escravos/as, assim como as disputas e conflitos entre eles/as mesmos/as. As mulheres negras descritas pelo historiador estão relacionadas à prática de sedução sexual para alcançar o bem-estar e a liberdade, citando também Xica da Silva. Os textos acompanham a imagem de uma mulher e um homem brancos, jantando. Traz a figura de uma mulher negra, segurando um abanador e de um homem negro, que está de braços cruzados, ambos em pé próximos à mesa; e a senhora branca oferece comida a duas crianças negras que estão no chão.

O primeiro excerto demonstra um certo aspecto harmonioso no contexto da escravidão. O segundo, sublinha a questão da dominação e exploração pela qual a população afrodescendente era submetida. Observamos que a intenção dos excertos é apresentar as visões diferentes que os autores possuíam sobre a escravidão, para que os/as estudantes sejam capazes de estabelecerem comparações e reflexões sobre ambas. Entendemos que a apresentação de visões diferentes permite um exercício de crítica sobre a temática e de comparações entre diferentes informações. E isso é importante, visto que o ensino de história permite compreender que aquilo que é dado a ver como “fato histórico” não corresponde exatamente ao que foi o “acontecimento em si”.

A história que aprendemos é sempre determinada por uma dada interpretação dos acontecimentos. Os acontecimentos históricos transformam-se em fatos históricos pelo destaque e tipo de análise que lhe é dado pelo historiador, de modo que aquilo que chamamos de “fato” não existe fora deste olhar. Este, porém, é sempre baseado em posições políticas e teorias explicativas e mesmo a ideia de que as interpretações devem resultar do diálogo entre as teorias e as evidências (ou seja, as fontes, registros), não garante a isenção de um olhar que fala de um determinado lugar político e teórico (VIEIRA, PEIXOTO, KHOURY, 1989).

Verificamos, portanto, que Freire e Gorender opõem-se em relação ao tipo de explicação para a sociedade existente, enfatizando-a como mais pacífica ou como mais violenta. Porém, em relação às mulheres, Jacob Gorender ressalta que “mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres o caminho para o bem-estar e liberdade”, (GORENDER, 1991, p. 121 *apud* APOLINÁRIO, 2010, p. 220) reforçando as representações nas quais as mulheres negras são vistas como sensuais e libidinosas.

O autor, ao salientar que as escravas utilizavam-se da sedução para alcançarem outras posições sociais, associa-as à erotização, apontando tal prática como um caminho alternativo para mudança de vida. A atividade não traz nenhuma informação complementar, ressaltando que nem todas as mulheres negras se utilizavam da sedução para alcançar outro status ou mesmo a liberdade. Como mencionado anteriormente, muitas mulheres se aperfeiçoavam em várias tarefas do lar para trabalharem como domésticas, como meio de alcançarem melhores condições de vida e, dentre elas, muitas trabalhavam como quitandeiras para acumularem o valor suficiente para a compra de suas alforrias. Sendo assim, a ausência de tais informações na atividade contribui para reforçar o estereótipo das mulheres negras como as mais sensuais e interesseiras entre mulheres de diferentes raças.

A atividade é dividida em três tarefas. A primeira propõe que seja realizada uma comparação entre os dois excertos, referente aos aspectos destacados por cada autor sobre a escravidão. A segunda relaciona os excertos com a imagem, questionando qual é a concepção sobre a escravidão demonstrada pelos autores que mais se aproxima do que está retratado na gravura. E a terceira propõe que os/as estudantes desenvolvam um texto sobre suas visões em relação à escravidão, indagando qual autor mais se aproxima de sua opinião sobre o tema. Apesar de a imagem apresentar uma mulher negra e o trecho do excerto de Gorender mencionar as mesmas, as tarefas não fazem nenhuma referência sobre a mulher negra da imagem, nem sobre o modo pelo qual ela foi representada por Gorender. A intenção das tarefas é discutir algumas características sobre a escravidão, baseadas nos excertos, mas não privilegia uma discussão aprofundada sobre a história destas mulheres.

O setor “Atividades” tem por objetivo exercitar diferentes habilidades como extrair informações de textos, relacioná-las com o que foi aprendido e elaborar conclusões. As tarefas analisadas estão voltadas para o desenvolvimento de reflexões e interpretações dos textos e imagens, indo além das atividades que priorizam a repetição e a memorização. Consideramos que a maneira como foram elaboradas, permitem aos/às estudantes o desenvolvimento de tais habilidades, ao solicitar que mencionem os aspectos privilegiados pelos autores nos estudos sobre a escravidão (tarefa A), extraíndo as informações dos excertos. As tarefas estão

relacionadas com o conteúdo do capítulo, e na tarefa “C”, os estudantes precisam escrever um texto a partir de suas ideias, elaborando conclusões sobre a temática.

A segunda e a terceira atividades, distribuídas em três tarefas, estão localizadas no livro do 8º ano, Unidade 6, tema 5: "O Primeiro Reinado (1822-1831)". Os temas da unidade abordam os acontecimentos ocorridos no período do Primeiro Reinado do Brasil, como a crise política; a constituição de 1824 como meio de conciliação dos interesses da elite e do imperador D. Pedro I; os projetos relacionados aos indígenas ligados a soluções missionárias, sobre sua escravização ou a ressocialização e a ausência deles nesses processos de decisão; as reivindicações para a formação de uma república independente; os fatores que levaram à independência da Província da Cisplatina e a abdicação de D. Pedro I.

Em foco

Mulheres negras escravizadas

Se nos primeiros anos do século XIX as mulheres brancas sofriam com a falta de liberdade e o menosprezo à sua capacidade intelectual, os problemas e estigmas sociais que afetavam as mulheres negras, principalmente as escravas, eram ainda mais graves. Elas não tinham direitos e eram vistas apenas como propriedade de seus senhores.

Em geral, as negras escravizadas, principalmente nas áreas provinciais do Nordeste, trabalhavam na lavoura e nos serviços domésticos. Nas casas, elas trabalhavam como tecelãs, fiandeiras, rendeiras, carpinteiras, costureiras, cozinheiras etc.

Também era muito comum a existência das amas-de-leite, escravas obrigadas a amamentar os filhos das senhoras brancas. Esse tipo de exploração da mulher negra era tão frequente que jornais do século XIX anunciavam diariamente o aluguel de escravas para essa função.

Nas áreas urbanas, as cativas também podiam ser vendedoras. As negras quitandeiras, nome pelo qual eram conhecidas, andavam pelas ruas ou ficavam instaladas nas casas de comércio, onde vendiam diversas mercadorias. Outra prática muito comum de exploração praticada pelos proprietários era a prostituição de jovens escravas.

Castigos e resistências

As negras escravizadas eram vítimas de castigos violentos praticados diariamente pelos senhores. Elas estavam sujeitas ao estupro e, muitas vezes, também eram perseguidas pelas sinhás, que lhes submetiam aos mais diferentes tipos de castigos físicos, como analisa o sociólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa-grande e senzala*.

As negras escravizadas, porém, resistiam de várias formas ao cativeiro. Era comum negar a maternidade ou praticar abortos para evitar que seus filhos sofressem como elas. Nas casas-grandes, as cativas chegaram a praticar atos de violência contra senhores cruéis, como o envenenamento.

Como vendedoras ambulantes, as escravas tinham certa liberdade de circulação. Por isso, conseguiam ser um meio de comunicação, integração e resistência das populações negras locais. Muitas vezes, as quitandeiras ajudavam nas fugas de escravos e na formação de quilombos.

Em alguns casos, escravas chegaram a participar ativamente na organização de motins. Na cidade de Salvador, em 1814, por exemplo, uma cativa chamada Francisca, junto de seu marido, coletou dinheiro para organizar uma rebelião, incitando o povo à revolta. Porém, as autoridades locais descobriram e prenderam o casal.

Fonte 2



Negras vendedoras, pintura de Carlos Julião, c. 1776. Brasileira da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Fonte 3

Independência da Bahia

“Nesse contexto, surgiram personagens esquecidos pela historiografia. Uma destas anônimas foi Maria Felipa de Oliveira, possível descendente de sudaneses, marisqueira e moradora da Ilha de Itaparica. Se era escravizada, liberta ou livre não se sabe. Em 1823, por volta dos seus 20 anos, liderou cerca de quatro dezenas de mulheres, conhecidas como ‘vendetas’, homens e índios na queima de 42 embarcações de guerra portuguesas que estavam aportadas na Praia do Convento, prontas para atacar e dominar Salvador. [...] na memória dos moradores da Ilha de Itaparica, esta heroína negra da independência da Bahia permanece viva como símbolo de bravura e coragem”.

SCHUMACHER, Schmitt; BRAZIL, Érico Vital. *Mulheres negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007. p. 84.

174

Figura 11: Atividade 2 do livro didático “Projeto Araribá (8º ano)”.
Fonte: APOLINÁRIO, 2010, p. 175

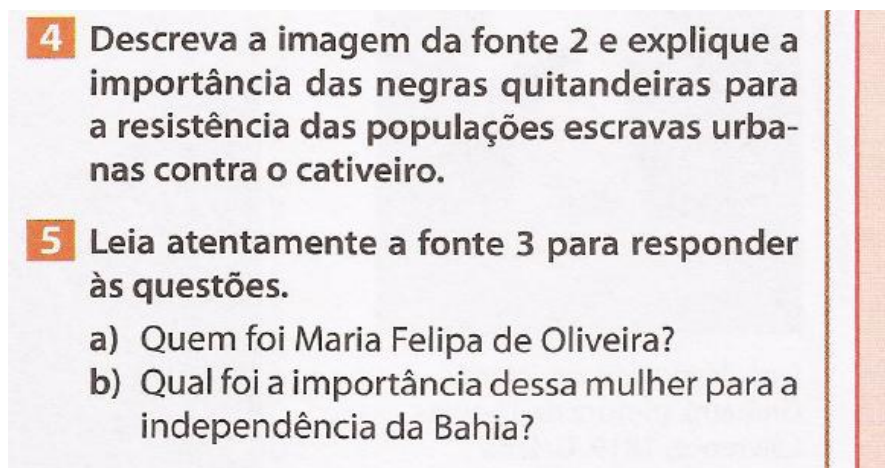


Figura 12: Atividade 3 do livro didático “Projeto Araribá (8º ano)”
Fonte: APOLINÁRIO, 2010, p. 175

Em seu conjunto, o setor “Em foco” apresenta um conjunto de fontes em sua estrutura, como imagem, textos explicativos e excertos acerca da temática que aborda a história das mulheres negras escravas. As tarefas estão relacionadas à pintura de 1776, produzida por Carlos Julião, cuja obra já foi tratada neste estudo. Versa sobre negras quitadeiras e é acompanhada de um excerto de Érico Vital Brazil e Schuma Schuma, que descreve os feitos de Maria Felipa de Oliveira, considerada heroína negra.

As fontes estão acompanhadas por dois textos descritivos da vida e dos trabalhos das mulheres negras, dos castigos por elas sofridos e de como agiam para subverter as injustiças da escravidão. As questões versam sobre a importância das negras quitadeiras para o processo de resistência contra a escravidão e sobre as ações de Maria Felipa na independência da Bahia.

Observamos uma preocupação na oferta de variados tipos de fontes para subsidiar os/as estudantes no momento da realização das tarefas, o que consideramos muito positivo, já que permitem que eles/as tenham contato com diferentes informações sobre a temática abordada. Para Bittencourt (2009), o uso dos documentos pelos/as docentes em suas práticas pedagógicas favorece o desenvolvimento do pensamento histórico.

Destacamos que o material escrito está em consonância com os atuais debates historiográficos sobre o tema, visto que apresentam os castigos e o sofrimento destas, mas também ressaltam atitudes ativas por elas protagonizadas e que são relacionadas aos diversos trabalhos que realizavam e as ações das negras quitadeiras e sua importante contribuição para resistência contra a escravidão. É dado especial destaque para Maria Felipa de Oliveira, uma negra moradora da Ilha de Itaparica, caracterizada como heroína especialmente porque participou de forma extremamente ativa no processo de independência da Bahia.

As tarefas propiciam a discussão da ativa participação das mulheres negras no processo de resistência no contexto da escravidão. Indagam sobre a importância das negras quitandeiras para a resistência das populações escravas e sobre a história de Maria Felipa como uma figura importante para a história baiana. Na coleção “Projeto Araribá”, o objetivo das atividades da seção “Em foco”, conforme referido pelos/as autores/as na introdução da coleção, visa desenvolver habilidades relacionadas à análise de fontes históricas, tal qual já foi anteriormente mencionado. Percebemos aqui uma aproximação das atividades, e na maneira como foram elaboradas, com os debates que afirmam a importância do uso de diferentes fontes com vistas à elaboração do saber histórico pelo/a estudantes

Conforme afirmam Pereira e Seffner (2008):

Pretendemos, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. Não precisamos para isso, necessariamente, ensinar o estudante a ler um documento, mas apenas, singelamente, a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 127).

Ao analisarmos o conjunto das atividades propostas por ambas as coleções, observamos que algumas delas estimulam os/as estudantes à reflexão sobre temas relacionados aos conteúdos apresentados na unidade ou capítulo, com a intenção de que sejam capazes de criarem hipóteses, desenvolverem interpretações e inferências por meio da leitura, tanto de imagens como de textos, emitirem opiniões, confrontarem ideias entre textos diferentes e entre textos e imagens e desenvolverem a habilidade de produção textual. Porém, algumas atividades ainda permanecem com características ligadas à descrição, à reprodução e à memorização de dados.

Das doze tarefas analisadas, sete têm por objetivo a compreensão de informações presentes em textos e imagens, ao solicitarem que os/as estudantes respondam o que entenderam da temática proposta, representando assim um avanço na maneira como foram elaboradas, pois se contrapõem a tarefas tradicionais que exigem a memorização e a reprodução de informações.

As tarefas que objetivam a compreensão, instigam os/as estudantes a refletirem sobre o texto e a interpretá-lo de acordo com o que é solicitado ou realizarem uma pesquisa sobre a questão, e não somente a localização e cópia do trecho do texto. As tarefas analisadas que possuem essas características são, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 8: Tarefas de compreensão

Tipologia: Tarefas de compreensão	
Livro	Tarefa
História, Sociedade e Cidadania	Por que será que os senhores preferiam que as mulheres realizassem esse tipo de serviço (moagem da cana).
História, Sociedade e Cidadania	Qual era o trabalho feito pela mulher mostrada na fotografia?
História, Sociedade e Cidadania	O comércio de rua (incluindo-se a venda de acarajé) foi importante na história das famílias negras?
História, Sociedade e Cidadania	O modo de preparar o acarajé é elemento da cultura material ou imaterial?
Projeto Araribá	A gravura de Debret condiz mais com a visão de Gilberto Freyre ou com a de Jacob Gorender? Justifique.
Projeto Araribá	Descreva a imagem da fonte 2 e explique a importância das negras quitandeiras para a resistência das populações escravas urbanas contra o cativo.
Projeto Araribá	Qual foi a importância dessa mulher (Maria Felipa de Oliveira) para a independência da Bahia?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros didáticos analisados

Totalizam quatro tarefas que tem por objetivo a memorização, induzindo os/as estudantes a localizarem informações no texto explicativo e a transcrevê-las. São de caráter descritivo, relacionadas a fatos, dados e nomes. Estas questões estão voltadas para a reprodução de trechos através da cópia do livro. Sendo assim, foram elaboradas de forma semelhante às questões que tradicionalmente fizeram parte do ensino de História.

As tarefas analisadas que possuem estas características estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 9: Tarefas de memória

Tipologia: Tarefas de memória	
Livro	Tarefa
História, Sociedade e Cidadania	O comércio de quitutes nas ruas é uma prática antiga no Brasil? Explique.
História, Sociedade e Cidadania	Que outros trabalhos a mulher escravizada fazia?
Projeto Araribá	Que aspecto cada autor destaca ao analisar a escravidão africana no Brasil?
Projeto Araribá	Quem foi Maria Felipa de Oliveira?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros didáticos analisados

Apenas uma questão tem por objetivo fazer com que os/as estudantes emitam sua opinião sobre a temática abordada. Os/as estudantes precisam se basear no conteúdo ensinado ao longo do capítulo, assim como nos textos explicativos e imagens apresentadas nas atividades para procederem com reflexões, relacionarem os diversos temas abordados, compararem as diferentes fontes, com o objetivo de produzirem um texto com suas opiniões.

A tarefa analisada que possui estas características está especificada no quadro abaixo:

Quadro 10: Tarefas de opinião

Tipologia: Tarefas de opinião	
Livro	Tarefa
Projeto Araribá	Em seu caderno, escreva um texto com suas ideias a respeito da escravidão no Brasil colonial e responda: sua visão de escravidão assemelha-se mais à de Gilberto Freyre ou à de Jacob Gorender? Explique.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos livros didáticos analisados

As atividades analisadas remetem ao conhecimento histórico relacionado ao passado, mas não privilegiam uma associação com alguns temas contemporâneos, como por exemplo, as discussões e reivindicações do movimento feminista negro e a atual condição das mulheres negras na sociedade. Também não permitem o estabelecimento de relações entre as condições sociais das mulheres negras antigamente e as condições atuais, sobre as diferentes formas de opressão vivenciadas e as práticas de resistência desenvolvidas por elas. Apesar de a atividade da coleção “História, Sociedade e Cidadania”, trazer informações sobre as baianas vendedoras de acarajé atualmente em seu texto intitulado “As mulheres de tabuleiro de ontem e de hoje”, as tarefas que se seguem não estão relacionadas à história destas personagens.

As tarefas analisadas em nossa pesquisa não propiciam reflexões e questionamentos a partir de uma leitura crítica dos textos e fontes, relacionando-se a outros temas que não tratam do contexto da escravidão, como por exemplo, as discussões raciais e de gênero. Tampouco são problematizadas as questões sobre o racismo, sobre as questões de gênero, sobre o patriarcado, sobre a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade. Deste modo, não instigam os/as estudantes a analisarem de maneira aprofundada a temática ensinada.

Observamos que apenas três tarefas focalizam a contribuição das mulheres negras quitandeiras no processo de luta contra a escravidão e as práticas de subversão realizadas por elas. As tarefas deixam claro que muitas delas não foram passivas e não aceitaram as injustiças que lhes eram impostas. Os maus tratos e o sofrimento infringidos a estas mulheres

também são discutidos para indicarem suas formas de resistência. Ressaltam também seus trabalhos como meio de sustento para si e para sua família.

Todavia, algumas atividades ainda permanecem com representações estereotipadas e reduzidas sobre este grupo social. As mulheres negras são focalizadas como vítimas do trabalho escravo e com aspectos relacionados à sexualidade. Não queremos aqui negar que em face do sistema de escravidão, os negros e negras foram realmente vítimas deste processo. Nossa crítica direciona-se para a representação estigmatizada e única da posição subalterna ocupadas por elas. As mulheres negras ocuparam diferentes papéis sociais, foram vítimas e também algozes, quando se tratava de resistência. Foram livres, libertas e escravas. Constituíram-se como arrimo de famílias inteiras, foram mais ou menos privilegiadas, dependendo da particularidade do contexto em que viveram. Eram trabalhadoras, mães, esposas, amantes, prostitutas e usavam também a sua sedução.

Apesar da luta do movimento feminista negro e da presença de leis atinentes às suas reivindicações, para que imagens e representações positivas sobre as mulheres negras sejam incorporadas efetivamente pelos currículos e materiais didáticos, a quantidade de conteúdos e atividades que contemplam estas discussões ainda é reduzida e quando presentes, em algumas vezes, ainda reforçam alguns estereótipos sobre estas mulheres.

É importante salientar que alguns temas não abordados nos textos e atividades que acompanham as imagens, foram tematizados nos livros de outros anos da mesma coleção. O debate sobre a questão do racismo na atualidade, ausente de alguns textos e atividades analisados na pesquisa, está presente em outras unidades.

4.3 Análise das representações sobre mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* (SEE/SP)

Os autores dos *Cadernos do Professor e do Aluno* de História são: Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. A gestão do processo de produção editorial 2014-2017 foi realizada pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à

Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas.²⁴

Os *Cadernos do Professor e do Aluno* (SÃO PAULO, 2004) do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), do componente curricular de História, totalizam oito volumes (dois volumes para cada ano/série), com organização dos conteúdos diferentes para estudantes e professores, e que apresentam, no total, sessenta e quatro situações de aprendizagem. Ao analisarmos todo o material, identificamos somente duas situações de aprendizagem que apresentam referências às mulheres negras no período da escravidão, especificamente nos volumes I e II do 8º ano.

Constatamos que elas não são mencionadas em nenhum outro momento histórico. O volume I apresenta quatro imagens e o volume II apresenta apenas uma imagem. Todas as imagens são obras produzidas no século XIX e estão de acordo com as categorias iniciais: “usos do tempo no trabalho” e “usos do tempo fora do trabalho”. Diferentemente do critério utilizado na análise dos livros didáticos, nos quais foram selecionadas imagens em que as mulheres negras são focalizadas em atos de resistência, não adotamos nenhum critério para a seleção delas nos *Cadernos*, pois elas são retratadas em um número reduzido de figuras. Contudo, a análise será realizada observando se as elas apresentam ou não a agência e resistência das mulheres negras. Os volumes dos *Cadernos* analisados que são destinados ao 8º ano coincidem com os volumes dos livros didáticos também destinados ao mesmo ano/série.

No *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014c, p. 43), a situação de aprendizagem nº 6 tem como objetivo analisar as imagens produzidas por Jean-Baptiste Debret, presentes em sua obra “*Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1834-1839)*”, produzida como parte da Missão Artística Francesa patrocinada por D. João VI, no século XIX. Debret, pintor francês que visitou o Brasil em 1816, permanecendo alguns anos no país, retratava por meio de suas obras figuras humanas, o cotidiano da Corte e da vida dos/as cativos/as.

No *Caderno do Aluno*, a situação de aprendizagem nº 6, intitulada: “*O Brasil Urbano de Debret*” (SÃO PAULO, 2014a, p. 56), inicia-se com um texto explicativo sobre a vinda de Debret para o Brasil, sobre suas obras da vida pública e privada brasileira, retratando os europeus, negros e indígenas em diversos estados do país e ressaltando a importância das artes plásticas para o registro da época. O texto enfatiza que as manifestações artísticas são uma representação do real e não a realidade em si, mas que as obras de Debret se aproximam muito do real, e que por isso são chamadas de realistas. Na sequência, são apresentadas quatro

²⁴ Informações sobre a instituição foram extraídas do site <http://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

imagens nas páginas 58 e 59 do material, representando as características da sociedade brasileira, no espaço público e privado. Em todas as imagens, as mulheres negras estão acompanhadas por outras pessoas. Em nossas análises, serão focalizadas especificamente tais mulheres.

Como as imagens aparecem nos *Cadernos do Aluno e do Professor* de forma isolada, sem texto ou legendas explicativas que as acompanham, apresentaremos as imagens 4, 5, 6 e 7, na sequência, com seus respectivos quadros e descrição detalhada.

Posteriormente, procedemos à análise das quatro imagens em conjunto, considerando sua relação com os textos explicativos que as antecedem ou precedem, a participação das mulheres negras ou não em atos de resistência e se estão condizentes com a teorização desenvolvida em nossa pesquisa.



Figura 13: Empregado do governo saindo a passeio, 1820-1830. Aquarela de Jean-Baptiste Debret
Fonte: SÃO PAULO, 2014a, p. 58

Quadro 11: Mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* – Imagem 4

Título do material didático	Caderno do Aluno
Nº do Volume / Ano	I / 8º ano
Página	58
Nº da imagem analisada	04
Descrição da obra	Homens, mulheres e crianças brancos/as e negros/as passeando na cidade. Uma mulher negra carrega uma criança no colo
Legenda da imagem	Jean-Baptiste Debret. Empregado do governo saindo a passeio, c. 1820/1830. Aquarela, 19 X 24,5 cm (MEA

	226). Foto: Horst Merkel.
Legenda explicativa	Um funcionário a passeio com sua família
Temporalidade	Colônia/Império – 1820/1830
Local	Público
Cidade/campo	Cidade
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho
Com quem está?	Homens, mulheres e crianças brancos/as e negros/as
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Brasil Colonial
Nome do capítulo	O Brasil urbano de Debret
Nome do subcapítulo	Não há
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Descrição do o ambiente, personagens, objetos e ações presentes na imagem
Tipo de imagem	Aquarela
Preto e branco ou colorida	Colorida
Tamanho (largura x altura)	13,7 x 9,5
Relação com o texto	Complementa e dialoga com ele
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar o contexto histórico das obras de Debret
Função da imagem	Complementar e servir como fonte histórica

A imagem acima apresenta uma família branca andando em uma área externa, acompanhada de três mulheres negras. Os/as personagens da cena estão dispostos em uma fila.

Dias (1995) aponta que as vestimentas utilizadas pelas negras e até mesmo a ordem em que andavam nas cidades enfileiradas umas atrás das outras, demonstravam a posição social que ocupavam.

É o que sugeria Debret nas suas representações das mucamas domésticas, hierarquizadas pelo traje e pela ordem com que desfilavam na rua uma atrás da outra, como se houvesse fímbrias de mistério e sombra no limiar das autoridades das senhoras, justo nos seus meandros ambíguos, difíceis de nuançar, onde despontava o mundo da resistência e dos convívios das escravas entre si (DIAS, 1995, p. 168).

A primeira mulher negra aparece no primeiro plano da imagem, logo atrás de seus senhores brancos e de duas crianças brancas. Ela está bem vestida, usando uma espécie de chapéu com uma flor e um par de brincos. A tonalidade da pele de seu rosto e pescoço é um pouco mais clara, se comparada com as outras duas mulheres negras retratadas na cena, o que pode sugerir o uso de pó branco ou a intenção do artista em pintá-la com a tez um pouco mais

clara. Está segurando o que parece ser uma bolsa, veste um certo tipo de casaco por cima deste e usa sapatos, evidenciando a sua posição social diferenciada, se comparada às demais mulheres negras presentes na obra. A mulher não utiliza nenhum acessório ou adereço que indique seu pertencimento étnico, sendo que a maneira de vestir-se é muito semelhante ao modo das brancas europeias. A maneira como a mulher está representada também se contrapõe a algumas figuras que as apresentam com roupas mais simples e próprias ao seu trabalho cotidiano. Ela não está com o busto curvado, nem com sua cabeça abaixada, diferentemente de outras imagens que retratam os/as escravos/as em posições de subalternidade. Não há como identificar se a mulher é alforriada ou não.

A segunda mulher negra aparece ligeiramente no segundo plano da imagem e carrega uma criança possivelmente branca envolvida por um grande xale branco. Ela está vestida de maneira simples, sem chapéu, mas apresenta alguns ramos verdes em sua cabeça e está de colar. Sua cor da pele é um pouco mais escura, se comparada à outra mulher negra que está a sua frente. Usa um vestido simples azul e está descalça. Também não usa nenhum acessório que indique sua etnia. A terceira mulher, um pouco mais atrás, também veste-se de maneira simples, está sem acessórios, usa um vestido de cor rosa, possui a mesma cor da pele que a segunda mulher e está descalça. Não é possível verificar se carrega algo. Da mesma maneira que a primeira, sua posição corporal é representada na imagem diferentemente daquelas em que aparecem curvadas ou abaixadas.



Figura 14: Uma senhora de algumas posses em sua casa, 1823. Aquarela de Jean-Baptiste Debret
Fonte: SÃO PAULO, 2014a, p. 59

Quadro 12: Mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* – Imagem 5

Título do material didático	Caderno do Aluno
Nº do Volume / Ano	I / 8º ano
Página	58
Nº da imagem analisada	05
Descrição da obra	Mulher branca, sentada em um banco, costurando. Mulher e homem, negros, sentados no chão, igualmente costurando. Duas crianças negras, um menino e uma menina, brincam no chão, entre o homem e a mulher negra. Uma menina branca observa um papel ou tecido, sentada em uma cadeira, voltada para a mulher branca. Entrando no ambiente, um jovem negro com uma bandeja e um recipiente contendo algo líquido.
Legenda da imagem	Jean-Baptiste Debret. Uma senhora de algumas posses em sua casa, 1823. Aquarela, 16,2 X 23cm (MEA 202). Foto: Horst Merkel.
Legenda explicativa	Uma senhora brasileira em seu lar
Temporalidade	Império – 1823
Local	Privado
Cidade/campo	Não é possível identificar o local em que as mulheres negras estão presentes
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho
Com quem está?	Homens, mulheres e crianças brancos/as e negros/as
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Brasil Colonial
Nome do capítulo	O Brasil urbano de Debret
Nome do subcapítulo	Não há
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Descrição do o ambiente, personagens, objetos e ações presentes na imagem
Tipo de imagem	Aquarela
Preto e branco ou colorida	Colorida
Tamanho (largura x altura)	13,3 x 9,2
Relação com o texto	Complementa e dialoga com ele
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar o contexto histórico das obras de Debret
Função da imagem	Complementar e servir como apresentação de fonte histórica

A imagem acima retrata uma senhora branca sentada em um banco costurando, uma menina branca sentada na cadeira, uma mulher e um homem negro sentados no chão costurando, duas crianças negras brincando no chão e um homem negro em pé, carregando uma bandeja com um recipiente que contém líquido. A mulher negra que aparece no primeiro

plano da imagem, sentada no chão, sobre uma esteira de palha, está com os cabelos bem arrumados, usa brincos, colar e traça um vestido azul bem engomado. Da mesma cor e tipo de tecido é a calça trajada pelo homem negro. Não é possível identificar se os dois estão usando sapatos. Aqui também é possível notar uma posição social diferenciada da mulher negra através dos acessórios e da roupa que utiliza.

Da mesma forma que a primeira imagem, a mulher não porta nenhum adereço que indique seu pertencimento étnico, sendo que a sua maneira de vestir se assemelha muito ao modo das brancas europeias, evidenciando o processo de assimilação da cultura europeia e também se contrapõe a algumas figuras que as retratam com roupas mais simples e próprias ao seu trabalho cotidiano. Apesar de estar sentada e com o busto curvado, a imagem não a representa em posição de subalternidade, pois tal posição é própria da tarefa que está fazendo e ao modo como está sentada. Não há como identificar se a mulher é alforriada ou não. A pintura transmite a sensação de que a relação entre os afrodescendentes e seus proprietários era amistosa.



Figura 15: Um jantar brasileiro, 1827. Aquarela de Jean-Baptiste Debret.
Fonte: SÃO PAULO, 2014a, p. 59

Quadro 13: Mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* – Imagem 6

Título do material didático	Caderno do Aluno
Nº do Volume / Ano	I / 8º ano
Página	59
Nº da imagem analisada	06
Descrição da obra	Homem e mulher jantando, uma mulher negra abana e dois homens negros observam. Um está próximo ao homem branco e o outro posicionado em uma porta que

	dá acesso a outro cômodo da casa. Duas crianças negras nuas estão próximas à mesa, uma se alimenta e outra recebe um alimento da mulher branca
Legenda da imagem	Jean-Baptiste Debret. Um jantar brasileiro, 1827. Aquarela, 15,7 X 21,9 cm (MEA 199). Foto: Horst Merkel.
Legenda explicativa	O jantar no Brasil
Temporalidade	Império – 1827
Local	Privado
Cidade/campo	Não é possível identificar o local em que a mulher negra está presente
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho
Com quem está?	Homens, mulheres e crianças brancos/as e negros/as
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Brasil Colonial
Nome do capítulo	O Brasil urbano de Debret
Nome do subcapítulo	Não há
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Descrição do o ambiente, personagens, objetos e ações presentes na imagem
Tipo de imagem	Aquarela
Preto e branco ou colorida	Colorida
Tamanho (largura x altura)	13,5 x 9,4
Relação com o texto	Complementa e dialoga com ele
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar o contexto histórico das obras de Debret
Função da imagem	Complementar e servir como apresentação de fonte histórica

No primeiro plano da imagem são retratadas duas crianças negras e nuas. Uma está sentada, levando algo à boca para comer e a outra está em pé, recebendo um alimento de uma mulher branca que está sentada à cabeceira da mesa, enquanto o homem branco ocupa o lugar oposto, na outra ponta. Ambos se encontram em momento de refeição farta e estão em um segundo plano da imagem. No terceiro plano, aparece uma mulher negra e um homem negro, próximos à mesa. A mulher negra está ao lado da mulher branca e a abana com um grande leque de penas, enquanto o homem negro se encontra do outro lado da mesa, próximo ao homem branco, com os braços cruzados, como a aguardar novas ordens de serviço.

A mulher negra usa uma tiara na cabeça, brinco e colar colorido no pescoço. O seu modo de se vestir também se assemelha ao modo das brancas europeias. Ela está descalça. A representação da mulher negra abanando relaciona-se diretamente com as funções específicas

das negras e negros em servirem seus proprietários. A figura representa a associação entre as mulheres negras e o trabalho físico praticado por elas. No quarto plano aparece um homem negro encostado em uma porta, observando a cena, mas também em posição de quem exerce a função de servir, naquele momento.



Figura 16: Volta à cidade de um proprietário de chácara, 1822. Aquarela de Jean-Baptiste Debret. Fonte: SÃO PAULO, 2014a, p. 59

Quadro 14: Mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* – Imagem 7

Título do material didático	Caderno do Aluno
Nº do Volume / Ano	I / 8º ano
Página	59
Nº da imagem analisada	07
Descrição da obra	Dois homens negros carregam um homem branco em uma rede, uma mulher negra carrega um cesto em sua cabeça, um outro homem negro carrega um guarda-chuva, acompanhados por um cachorro
Legenda da imagem	Jean-Baptiste Debret. Volta à cidade de um proprietário de chácara, 1822. Aquarela sobre papel, 16,3 X 24,5 cm (MEA 251). Foto: Horst Merkel.
Legenda explicativa	O regresso de um proprietário
Temporalidade	Colônia/Império – 1822
Local	Público
Cidade/campo	Cidade
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho
Com quem está?	Homens brancos e negros
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Brasil Colonial
Nome do capítulo	O Brasil urbano de Debret

Nome do subcapítulo	Não há
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Descrição do o ambiente, personagens, objetos e ações presentes na imagem
Tipo de imagem	Aquarela sobre papel
Preto e branco ou colorida	Colorida
Tamanho (largura x altura)	14,3 x 7,6
Relação com o texto	Complementa e dialoga com ele
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar o contexto histórico das obras de Debret
Função da imagem	Complementar e servir como apresentação de fonte histórica

A imagem acima apresenta um homem branco sendo carregado em uma rede por dois homens negros e acompanhados por uma mulher e um homem negros. A mulher negra aparece no segundo plano da imagem, atrás de todos os homens. Ela utiliza uma vestimenta sobre o tronco juntamente com uma saia longa, muito similar às roupas das negras quitadeiras retratadas em outras obras, com uma bandeja na cabeça com diversos produtos, sugerindo que talvez se trata de uma vendedora. Retratada sem calçados, está usando um pano longo sobre sua cabeça que vai até as costas e amarrado na cintura.

As obras de Debret revelam os diversos trabalhos desempenhados pelos/as cativos/as, sendo que “não só realizavam trabalhos nos grandes engenhos de açúcar e suas casas grandes, mas realizavam trabalhos de ganho, que por sua vez eram responsáveis pelo sustento de famílias pobres, dependendo desses trabalhos muitas vezes, como único sustento familiar” (COSTA e RABELO, 2014, p. 4-5). Destaca o trabalho das mulheres negras e brancas no ambiente privado, evidenciando sua integração com a família branca. Algumas imagens indicam que famílias menos abastadas também possuíam escravos/as. Debret representava em suas obras não somente o modo de vida das cativas, mas também das negras forras.

[...] o pintor nos apresenta ao longo de sua obra a ideia de que as mulheres livres encontravam mais espaços para praticar atividades nas cidades como vendedoras de quitutes e frutas, do que as negras das fazendas. Sempre bem vestidas, as negras livres de Debret são apresentadas usando o estilo das negras baianas com saias bem rodadas e turbantes outras procuravam aprender a costurar para copiar a moda francesa [...] (ALBUQUERQUE e STORI, 2013, p. 287).

Ainda, segundo os autores, existem diferenças empregadas por Debret entre as personagens retratadas nas cenas, que se distinguem entre si a partir de acessórios e

vestimentas de cores diferentes adotadas pelo artista, para apontar quem era escrava e quem era livre. As roupas das personagens retratadas ainda apontam que,

Debret pode ter se apropriado do exotismo que fazia parte da maioria das produções artísticas sobre os trópicos quando o mesmo apresenta estas negras tão bem vestidas, ou tenha a partir de sua visão neoclássica, dando beleza muitas vezes a uma realidade não tão condizente com a época (ALBUQUERQUE e STORI, 2013, p. 289).

As funções do conjunto das imagens apresentadas na situação de aprendizagem são de complementaridade e de servir como apresentação de fonte histórica, conforme mencionado nas tabelas descritivas. Neste sentido, as fontes permitirão aos/às estudantes a problematização da sociedade brasileira, realizando sua leitura e estudo juntamente com o texto explicativo que as precedem.

Em todas as imagens analisadas presentes no *Caderno*, as mulheres negras aparecem como serviçais e/ou acompanhantes de seus proprietários brancos. A situação de aprendizagem analisada não apresenta nenhuma imagem específica sobre a mulher negra. Não é apresentado nenhum texto, legenda explicativa ou atividade que se refiram à história delas e que as focalizem de acordo com os atuais debates no campo historiográfico da história das mulheres ou das mulheres negras, em específico.

Nenhum aspecto retratado na imagem evidencia formas de resistência destas personagens. O tema principal das imagens é retratar aspectos do cotidiano da época, tais como o passeio das famílias, as senhoras costurando, o jantar e o transporte de um fazendeiro e a relação entre os personagens das cenas e suas posições sociais.

Diferentemente das imagens selecionadas para análise dos livros didáticos, os materiais elaborados pela SEE/SP não focalizam em nenhum momento suas ações de resistência como o seu envolvimento em situações de fuga, por exemplo, ou a história de ações autônomas ou de chefes de família, associados às suas práticas como quitandeiras. É importante salientar que os livros didáticos do PNLD não contêm apenas imagens que representam as mulheres negras em atos de resistência. Apresentam também imagens que as focalizam em outras situações, como em posições subalternas e de servidão. Entretanto, nos *Cadernos* da SEE, elas aparecem somente em representações que demonstram o seu trabalho e que focalizam sua história a partir da figura do/a branco/a. Não é apresentada nenhuma outra imagem que retrate outras posições ocupadas por estas mulheres. Nas imagens 4, 5 e 6, elas são representadas como serviçais e/ou como acompanhantes. A imagem 7, apesar de representar a mulher negra quitandeira, não privilegia que tal história seja focalizada, pois ela aparece no segundo plano

da imagem, em um espaço e tamanho reduzidos. A imagem da negra quitandeira fica ofuscada pelos sujeitos do primeiro plano.

Ao apresentarem as imagens produzidas por Debret, os *Cadernos* têm como propósito demonstrar o ambiente urbano, a vida privada pública e privada e o cotidiano do Brasil Colonial, a partir das obras do autor, destacadas no título da situação de aprendizagem. Da mesma maneira, o texto explicativo menciona apenas a vida do artista e a importância da Missão Artística Francesa para a difusão da cultura e como meio de registro da história da época. Aqui também há que se lembrar de que os *Cadernos* não apresentam os objetivos de ensino para que possamos confrontar se estão de acordo com a proposta apresentada na situação de aprendizagem.

Não há convergência entre o modo como as mulheres negras são abordadas na situação de aprendizagem descrita e as propostas de abordagem da história delas, presentes em estudos sobre o tema. As imagens retratam-nas apenas como pano de fundo, em condições subalternas, sem discussões acerca de suas histórias, o que não permite uma associação com a condição atual das mulheres negras e nem promovendo reflexões sobre o preconceito e a discriminação racial ainda vigentes. As imagens não estão em consonância com alguns objetivos do ensino de História que pretendem tematizar a história da resistência dos afrodescendentes ao processo de escravidão, restringindo-se a abordar conteúdos sobre a sociedade brasileira no período da escravidão. As imagens e o textos não desenvolvem discussões críticas mais aprofundadas sobre as diversas ações das mulheres negras na sociedade brasileira daquela época e de sua contribuição para a história do país.

Após a apresentação das quatro imagens de Debret, são propostas no *Caderno do Aluno* algumas atividades de interpretação das figuras por meio de perguntas de caráter descritivo. Na sequência, é prescrita a elaboração de uma página de diário, na qual os/as estudantes precisam descrever, a partir das imagens, informações relacionadas à organização da sociedade, ao ambiente, aos objetos, aos personagens e suas ações, sua posição social e econômica. Não são oferecidos subsídios teóricos e historiográficos para que aquilo que é descrito possa ser problematizado e compreendido em sua historicidade. Portanto, a posição ocupada pelas mulheres negras também não é proporcionada com tal tarefa.

As atividades seguintes referem-se a análises e questões sobre a abertura dos portos, o pacto colonial, o bloqueio continental, a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil e os tratados entre o governo brasileiro e inglês. Neste sentido, não prosseguiremos com a análise das atividades dos *Cadernos*, pois elas não apresentam, em suas tarefas, textos explicativos e/ou

imagens que abordem aspectos relacionados à história das mulheres negras no período da escravidão.

No volume II do *Caderno do Professor* do 8º ano (SÃO PAULO, 2014d, p. 36), a situação de aprendizagem nº 6 tem como objetivo a análise das leis promulgadas no Brasil, durante o Segundo Reinado, que contribuíram para a transição do trabalho escravo ao trabalho livre. No *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014b, p. 40), é apresentada uma litografia de 1858, intitulada "Escravas cozinhando na roça".



Figura 17: Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor e litografia de Benoist.
Fonte: SÃO PAULO, 2014b, p. 40

Quadro 15: Mulheres negras nos *Cadernos do Aluno e do Professor* – Imagem 8

Título do material didático	Caderno do Aluno
Nº do Volume / Ano	II / 8º ano
Página	40
Nº da imagem analisada	08
Descrição da obra	Quatro mulheres negras estão cozinhando em um ambiente campestre. Uma mulher está em pé, segurando uma panela, as outras estão sentadas. Uma delas segura uma criança.
Legenda da imagem	Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor e litografia de Benoist
Legenda explicativa	Não há
Temporalidade	Império – 1822
Local	Público
Cidade/campo	Campo
Ação (trabalho, religião, lazer, festa)	Trabalho

Com quem está?	Com outras mulheres negras
Contexto histórico da obra (assunto abordado)	Leis do Segundo Império
Nome do capítulo	O Processo de Abolição da Escravidão
Nome do subcapítulo	Não há
História do Brasil/África?	Brasil
Atividade	Versa sobre as leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado
Tipo de imagem	Foto e litografia
Preto e branco ou colorida	Preto e branco
Tamanho (largura x altura)	15,9 x 10,6
Relação com o texto	Possui autonomia
Função da legenda	Complementaridade
Relação entre a imagem e os escritos que a antecedem ou a precedem	Não existe relação entre eles
Função dos escritos	Explicar sobre as leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado
Função da imagem	Ornamentar

Quatro mulheres negras escravas aparecem no primeiro plano da fotografia em uma paisagem natural, ao redor de uma grande panela assentada sobre uma base feita de madeiras e tijolos. Uma das mulheres está em pé e segura a panela, enquanto que as outras três estão sentadas no chão. Uma delas, a primeira da esquerda, usa um lenço na cabeça, um pano nas costas e segura uma criança. A mulher negra, à direita da imagem, usa um colar. Elas estão rodeadas com cestas e gravetos e vestidas de maneira bem simples, com vestidos longos. Não é possível identificar se são alforriadas ou não.

Na sequência da imagem são apresentadas as primeiras atividades propostas aos/às estudantes relacionadas ao conceito de escravidão, ao trabalho escravo, às condições de vida e resistência dos escravos. No entanto, nenhuma atividade se associa à imagem e sua análise propriamente dita. Não há reflexões e questionamentos, utilizando-se como base a situação das mulheres negras. As próximas atividades resumem-se à análise das leis sobre a extinção do tráfico negreiro, a do Ventre Livre, a da Libertação dos Sexagenários e a Lei Áurea. A situação de aprendizagem termina com indicações de bibliografias e revistas, mas nenhuma delas faz qualquer menção à história das mulheres negras e ao significado da presença daquela imagem no *Caderno*.

Assim como o *Caderno* do volume I, não é apresentado nenhum texto explicativo ou legenda explicativa sobre a imagem. Do mesmo modo, não encontramos, na referida fotografia, nenhum aspecto retratado que evidencie formas de resistência e agência destas mulheres. Apesar de representá-las como figura central, a imagem transmite a sensação de

sofrimento, demonstra a extrema pobreza e a vida precária a que eram submetidas. Entretanto, os *Cadernos*, ao apresentarem somente a fotografia, sem nenhuma outra imagem e/ou texto explicativo, demonstrando as outras posições sociais que estas personagens ocupavam, reforça a posição subalterna destas mulheres, associando-as com as representações de mulheres negras submissas e vítimas.

Os *Cadernos*, ao apresentarem a fotografia sobre as negras cozinhando, não atendem ao objetivo proposto de discutir o processo de abolição da escravidão, destacado no título da situação de aprendizagem. A presença da imagem fica sem sentido, descontextualizada, não apresentando qualquer relação com o título da situação, muito menos com os conteúdos seguintes. Não existe nenhum texto explicativo que permita reflexões sobre a imagem na sequência didática. A imagem deixa explícita sua condição de vítima da escravidão, sem discussões em relação às suas histórias, ao preconceito e à discriminação racial. Ela também não apresenta textos explicativos que promovam discussões críticas mais aprofundadas sobre as ações das mulheres que resistiram a este processo.

Novamente observa-se o descompasso entre as propostas apresentadas pelos materiais e os recentes debates historiográficos, assim como sobre o ensino de História acerca da temática abordada. As mulheres que fizeram história, que lutaram e que contestaram ao sistema escravista estão omitidas nos *Cadernos*. Nesta perspectiva, a história destas mulheres fica reduzida ao período da escravidão, cristalizando a ideia de que foram somente serviçais e submissas, ao longo da história.

5 SÍNTESES FINAIS DOS RESULTADOS DESTA PESQUISA

Concordamos com o princípio de que os materiais didáticos são utilizados com muita frequência por grande parte dos/as docentes em suas práticas pedagógicas e se constituem como um instrumento que constrói identidades, visto que carregam valores e ideologias nos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino selecionados para a educação escolar. Do mesmo modo, o currículo escolar fabrica identidades e subjetividades, interferindo na concepção e compreensão do mundo pelos sujeitos.

Tradicionalmente e em acordo com o próprio andamento teórico historiográfico e curricular, as mulheres foram mencionadas de maneira reduzida em tais materiais. No caso das mulheres negras, temos a mesma situação demarcada por especificidades raciais, étnicas e de gênero. Elas são minimamente aparentes em relação à presença do homem negro e ambos em relação às mulheres brancas e aos homens brancos, seguindo esta ordem no destaque dado. Na maior parte das vezes, quando se fizeram presentes, foram representadas, notadamente, em condições subalternas e/ou como vítimas, ocultando a história de suas ações e participação na vida social brasileira.

Com o estudo da história dos livros didáticos, verificamos que os seus conteúdos privilegiam acontecimentos consagrados pela historiografia, utilizando-se como referência a história europeia, a qual foi dividida no modelo explicativo quadripartite, que é tomado como modelo superior, único e universal a ser compreendido e seguido por todos os outros povos e civilizações. Nele quem faz a história é o homem branco, da elite, heterossexual e cristão.

Atualmente, as discussões historiográficas privilegiam temas e problemas que focalizam a história de grupos marginalizados. Somando-se a isso, a militância dos movimentos de mulheres e dos movimentos de negros conquistaram o direito da inserção das temáticas étnico-raciais e da história dos/as africanos/as e afrodescendentes no contexto escolar. Entretanto, constatamos que mesmo diante de tais avanços, os temas que abordam a história das mulheres negras ainda precisam ser destacados e discutidos nos materiais didáticos de História.

O caminho percorrido pela pesquisa procurou investigar as representações raciais e de gênero associadas às imagens das mulheres negras apresentadas nos *Cadernos* e em livros didáticos para o ensino de História utilizados nas escolas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como metodologia de investigação das imagens, textos explicativos e atividades representativas das mulheres negras, adotamos a pesquisa qualitativa, confrontando os dados obtidos nos materiais didáticos da SEE/SP e do PNLD analisados, em diálogo com os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e a História das Mulheres no Brasil. Os procedimentos metodológicos permitiram-nos proceder com a análise documental, a partir da associação dos conteúdos que apresentam imagens das mulheres negras com aqueles que aparecem, em forma de textos explicativos e atividades, em determinadas unidades dos materiais didáticos investigados.

As categorias temáticas da pesquisa foram definidas a partir de levantamento, busca, seleção e leitura preliminar das imagens que apresentam as mulheres negras no contexto da escravidão no Brasil, sem nos determos em análises do conjunto de elementos textuais ao qual se integravam. Observamos onde estas mulheres se encontravam e o que faziam. Elas estavam retratadas em espaços urbanos e no campo, em ambientes públicos ou privados, em situações que acabamos por categorizar como “usos do tempo no trabalho” e “usos do tempo fora do trabalho”.

Continuamos na busca de mais indícios em cada imagem e de forma simultânea e atenta, íamos realizando comparações, com idas e voltas do olhar. Elas tinham traços fenotípicos diversos, marcas culturais diferentes em seus vestuários, realizavam vários tipos de atividades. Realizavam, portanto, vários tipos de ações, tanto em suas horas de trabalho, como fora delas.

Posteriormente, iniciou-se o estudo do contexto em que elas se encontravam inseridas nos livros, procurando reconhecer de que modo dialogavam com os propósitos e objetivos curriculares dos materiais. Os capítulos em que se encontravam foram cuidadosamente examinados para averiguar quais relações que poderiam ser estabelecidas entre as imagens e os textos explicativos, atividades e sequências didáticas ali propostos.

Constatamos uma maior presença de imagens que focalizam as mulheres negras na coleção didática “História, Sociedade e Cidadania”, totalizando quarenta e sete imagens se comparada à coleção “Projeto Araribá, com trinta e uma imagens. Em ambas coleções, elas são retratadas em um total de setenta e oito imagens, o que já representa um avanço, em relação a livros didáticos mais antigos, que destinavam um pequeno espaço para imagens que retratavam as mulheres negras. Em ambas as coleções o número de textos explicativos e atividades sobre essas mulheres ainda aparecem em número reduzido.

A crítica apontada por Orlando, *et. al.*, (2008) sobre a quantidade elevada de imagens em que as mulheres negras são focalizadas no período da escravidão no Brasil em livros

didáticos mais antigos, pode ser estendida para os materiais didáticos analisados em nossa pesquisa, nos quais grande parte destas imagens restringe-se a período histórico. Suas histórias resultam de experiências vivenciadas em diversas sociedades, em diferentes contextos e que foram silenciadas por tais materiais.

Diante do número de imagens encontradas e da necessidade de estabelecermos critérios para selecionar um menor número, cabível no tempo da investigação, consideramos o fato anteriormente mencionado para tal empreendimento. Sobretudo, porém, tivemos como base de escolha aquilo que privilegiamos averiguar por meio das investigações e análises históricas: as relações de poder presentes no acontecer da vida cotidiana das pessoas comuns, suas formas de luta e resistência, enfim, sua participação como agentes na construção da vida social. Todos os textos explicativos e atividades que se referiam às mulheres negras foram analisados devido ao número reduzido que apareciam nas coleções.

Portanto, as imagens escolhidas foram as pudessem trazer indícios de práticas de resistência ou que fossem indicativas de ações diversas daquelas ligadas às situações de subordinação, comumente mostradas em tais materiais. Selecionamos imagens em que as mulheres se encontravam retratadas em atos de resistência, com a intenção de demonstrar que muitas delas não foram vítimas passivas da escravidão (como demonstram a maior parte das imagens sobre elas), mas que foram questionadoras e resistiram ao que lhes foi imposto. As mulheres negras não só influenciaram a cultura brasileira com seus costumes africanos, como contribuíram e participaram nas diversas ações de subversão contra a escravidão, contestando a exclusão e marginalização dos/as afrodescendentes.

Foi possível observar que várias mulheres negras encontravam-se bem trajadas e usavam calçados, indicando que tinham posições sociais diferenciadas devido às roupas e acessórios utilizados. Segundo Freitas e Lopes (2008), através dos diversos signos presentes na imagem, é possível inferir as condições culturais e sociais dos personagens retratados na cena, e funcionam tanto para reforçar a condição social do/a negro/a, como as hierarquias sociais no contexto da época.

São retratadas com cestos de produtos em suas cabeças, indicando que são as negras quitandeiras ou do tabuleiro, ou carregando crianças nas costas, brancas ou negras. Desta maneira, as imagens evidenciam o trabalho exercido por mulheres negras no contexto da época. Elas estão acompanhadas somente por outras mulheres negras, sem a presença de seus/as senhores/as ou de qualquer outra pessoa. Tais figuras presentes em ambas coleções apresentam um avanço, se comparadas a outras imagens, que as representam em posição de subserviência ou humilhação e que também fazem parte das coleções.

Alguns aspectos retratados evidenciam as diversas formas de resistência utilizadas pelas mulheres negras. O uso de roupas e acessórios tradicionais da cultura africana demonstram a intenção de preservar, no Brasil, seus costumes e tradições, indicando que não se submeteram de maneira passiva à imposição dos hábitos da cultura local, de base predominantemente europeia. As mulheres negras no Brasil influenciaram diversos aspectos culturais e sociais, tais como a religião, a língua, os modos de vestir, as festividades, a culinária, entre outros.

O trabalho das negras quitadeiras retratado nas imagens, muito além do comércio ambulante, contribuía para as diversas táticas de resistência a escravidão, já que com ele as mulheres conseguiam liberdade de circulação e agiam, por exemplo, como informantes de recados sobre revoltas e formação de quilombos. Com os excedentes que acumulavam, as negras quitadeiras compravam alforrias para si e para sua família, conquistando-a a partir de negociações com seus/as proprietários e resistindo ao fardo da maioria dos/as escravos/as de serem cativo/a para o resto da vida. Para Pereira (2011), os/as escravos/as utilizavam-se de diversas estratégias de resistência, nem sempre violentas, para conseguir a liberdade, por exemplo, e que envolviam muitas vezes negociações com seus/as senhores/as, deixando evidente que compreendiam as possibilidades de ação dentro do sistema escravista.

Em uma das imagens, uma mulher negra é retratada em momento de fuga com uma criança no colo. Na ação de fugir está implícita a ideia de que muitas sabiam que era possível ter uma outra vida, provavelmente nos quilombos. Levavam seus/as filhos/as na fuga, rompendo assim com o direito de posse dos/as senhores/as, rompendo com a fatalidade de também se tornarem cativos/as mais tarde. Deste modo, as imagens demonstram que as mulheres negras não aceitaram passivamente a violência e a opressão às quais eram submetidas no contexto da escravidão.

Constatamos ainda, nas imagens dos livros, sinais de outras vivências e ações realizadas em seu cotidiano, as quais não se restringiram aos momentos de opressão pela condição da escravidão. As mulheres negras encontraram formas diversas de sociabilidade e convívio em seus tempos livres: festaram, namoraram, constituíram suas próprias famílias. Organizaram e lideraram práticas religiosas, tornaram-se comerciantes, tanto em situação de liberdade ou na de escravas, exerceram suas habilidades manuais na culinária e nas diversas artes do fazer. Elas estão presentes no processo de luta contra a escravidão e em demais práticas de subversão das formas de opressão a elas impingidas. Podemos discutir e inferir, com o apoio nos livros, que muitas destas personagens não foram passivas e não aceitaram as injustiças que lhes eram impostas, manifestando suas condições humanas, dotadas de sentimentos, dores e alegrias, protegendo e ajudando na reprodução da vida de brancos e negros, ricos e pobres.

Revoltaram-se e guerrearam, seduziram e fizeram escolhas em brechas encontradas para isso. Utilizaram-se de seu trabalho como meio de sustento para si e para sua família.

Entretanto, em alguns materiais didáticos ainda permanecem representações estereotipadas e reduzidas sobre este grupo social. Algumas imagens presentes nos materiais foram utilizadas para apresentar e ilustrar o tema, sem questionamentos e reflexões. Muitas vezes, as imagens estão relacionadas a temas abrangentes sobre a escravidão, como as questões políticas e econômicas, o trabalho forçado, os maus tratos, o cotidiano das casas-grande e senzalas.

A seleção das imagens que compõem os materiais didáticos é afetada por questões mercadológicas, onde em grande parte das vezes, são selecionadas aquelas que foram produzidas há mais de cem anos, uma vez que já podem ser utilizadas pelas editoras de maneira gratuita. É importante salientar que os referidos materiais apresentam imagens mais recentes, mas em número reduzido. Muitas delas não são escolhas dos autores e não estão ali por uma convicção histórica. Muitas vezes, os autores não usam determinadas imagens que poderiam ser interessantes, porque nem todas são de domínio público. Uma alternativa para a superação desta questão está no trabalho pedagógico dos/as docentes, ao não encerrarem suas práticas somente no material didático. Tais materiais necessitam ser complementados com outras fontes históricas, sejam elas imagens e textos explicativos, entre outras fontes que tragam informações sobre as condições atuais das mulheres negras na sociedade. Tais informações não devem se restringir apenas aos problemas que ainda vivenciam, mas também de todas as suas conquistas alcançadas. Algumas imagens repetem-se nas novas edições dos materiais, justamente por serem gratuitas, porém se são as mesmas, poderão ser feitas novas perguntas para elas, em consonância com os novos temas e problemas que são discutidos sobre a história destas mulheres em cada obra didática.

Observamos algumas falhas na articulação entre as imagens, as legendas e os textos explicativos que os acompanham. Em algumas imagens que retratam as mulheres negras, o texto explicativo que as acompanham trata de outro tema e não se refere à figura delas. A presença da figura fica sem sentido e não há um aproveitamento consistente da fonte apresentada. Assim, muitas imagens em livros didáticos estão presentes somente para ilustração de um determinado tema, sem necessariamente ter alguma relação com o texto que a acompanha ou algum tipo de reflexão sobre ela. Todavia, existem imagens que estão relacionadas ao texto explicativo, com a função de complementar e/ou demonstrar o que está descrito. Muitas vezes, as imagens não estão acompanhadas de sugestões didático-pedagógicas que orientem a análise e o trabalho, de forma efetiva.

Presenciamos que em algumas situações, os textos explicativos deixam algumas lacunas e informações incompletas referentes ao tema a que se propõem discutir. Localizamos um texto que descreve a situação de pobreza vivida pelas pessoas no contexto da escravidão. A imagem que acompanha o texto retrata as negras quitandeiras. O/a estudante, ao se deparar com a figura, pode associar diretamente as mulheres negras à questão da pobreza. O texto negligencia que algumas mulheres negras possuíam outras posições sociais e reforçam a representação e o estereótipo da mulher negra pobre.

Em outro texto, há uma intenção em destacar a ação das negras quitandeiras, indicando o seu trabalho ligado ao comércio e suas ações de resistência ao protegerem escravos/as fugidos/as ou na compra de alforrias. Entretanto, não há um aprofundamento sobre a temática da resistência das mulheres negras neste contexto.

As atividades que tematizam as mulheres negras aparecem em número reduzido em ambas coleções. Ao procedermos com a análise das atividades a partir das tipologias propostas por Faricelli (2005), observamos que as mesmas ora privilegiam tarefas que permitem aos/às estudantes desenvolverem habilidades como criar hipóteses, desenvolver interpretações e inferências, emitir opiniões, confrontar ideias e desenvolver a escrita, ora permanecem com características ligadas à descrição, à reprodução e à memorização de dados. Das doze tarefas analisadas, sete têm por objetivo a compreensão de informações; quatro tarefas têm por objetivo a memorização e apenas uma questão tem o objetivo de fazer com que os/as estudantes emitam sua opinião.

Uma das atividades ressalta o trabalho insalubre e sofrido que as mulheres negras escravas eram submetidas. Na sequência, não há menção sobre os outros trabalhos realizados por elas. Para responder à atividade, os/as educandos/as são induzidos a pesquisarem outras fontes. Já em outra atividade são mencionados os diversos trabalhos exercidos pelas mulheres negras, destacando a história das negras do tabuleiro e a venda de quitutes. Todavia, não menciona a ação de resistência destas mulheres, sem um aprofundamento da temática tratada. Nesta atividade constatamos que as questões são direcionadas à fixação de conteúdos.

Em uma das atividades foi possível verificar a existência de excertos diferentes que permitem um exercício de crítica sobre a temática, indo além das atividades que priorizam a repetição e a memorização. Esta atividade representa um avanço na maneira como foi formulada, no sentido de desenvolver a capacidade dos/as estudantes em comparar e refletir sobre informações com perspectivas diferentes.

Em um dos excertos é reforçado o estereótipo da mulher negra sensual e libidinosa, associando-a à erotização. Muitos livros didáticos, ao focalizarem as mulheres negras,

representam-nas a partir de estereótipos, seja em posições de subalternidade ou com a sexualidade aflorada, como um comportamento típico de mulheres negras. A atividade não faz nenhuma observação no sentido de orientar que nem todas as mulheres utilizavam-se da sexualidade ou sedução para alcançarem outras condições sociais. Muitas escravas dedicavam-se ao desenvolvimento de habilidades que lhes permitiam trabalhar em outras funções domésticas nas casas-grande, com a intenção de conquistarem algum conforto longe do trabalho árduo do campo. Desta maneira, conseguiam alcançar outros status, acumulavam bens e adquiriam certo prestígio.

Em duas atividades consideramos que a maneira como a história das mulheres negras são focalizadas estão em consonância com os atuais debates teóricos sobre a temática. Ressaltam a importância das negras quitandeiras para o processo de resistência contra a escravidão e apontam uma personagem feminina negra de destaque da época. São oferecidas várias fontes históricas para dar subsídios aos/às estudantes nas respostas, o que se aproxima dos debates sobre o ensino de História que trata da importância da utilização de diferentes fontes históricas nas práticas pedagógicas, como um meio facilitador da compreensão e da aprendizagem do conhecimento histórico.

As atividades não tematizam temas contemporâneos, como por exemplo, as discussões sobre as atuais reivindicações do movimento feminista negro, a atual condição das mulheres negras na sociedade, o racismo, o patriarcado e as práticas de resistência desenvolvidas por elas. Mencionam poucas vezes a discussão sobre o preconceito e a discriminação racial. Apesar de tematizarem a ação das negras quitandeiras na época da escravidão, algumas atividades ainda permanecem com representações estereotipadas e reduzidas sobre este grupo social.

As coleções estão em consonância, apesar de apresentarem algumas lacunas, com os atuais debates no campo historiográfico que discutem a questão das diferenças culturais e sociais, com os debates teóricos sobre a história das mulheres negras e dos/as afrodescendentes/as e atendem, mesmo que parcialmente, às reivindicações de movimentos sociais para que tais temáticas sejam inseridas no currículo escolar.

Consideramos como um perceptível avanço o modo como os livros focalizam a história das mulheres negras, se comparados a livros didáticos mais antigos. Tradicionalmente, os livros escolares, como reflexo da própria historiografia, não consideravam as diversas manifestações de resistência dos/as escravos/as e os representavam a partir estereótipos, reducionismos e preconceitos. Segundo Orlando, *et. al.*, (2008), nos livros didáticos da década

de 1980, era muito comum a representação de mulheres negras como domésticas, focalizadas a partir de estereótipos, com o físico e características fenotípicas salientadas.

A partir das revisões na historiografia, a partir da década de 1980, e das reivindicações dos movimentos negros, uma nova história emerge, focalizando suas diversas ações e táticas de subversão e contestação do sistema escravista. As representações depreciativas sobre este grupo social passam a ser debatidas e questionadas, a favor de uma imagem positiva sobre os/as afrodescendentes.

Os *Cadernos do Aluno e do Professor* do componente curricular de História, distribuídos às escolas públicas do estado de São Paulo pela SEE/SP, são organizados a partir de sessenta e quatro situações de aprendizagem, distribuídas em oito cadernos. Em apenas duas situações de aprendizagem as mulheres negras são focalizadas, ao abordarem o contexto histórico da escravidão no Brasil, a partir de cinco imagens. Em quatro imagens, as mulheres negras aparecem como serviçais, acompanhadas de seus/as proprietários/as e em apenas uma imagem são retratadas apenas mulheres negras. Não é apresentado nenhum texto, legenda explicativa ou atividades que se referem especificamente às mulheres negras. Não há nenhuma discussão sobre suas ações de resistência e de subversão ao sistema escravista, sendo que a função das imagens na situação de aprendizagem é retratar o cotidiano da época e o trabalho escravo. Nas imagens dos *Cadernos*, aparecem somente em representações demonstrativas do trabalho ou focalizadoras da história a partir da figura do/a branco/a.

Os *Cadernos*, ao apresentarem as imagens sobre as mulheres negras sem nenhuma discussão sobre elas, não estão em consonância com as propostas de abordagem e estudos teóricos sobre o tema. Suas imagens são apresentadas de forma dispersa, dissociada do texto e sem a discussão do contexto histórico em que são retratadas. Elas são mostradas em posições de subalternidade, sem propostas de um olhar mais particular sobre a participação que tiveram na produção histórica da sociedade da época. As situações de aprendizagem analisadas não promovem discussões sobre as condições atuais das mulheres negras, o preconceito, as questões de gênero e o patriarcado. Nos livros didáticos de diferentes disciplinas escolares, as mulheres negras frequentemente são acompanhadas da presença de mulheres brancas, não focalizam as desigualdades raciais, as particularidades culturais e as contribuições das populações negras. Apresentam estereótipos sobre este grupo social e posições de subalternidade.

As atividades que estão na sequência das imagens não fazem qualquer referência às mulheres negras. Em uma imagem analisada, é transmitida a sensação de sofrimento e extrema pobreza em que viviam, reforçando a posição subalterna destas mulheres. Sem negar

que elas foram realmente vítimas neste contexto histórico, nossa crítica refere-se às representações apresentadas por meio das imagens em que elas estão apenas em situações de subalternidade.

Diante dos apontamentos, consideramos que os livros didáticos distribuídos pelo PNLD estão mais próximos dos atuais debates historiográficos, das reivindicações dos movimentos negros sobre a temática da história das mulheres negras, assim como das abordagens teóricas sobre o ensino de História, se comparados aos materiais didáticos da SEE/SP. Entretanto, é necessário considerar que os livros didáticos passam por um crivo avaliativo muito maior que os *Cadernos*, com o guia criado pelo PNLD a cada três anos.

Entendemos, contudo, que as temáticas abordadas e as análises dos materiais selecionados para a pesquisa podem avançar em suas potencialidades para o exercício do ensino, especialmente, se houver o propósito de realizar revisões tanto do ponto de vista de um aprofundamento nas problematizações históricas dos materiais dispostos, como nas orientações aos professores para os seus usos no ensino, utilizando-se de materiais complementares, inclusive. Verificamos que o questionamento da invisibilidade não só das mulheres negras, como de outros tantos sujeitos excluídos das explicações históricas sobre a realidade, propicia a construção de um novo olhar, o qual permite atentar para o que antes não era concebido e, portanto, não era percebido e nem compreendido.

Nosso trabalho abre caminhos para que outros pesquisadores se debrucem sobre o tema, a fim de fortalecerem o estudo e propostas pedagógicas de ensino sobre a história que inclua as mulheres negras no currículo de História. Vale ressaltar que nossa investigação teve como foco a análise das representações das mulheres negras nos materiais didáticos selecionados. Portanto, temos clareza de que a temática possui uma abrangência enorme, a partir da qual outros caminhos são não só possíveis, mas primordiais para o avanço do conhecimento em questão.

É de suma importância que outros pesquisadores que pretendam se debruçar sobre o tema, busquem outros lócus de pesquisa e formas de análise, tais como investigar os currículos de licenciatura em História, outras propostas curriculares oficiais, entrevistas com professores universitários ou da educação básica, as propostas de formação continuada, trabalhos etnográficos em sala de aula, analisando como as temáticas relacionadas às mulheres negras são ou não desenvolvidas.

Esperamos que nossa pesquisa amplie o debate sobre a história das mulheres negras e que o patriarcado, o racismo e o sexismo sejam constantemente problematizados, questionados e debatidos, tanto na instituição escolar como na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. A; STORI, N. O traço, a cor, a técnica: leitura da obra de arte “negras livres vivendo de suas atividades. Encontro Nacional de Imagens. 4., **Anais do Primeiro Encontro Internacional da Imagem**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRADE, A.O. Currículo, gênero e práticas culturais: desafios ao ensino de história. Simpósio Nacional de História - História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. 24., **Anais da Associação Nacional de História – ANPUH**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2007.

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá: História**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C.M.F (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997b.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997a.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed São Paulo: Cortez, 2009.

BARROS, J. D. A. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, Brasília, vol. 11, n. 1/2, p. 145-171, jan/jun, 2003.

_____. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 38-63. jan./jun, 2011.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

BRAZIL, E. V.; SCHUMAHER, S. **Mulheres negras no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAC, 2013.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-183, jan./abr., 2005.

CABRINI, C.; CIAMPI, H.; VIEIRA, M. P.; PEIXOTO, M. R.; BORGES, V. P. **O ensino de História.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMILO, D. C. G. **As donas da rua: comerciantes de descendência africana em Vila Rica e Mariana (1720-1800).** Ouro Preto: Editora UFOP, 2015.

CANDAU V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 172-191, jan./abr., 1991.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações.** 2 ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez., 2004.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev., 1991.

COSTA, A. C. R. Fugas de escravos e condições de cativo em São João Del Rei, 1820 – 1830. Simpósio Itinerários de Pesquisa Histórica: métodos, fontes e campos temáticos, 3., **Anais do departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais.** Ouro Preto: 2010.

COSTA, M. O.; RABELO, J. O. Representação da mulher negra no Brasil na obra de Jean Baptiste Debret. Congresso Sergipano de História e Encontro Estadual de História da ANPUH/SE. 4., **Anais da Associação Nacional de História – ANPUH**, Aracaju, 2014.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio-ago, 2003.

DEL PRIORE, M. **Mulheres no Brasil Colonial.** São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, M. O. L. S. Escravas: resistir e sobreviver. In: PINSKY, C.B; PEDRO, J.M. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARICELLI, M. F. **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005.

FERRARI, A.R. S. **A África e os negro(a)s em livros didáticos de história: entre prescrições e práticas**. 2016. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRANÇOSO, F. G; FRANÇOSO, S; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo de história e educação física a partir do multiculturalismo crítico. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 863 – 887, out./dez., 2015.

FREITAS, I. B; LOPES, M. F. B. O Rio de Janeiro sob schematas: as representações de Thomas Ender. **Revista do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em História**, Universidade do Rio Grande do Sul, v. 1, n.1, p44-68, jan/jun., 2008.

FREITAS, V. M. O.; ROCHA, A. C. Cultura afro-brasileira no ensino de história: um olhar docente da educação básica de cruz alta. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 87-103, jul./dez. 2014

FROW, J; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 23, p. 75-85, maio/ago., 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA A. F. B; CANDAU V. M (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

GONÇAVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. **PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 13 ago. 2016.

GUIMARAES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo/USP, v. 47, n. 1, p.09-43, 2004.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. **Sin garantias: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. 2. ed. Universidad del Cauca, Envión, 2014.

JÚNIOR, A. B. **História Sociedade e Cidadania: História: ensino fundamental**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.

JÚNIOR, A. B. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. 2008. 205f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008

LIMA, V. A. E. Um motivo, muitas imagens, leituras possíveis. Simpósio Nacional de História. 23., ANPUH, Londrina, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARQUES, E. P. S. Afro-descendentes e educação: uma leitura de cultura e currículo escolar pela lente dos estudos culturais. **GT dos Estudos Afro-Brasileiros e Educação**, Universidade Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, n. 21, p. 1-16, 2005.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. Cultura, educação e dominação: Gramsci, Thompson, Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 73-93, mar., 2014.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000a.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MIRANDA, A. R. Família escrava no Brasil: um debate historiográfico. **Temporalidades. Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. Belo Horizonte**, v. 4, n. 2, ago./dez., 2012.

MEDEIROS, D. H. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 73-92, jan-jun, Editora UFPR, 2006.

MOREIRA, A. F. B; SILVA T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA A. F. B; SILVA T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, K. H. **O ensino de história do Brasil no contexto Republicano de 1889 a 1950 pelos livros Didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica.** 2011. 235f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011.

MOREIRA, M. F. S. A criança e a História: quem ensina o quê?. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 2, n. 2, p. 51-54, 1996.

_____ Gênero e História: A construção social das diferenças. **Cadernos CEDHAL**, Série Pós-Graduação, São Paulo, n. 12, p. 1-12, 1996.

MOREIRA, N. R. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo.** 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

MÜLLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). **ANPED.** 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 out. 2015, UFSC, Florianópolis, 2015.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

MUNANGA. K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev., 2005-2006.

NETO, A. S. A; CIAMPI, H. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 01, p. 195-221, jan./mar., 2015.

NEPOMUCENO, B. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: PINSKY, C. B; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NELSON, C. et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NOGUEIRA J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência, Poder**. Florianópolis, p. 1-7, 2008.

NUNES, S.S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, São Paulo, 17(1), p. 89-98, 2006.

ORLANDO, A. F. et al. Os estereótipos do negro presentes em livros didáticos: uma análise a partir dos parâmetros nacionais. **Projeto de Estudos Afro-Brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências**. Cascavel: Unioeste, 2008.

PAIXÃO, M. GOMES, F. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3), p. 424, set./dez., 2008.

PENNA, F. Entrevista com Fernando Penna. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2015.

PEREIRA, A. C. J. Feminismo negro no Brasil: a luta política como espaço de formulação de um pensamento social e político subalterno. Seminário Internacional, 1., Fazendo Gênero 10 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2013.

PEREIRA, J. P. C. R. Resenha. In: PAIVA, E. F. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos**. 3. ed. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2009. Universidade Federal da Paraíba, vol. 3, n. 2. ago./dez., 2011.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez., 2008.

PERROT, M. **Mi historia de las mujeres**. 1. ed. (1. reimp.). Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2009.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J.; GROSSI, M. (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Revista Estudos Feministas**, IFCS/UERJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 446-457, 2º semestre, 1995.

RICCI, C. S. Ensino de história e currículo. **História e Perspectivas**. Uberlândia (54), p. 283-294, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n.4, p. 5-25, jan./abr., 1997.

SANTOS, B. R. M. S. **Resistência negra cotidiana: Juiz de Fora no século XIX**. 2007. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Departamento de História do Instituto de Ciências humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do Aluno**. História: ensino fundamental. 8º ano. Volume I. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do Aluno**. História: ensino fundamental. 8º ano. Volume II. São Paulo: SEE, 2014b.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do Professor**. História: ensino fundamental. 8º ano. Volume I. São Paulo: SEE, 2014c.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do Professor**. História: ensino fundamental. 8º ano. Volume II. São Paulo: SEE, 2014d.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias /Secretaria da Educação**. 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 12. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.1-35, 1995.

SILVA, C. F.; MACHADO, R. “Cultura negra” em Blumenau: Problematizando identidade e diferença na sala de Aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 183-193, jan./jun., 2011.

SILVA, J. B. A. **As/os docentes de história da escolarização básica e a (des/re) construção das identidades negras**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2013.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, M.P. Mulheres negras: sua participação histórica na sociedade Escravista. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.1, n.1, 2010.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar., 2013.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

SODRÉ, M. Diversidade e diferença. **Revista Científica de Información y Comunicación**, Sevilla, n. 3, p.5-237, 2006.

VIANNA C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANA, E.E.S. Lélia Gonzalez e outras mulheres: Pensamento feminista negro, antirracismo e antissexismo. **Revista da ABPN**, Goiânia. v. 1, n. 1, p. 52-63, mar./jun., 2010.

VIEIRA, M. do P.; PEIXOTO, M. do R.; KHOURY, Y. A. **A Pesquisa em História**. São Paulo, Ática, 1989.

ANEXOS

Quadro 16: Imagens dos livros didáticos: condição racial e de gênero das mulheres negras



Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	01
Imagem	
Autor e legenda	Rugendas. Séc. XIX. Coleção particular
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	02
Imagem	
Autor e legenda	H. Alken e Henry Chamberlain. 1822. Água-tinta colorida sobre papel. Museus Castro Maya. Rio de Janeiro
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	03

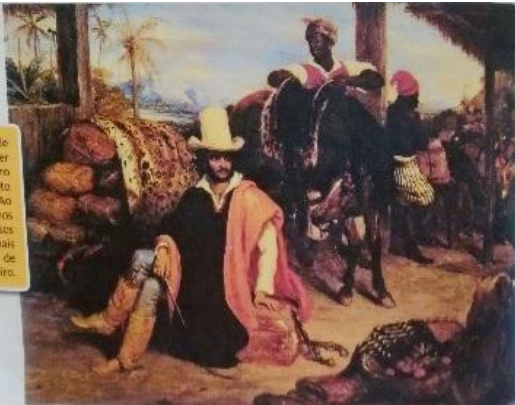
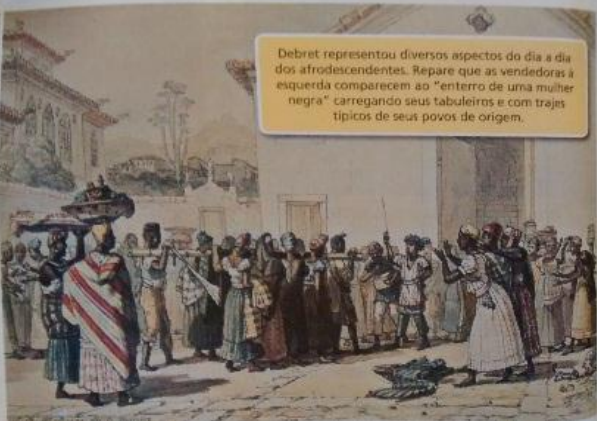

Imagem	 <p>Gravura de Charles Landseer retratando um tropeiro brasileiro descendo a carga de um cavalo. Ao tropeiro devemos um dos pratos mais típicos: o feijão de tropeiro.</p>
Autor e legenda	Charles Landseer. 1827. Coleção particular.
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	04
Imagem	 <p>Debret representou diversos aspectos do dia a dia dos afrodescendentes. Repare que as vendedoras à esquerda compõem ao "enterro de uma mulher negra" carregando seus tabuleiros e com trajes típicos de seus povos de origem.</p>
Autor e legenda	Debret. Séc XIX. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	05
Imagem	 <p>Vista tomada da Igreja de São Bento, Rio de Janeiro, obra de Rugendas.</p>
Autor e legenda	Rugendas. Séc XIX. Litogravura. Coleção particular
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	06

Imagem	
Autor e legenda	Gerge Leuzinger. c. 1875. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	07
Imagem	
Autor e legenda	José Christiano Jr. c. 1865. Coleção particular
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	08
Imagem	
Autor e legenda	Rugendas Séc. XIX. Litogravura. Coleção particular
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	09

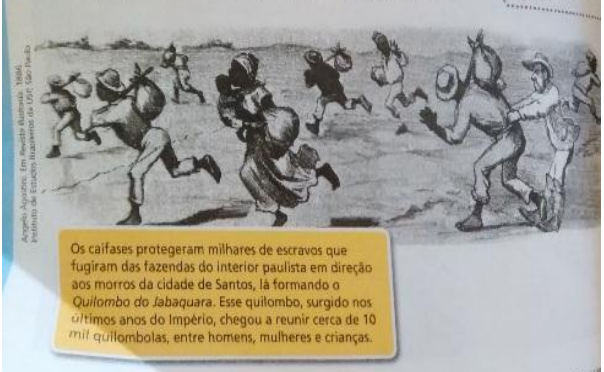
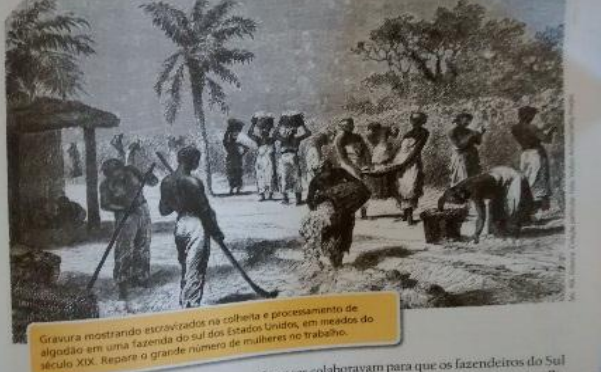

Imagem	 <p>Os caifases protegeram milhares de escravos que fugiram das fazendas do interior paulista em direção aos morros da cidade de Santos, lá formando o Quilombo do Jabaquara. Esse quilombo, surgido nos últimos anos do Império, chegou a reunir cerca de 10 mil quilombolas, entre homens, mulheres e crianças.</p>
Autor e legenda	Angelo Agostini. Em Revista Ilustrada. 1886. Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo
Livro didático	História Sociedade e Cidadania
Imagem nº	10
Imagem	 <p>Gravura mostrando escravizados na colheita e processamento de algodão em uma fazenda do sul dos Estados Unidos, em meados do século XIX. Repare o grande número de mulheres no trabalho.</p> <p>Essas diferenças colaboravam para que os fazendeiros do Sul...</p>
Autor e legenda	Séc XIX. Gravura. Coleção particular. Foto Hulton Archive/Getty Images
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	11
Imagem	 <p>Um número de milhares de africanos... O tráfico de escravos, que uniu a África e o Brasil de forma indissolúvel, era um dos negócios mais lucrativos do período, disputado pelas principais potências europeias da época - Portugal, Holanda e Inglaterra.</p>
Autor e legenda	Uma família brasileira, gravura de Henry Chamberlain, de 1819. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	12

Imagem	 <p>Família de fazendeiros, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. Que aspectos de uma casa grande o artista procurou representar na imagem?</p>
Autor e legenda	Família de fazendeiros, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	13
Imagem	 <p>oficiais tem soldada. [...]</p> <p>Moenda de açúcar, gravura de Johann Moritz Rugendas retirada da obra Viagem pitoresca ao interior do Brasil, 1835. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.</p>
Autor e legenda	Moenda de açúcar, gravura de Johann Moritz Rugendas retirada da obra Viagem pitoresca ao interior do Brasil, 1835. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	14
Imagem	 <p>Casamento de negros escravos de uma casa rica, gravura de Jean-Baptiste Debret em Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, 1834-1839. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.</p>
Autor e legenda	Casamento de negros escravos de uma casa rica, gravura de Jean-Baptiste Debret em Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, 1834-1839. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	15





Imagem	 <p data-bbox="651 600 995 656">Lavagem do mineral de ouro, perto da montanha de Itacolomi, gravura de Johan Moritz Rugendas, século XIX. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.</p>
Autor e legenda	Lavagem do mineral de ouro, perto da montanha de Itacolomi, gravura de Johan Moritz Rugendas, século XIX. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	16
Imagem	 <p data-bbox="651 1093 790 1265">Asilo de Nossa Senhora da Piedade, gravura de Johann Moritz Rugendas da obra Viagem pitoresca ao Brasil, 1835. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo. Esse foi o local de execução dos líderes da Conjuração Baiana, em novembro de 1795.</p>
Autor e legenda	Asilo de Nossa Senhora da Piedade, gravura de Johann Moritz Rugendas da obra Viagem pitoresca ao Brasil, 1835. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	17
Imagem	 <p data-bbox="1173 1686 1279 1888">Uma senhora de algumas posses em sua casa, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1823. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro. Que grupos sociais foram representados na pintura? Como você descobriu essa informação?</p>
Autor e legenda	Uma senhora de algumas posses em sua casa, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1823. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	18

Imagem	 <p>Gravura representando escravos trabalhando no campo, Montgomery, Alabama, 1861.</p>
Autor e legenda	Peter Newark American Pictures/The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	19
Imagem	 <p>Punição pública na Praça de St. Anne, litogravura de Johann Moritz Rugendas em Viagem pitoresca através do Brasil, século XIX. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.</p>
Autor e legenda	Punição Pública na Praça de St. Anne, litogravura de Johann Moritz Rugendas em Viagem Pitoresca através do Brasil, século XIX. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	20
Imagem	 <p>Escravos preparados para a colheita do café, São Paulo, 1882. Instituto Moreira Salles, São Paulo.</p>
Autor e legenda	Escravos preparados para a colheita do café, São Paulo, 1882. Instituto Moreira Salles, São Paulo
Livro didático	Projeto Araribá
Imagem nº	21

Imagem



Mulheres no mercado, foto de Marc Ferrez, c. 1875.
Instituto Moreira Salles, São Paulo.

Autor e legenda

Mulheres no mercado, foto de Marc Ferrez, c. 1875.
Instituto Moreira Salles, São Paulo.