



PROFHISTÓRIA

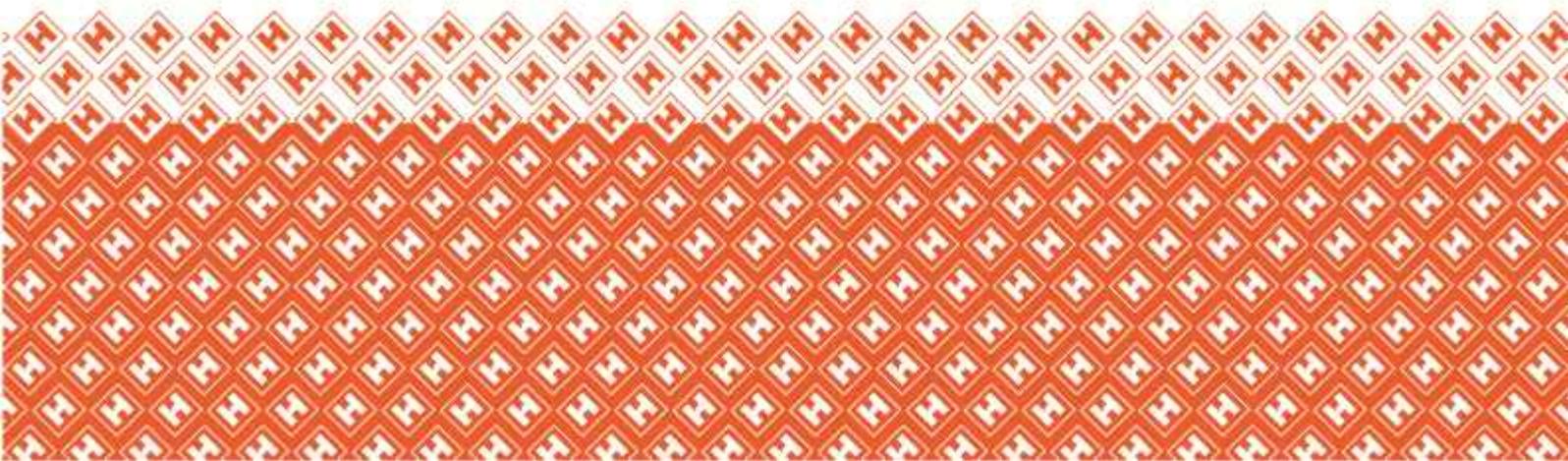
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

HELLEN PABLINE LEAL CONCEIÇÃO

**SEJAMOS TODAS/OS PROFESSORAS/ES ANTIRRACISTAS: ENSINO DE
HISTÓRIA E INTERLOCUÇÕES DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

MARÇO / 2024



HELLEN PABLINE LEAL CONCEIÇÃO

**SEJAMOS TODAS/OS PROFESSORAS/ES ANTIRRACISTAS: ENSINO DE
HISTÓRIA E INTERLOCUÇÕES DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, *Campus* Alexandre Alves de Oliveira, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientadora: Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho.

PARNAÍBA - PI

2024

HELLEN PABLINE LEAL CONCEIÇÃO

**SEJAMOS TODAS/OS PROFESSORAS/ES ANTIRRACISTAS: ENSINO DE
HISTÓRIA E INTERLOCUÇÕES DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientadora: Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho.

Aprovada em: 29 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí/Universidade Federal do Piauí (UESPI/UFPI)

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho (Examinadora Interna)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

C744s Conceição, Hellen Pabline Leal.

Sejamos todas/os professoras/es antirracistas: ensino de história e interlocuções dos pensamentos feministas negros para os anos iniciais do ensino fundamental / Hellen Pabline Leal Conceição. - 2024.
212 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA,
Campus Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI, 2024.

"Área de concentração: Ensino de História."

"Orientadora: Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho."

1. Pensamentos Feministas Negros. 2. Ensino de História Antirracista - Anos Iniciais - Ensino Fundamental. 3. Raça e Gênero. I. Título.

CDD: 907



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos 29 dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15 horas, na Sala Virtual do Google Meet <<https://meet.google.com/iwn-xvyc-syw>>, na presença da Banca Examinadora, presidida pela Professora Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho (Orientadora) e composta pelas seguintes professores examinadores: Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (Universidade Estadual do Maranhão- UEMA (Examinador Externo) e Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho (Universidade Estadual do Piauí - UESPI (Examinadora Interna), a mestranda Hellen Pabline Leal Conceição (Matrícula 4039103) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **SEJAMOS TODAS/OS PROFESSORAS/ES ANTIRRACISTAS: ENSINO DE HISTÓRIA E INTERLOCUÇÕES DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo à mestranda a menção de APROVADA. Eu, Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho, na qualidade de Presidenta da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestranda aprovada nesta defesa de dissertação.

Observações apresentadas pela Banca Examinadora: após a reunião de avaliação, foi deliberada a NOTA 10,0 (dez pontos). Além disso, a DISSERTAÇÃO FOI INDICADA PARA PUBLICAÇÃO, em virtude das contribuições educacionais, historiográficas e sociais, que se articularam a partir de uma escrita com elevada qualidade da discussão teórico-metodológica e articulação com a pesquisa.

Joseanne Zingleara Soares Marinho

Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Presidenta da Banca Examinadora
CPF: 677.989.933-04

Jakson dos Santos Ribeiro

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Examinador Externo
CPF: 02089864303

Mary Angélica Costa Tourinho

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Examinadora Interna
CPF: 30412641372

Hellen Pabline Leal Conceição

Hellen Pabline Leal Conceição
Mestranda
CPF: 055.145.433-40



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 089/2016

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL

Concedo à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o direito não-exclusivo de reproduzir, traduzir e/ou distribuir este trabalho (incluindo o resumo) por todo o mundo, no formato impresso e eletrônico e em qualquer meio, incluindo os formatos áudio ou vídeo.

Concordo que a UESPI pode, sem alterar o conteúdo, transpor este trabalho para qualquer meio ou formato para fins de preservação.

Concordo que a UESPI pode manter mais de uma cópia de meu trabalho para fins de segurança, backup ou preservação.

Declaro que este trabalho é original e tenho o poder de conceder os direitos contidos nesta licença.

Declaro também que o depósito deste trabalho não infringe direitos autorais de ninguém.

Levando-se em conta que o trabalho ora depositado tenha sido de resultado de patrocínio ou apoio de uma agência de fomento ou outro organismo que não seja a UESPI, declaro que foram respeitados todos e quaisquer direitos de revisão como também as demais obrigações exigidas por contrato ou acordo.

Contendo este trabalho material do qual não possuo titularidade dos direitos autorais, declaro que obtive a permissão irrestrita do detentor dos direitos autorais para conceder à Universidade os direitos apresentados nesta licença, e que esse material está claramente identificado e reconhecido no texto ou no conteúdo do trabalho ora depositado.

A UESPI se compromete a identificar claramente seu nome(s) ou o(s) nome(s) dos detentores dos direitos autorais do trabalho em questão, e não fará qualquer alteração, além daquelas concedidas por esta licença.

De acordo com esta licença.

Teresina, PI 5 de junho de 2024.

Shellen Pabline Leal Conceição

Assinatura

Sejamos todas/os professoras/es antirracistas: ensino de história e interlocuções dos pensamentos feministas negros para os anos iniciais do ensino fundamental

Título do trabalho

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

Curso

À minha mãe Helena, fonte de inspiração constante em meus estudos e pesquisas. Ao meu pai José Luís, apoiador fiel das conquistas que são nossas. À minha irmã Jesus, que em sua ventania e acolhimento é meu maior amor. À minha amiga Ylmara (*in memoriam*), um verdadeiro exemplo de vida. A todas/todos aquelas/aqueles que compartilham comigo as alegrias, as tristezas, os incentivos e o ofício de ensinar-pesquisar.

AGRADECIMENTOS

A realização desta escrita dissertativa é um sonho sendo realizado. Ao fazer o movimento de volta, para reconhecer meu presente, meu agradecimento se estende a muitas pessoas e instituições. Primeiramente, quero agradecer à minha família. Minha mãe, Helena, sempre foi inspiração constante. Foram nas nossas conversas, nas histórias que sua memória invejável me contou, que desenhei muitos dos meus interesses de pesquisa e estudo. Meu pai, José Luís, que sempre se emociona ao pensar nas nossas lutas e nas nossas conquistas, por saber que a educação é importante para nossa formação humana e social. Minha irmã, Jesus Hellen, o maior amor da minha vida. Nossos filmes aos finais de semana, suas habilidades culinárias, nossas trocas de experiências como mulheres negras professoras-pesquisadoras, são o bem mais precioso que carrego comigo. Obrigada por serem apoio contante.

À minha orientadora, professora Joseanne Zingleara, que proporcionou um percurso acolhedor e, acima de tudo, educador. É inspirador ver sua dedicação e ética. Aprendi muito em nossas trocas, em nossas leituras e em nossas escritas.

Também agradeço à Universidade Estadual do Piauí-UESPI e ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória, pela oportunidade de fazer parte do seu corpo discente. As experiências e aprendizados que vivenciei, com certeza me mudaram para sempre. É com muito orgulho que tenho o ProfHistória como parte da minha trajetória acadêmica e educacional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí-FAPEPI, pela bolsa concedida para a realização deste trabalho, viabilizando a aquisição das leituras teóricas necessárias, materiais utilizados e deslocamentos. Por mais incentivo aos projetos de pesquisas em nossas universidades e espaços escolares!

A Juliana Malherme, companheira de mestrado, por ter sido ponte para leituras e contato com outras mulheres negras. Amanda Nunes, que generosamente me orientou e estabeleceu diálogo com profissionais que me ajudaram na realização desta pesquisa. Cynara Nunes, maior militante que já conheci e apoiadora constante de nosso percurso acadêmico no ProfHistória.

À Escola Municipal Professora Cristina Evangelista, localizada em Teresina, capital do Piauí, por ter me recebido de forma tão acolhedora e entusiasmada. Agradeço imensamente as trocas proporcionadas e que tanto colaboraram para a efetivação desse projeto educacional voltado para a valorização da temática étnico-racial.

Ao Instituto Dom Barreto, pelo apoio nesta fase da minha vida profissional e pelos aprendizados proporcionados. Espaço constante de ensinamento, as trocas que vivi com as

coordenações e colegas professoras/professores de história, assim como das demais disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental, ensinaram-me muito sobre que professora quero ser.

Quero abrir espaço também à minha psicóloga Ariane Ulisses. Sua escuta foi fundamental para entender minhas emoções e valorizar a pessoa que estou sendo hoje.

Agradeço às/aos minhas/meus amigas/amigos de Caxias-Maranhão. Dandara, Ylmara (*im memoriam*), Rodrigo, Wesley, Fandson, Luma e Romário. Vocês me enchem de felicidade.

Às minhas amigas de Teresina-Piauí. Kézia, Thais, Samia, Víviam, Alana, Juliana, Luana e Milana, com participação mais que especial de Maria e Olga. A rede de acolhimento, que vocês me proporcionaram, me faz sentir como o amor é um sentimento lindo. Estendo também ao meu grande amigo Elisson, companheiro de dança e ouvinte fiel.

Ao Darlisson, pela paciência, amor e carinho. Em você encontrei apoio incondicional.

Ainda agradeço às/aos professoras/professores que de alguma forma colaboraram, direta ou indiretamente, para esta pesquisa: Cláudia Fontineles, Elizangela Cardoso, Socorro Rangel, Márcia Rangel, Laura Brandão, Maria Cláudia Cardoso, Mary Angélica Tourinho, Jakson Ribeiro, Fabricia Teles, Gustavo Durão, Thiago Reisdorfer, Pedro Pio Fontineles Filho, Fernando Botton, Danilo Bezerra, Felipe Ribeiro, Fábria Ribeiro e Joselena Araújo.

Obrigada a todas/todos amigas/amigos, companheiras/companheiros de profissão, intelectuais negras/negros, familiares, pelo apoio para a realização dessa escrita.

Viva o ProfHistória!

Enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.

Conceição Evaristo, no livro Olhos d'água.

Correr e chegar primeiro, para que esse vazio, essa ausência seja preenchida com uma referência bacana, bonita, a respeito deles mesmos, de nós, sacô? E a partir do momento que você tem essa referência, você tá um pouco mais forte para enfrentar as maldades do mundo.

Emicida, no vídeo “Por que o Emicida fez um livro infantil?”

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se possibilidades de diálogo com os pensamentos feministas negros, na perspectiva da educação antirracista, como instrumento teórico-metodológico para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo do arcabouço teórico de intelectuais negras e das vivências proporcionadas pelo projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, em uma escola pública da cidade de Teresina, no estado do Piauí, refletiu-se sobre a importância de incluir a contribuição de pensadoras negras para o campo acadêmico, o ensino de história e a representatividade negra. A partir do relato de experiência, foi possível pensar alternativas para um ensino de história antirracista através do lúdico, ao interseccionar raça e gênero, por entender que a sociedade contemporânea apresenta, cotidianamente, práticas racistas normalizadas, que desencadeiam condutas sociais e institucionais que reproduzem a lógica racista na forma de discriminações, violências, sexismos, silenciamentos e histórias únicas. Partimos do arcabouço teórico de intelectuais como Chimamanda Adichie (2019), Eliane Cavalleiro (2021), Nilma Gomes (2005), Lélia Gonzalez (2020), Guacira Louro (2013), Tadeu Silva (1999), Kabengele Munanga (2024), Jacilene Silva (2019) e Miguel Zabalza (2004). A disposição do trabalho inicia-se discutindo a presença das/dos sujeitas/sujeitos negras/negros na História, a fim de pensar de que forma os currículos para o ensino de história incluem suas partições. Segue estabelecendo diálogos com a importância de conhecer perspectivas que contemplem as relações étnico-raciais e de gênero, a partir da aplicação de um projeto voltado para a temática, que trouxe o uso de livros biográficos infantojuvenis e a confecção e uso de bonecas *Abayomi*, como recursos didáticos auxiliares que possibilitaram construir relações entre o ensino de história, o lúdico e a representação positiva negra. Como conclusão desse percurso, é apresentado um Caderno de Atividades direcionado às/aos professoras/professores da educação básica pública e privada, com sugestões de atividades lúdicas em uma perspectiva antirracista. Desta maneira, a dimensão propositiva apresenta referências analíticas afro-diaspóricas de contribuições dos pensamentos feministas negros para traçar sugestões de livros, filmes, palestras, brincadeiras e perguntas discursivas, que proporcionem refletir sobre as/os sujeitas/sujeitos históricas/históricos que estamos movimentando em nossas aulas, ao pensar os processos de identificação e a valorização das possibilidades de existir.

Palavras-chave: Pensamentos Feministas Negros; Ensino de História Antirracista; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Raça e Gênero.

ABSTRACT

In this thesis, are presented possibilities of dialogues with black feminist thought, in the perspective of antiracist education as a theoretical-methodological instrument for the teaching of History in the early years of middle school. Starting from the theoretical framework of black intellectuals and of the experiences provided by the project "Personalidades Negras que Marcaram a História" in a public school in the city of Teresina, in the state of Piauí, reflected on the importance of including the contribution of black thinkers to the academic field, the teaching of history and black representation. From experience reports it was possible to imagine alternatives for the teaching of antiracist history in a playful way by intersecting race and gender by understanding that contemporary society presents, daily, normalized daily racist practices which trigger social and institutional conducts that reproduces racist logic in the form of discrimination, violence, sexism, silencing and unique stories. We can start our study with the theoretical outline of intellectuals like Chimamanda Adichie (2019), Eliane Cavalleiro (2021), Nilma Gomes (2005), Lélia Gonzalez (2020), Guacira Louro (2013), Tadeu Silva (1999), Kabengele Munanga (2024), Jacilene Silva (2019) and Miguel Zabalza (2004). The laying of this work initiates with the discussion of the presence of black subjects in History in order to think about how curriculum for teaching history include its partitions. It continues to establish dialogues with the importance of knowing perspectives that consider ethnic-racial and gender relations, based on the application of a project focused on the theme, which brought the use of children's biographical books and the making and use of *Abayomi* dolls, as auxiliary teaching resources that made it possible to build relationships between history teaching, play and positive black representation. As a conclusion to this journey, an Activity Booklet is presented aimed at public and private basic education teachers, with suggestions for recreational activities from an antiracist perspective. Thus, the prepositional dimension presents Afro Diasporic analytical references of contributions from black feminist thought to outline suggestions from books, films, lectures, games and discursive questions, which provide reflection on the historical subjects that we are showing in our classes, when thinking about the processes of identification and valuing the possibilities of existing.

Keywords: Black Feminist Thought. Antiracist History Teaching. Middle School Early Years. Race and Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – E. M. Professora Cristina Evangelista.....	105
Figura 2 – A conquista: História, 5º ano.....	109
Figura 3 – Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento – 5º ano.....	110
Figura 4 – Habilidades – 5º ano.....	111
Figura 5 – Minha apresentação.....	133
Figura 6 – Minhas características.....	133
Figura 7 – As características do 5º ano.....	134
Figura 8 – Dizendo sobre minha vida.....	134
Figura 9 – Tempestade de ideias “África”.....	137
Figura 10 – Fichas de sondagem, grupo de estudantes do 5º ano.....	139
Figura 11 – Fichas de sondagem, grupo de estudantes do 5º ano.....	140
Figura 12 – Ficha biográficas elaboras por grupo de estudantes do 5º ano.....	141
Figura 13 – Confecção de Bonecas <i>Abayomi</i>	143
Figura 14 – Confecção de Bonecas <i>Abayomi</i>	145
Figura 15 – Bonecas <i>Abayomi</i> pelos estudantes do 6º ano.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1º Encontro.....	115
Quadro 2 – 2º Encontro.....	117
Quadro 3 – 3º Encontro.....	119
Quadro 4 – 4º Encontro.....	121
Quadro 5 – 5º Encontro.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas de Letras
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 POR UMA INTRODUÇÃO: AO FALAR DE MIM, FALO TAMBÉM DE UMA PESQUISA.....	15
2 PERCURSOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ANTIRRACISTA E FEMINISTA NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
2.1 A/O SUJEITA/SUJEITO DA HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
2.2 PERSPECTIVAS DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	47
2.3 A CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO E O BRINCAR COMO ELO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	60
3 CURRÍCULO, RAÇA E GÊNERO: CONSTRUÇÕES QUE NOS ATRAVESSAM.....	68
3.1 CURRÍCULO: UM PERCURSO DISCURSIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA.....	69
3.2 POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS.....	81
3.3 CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERESINA-PI.....	94
4 PARTINDO DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA-PESQUISADORA NO ENSINO BÁSICO.....	104
4.1 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA ESCOLA.....	105
4.2 PROJETO “PERSONALIDADES NEGRAS QUE MARCARAM A HISTÓRIA”: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLOGIAS.....	113
4.3 O PLANEJADO E O EXECUTADO: OS ENCONTROS A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.....	128

5 DIMENSÃO PROPOSITIVA “PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)”.....	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	205

1 POR UMA INTRODUÇÃO: AO FALAR DE MIM, FALO TAMBÉM DE UMA PESQUISA

Em nossas formações profissionais como professoras/professores de História, ainda é tangível no espaço acadêmico o pouco destaque concedido às discussões de gênero e das teorias acerca dos papéis femininos e masculinos construídos em nossas sociedades. Tais discussões mostram-se ainda mais necessárias quando lançamos esse olhar para as representações femininas e masculinas negras. Pensar a multiplicidade de nossas vivências no espaço acadêmico é pensar, inclusive, o ambiente escolar, que também é espaço de pesquisa e se constitui por debates e silenciamentos que perpassam os currículos e os grupos que atravessam a escola. Questionar até onde as representações sociais do ser mulher ou do ser homem incorporam um padrão dominante das construções de raça interfere diretamente nas construções de si de crianças negras, assim como nas representações que nos atravessam diariamente. Aqui entende-se, junto ao diálogo com as leituras e com o Estatuto da Igualdade Racial¹, a partir dos critérios de cor ou raça estabelecidos pelo censo demográfico, realizado através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE² para o ano de 2022, que as pessoas negras são aquelas que se autodeclaram como pretas e pardas, a partir dos traços físicos, os fenótipos, que as caracterizam socialmente como pessoas negras.

Eu sou natural da cidade de Caxias, Estado do Maranhão e, em 2011, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM com o objetivo de cursar Licenciatura em História. Para este processo seletivo de admissão no vestibular a nível nacional, concorri na opção de cotas por pensar que seria o mais apropriado diante da minha proveniência de família de baixa renda e pessoa com pele não-branca. Fui aprovada na lista de cotistas e, no ano de 2012, tornei-me discente da Universidade Federal do Piauí-UFPI, instituição de ensino superior público, cuja sede está localizada na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí. Até o momento de ingresso em uma universidade pública e me ver diante de uma autoidentificação, nunca tinha realmente parado para pensar na construção histórica da minha cor e como eu me inseria nesse contexto. Ser parda apenas me pareceu o mais adequado para aquele momento. Meu primeiro

¹ Instrumento normativo que estabelece um conjunto de princípios jurídicos que visam coibir a discriminação e a intolerância étnica, assim como a diminuição das desigualdades sociais, a partir de Lei nº12.228/2010 que estabelece o cumprimento da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnico individuais e coletivos. Mais informações disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

² Instituição brasileira responsável pela produção e análise de informações estatísticas. O último censo demográfico realizado aconteceu no ano de 2022 e, a partir das informações obtidas, constatou que no Brasil mais de 55% da população é composta por pessoas que se autodeclaram negras. Mais informações disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

contato com o corpo docente da UFPI foi através de um professor, homem branco, que um dia olhou para mim e brincou “ela é a índia da sala”. Meu cabelo era alisado e longo. Era mais “fácil” cuidar de um cabelo liso. Era mais “bonito” também. Mas, onde eu me encaixava nessas definições?

Com o passar dos anos e as vivências proporcionadas pelo ambiente daquela universidade, percebi que haviam outras possibilidades de existir. Vi mulheres e homens que se entendiam como pessoas negras/negros, usavam cabelos cacheados/crespos com orgulho e manifestavam uma identificação que eu não conhecia, não entendia, mas, de alguma forma, me via representada. Decidi então passar pela transição capilar. Algumas marcas de cosméticos começaram a popularizar produtos para cabelos crespos, pessoas falavam sobre a temática em redes sociais e, aos poucos, ser negra apareceu para mim como categoria de pertencimento. Foi um processo doloroso e difícil, pois comecei a desenvolver uma maior consciência do mundo que me rodeava.

Dentre as disciplinas ofertadas, cursei a optativa “História e Relações de Gênero”, com isso, novos horizontes epistemológicos se tornaram possíveis. Entender-me como marcador “mulher”, as opressões que violentam o meu corpo e a relação disso com histórias de vida de outras mulheres, fizeram-me embarcar em leituras e na temática dos estudos de gênero para meu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Mas foi em uma disciplina obrigatória ofertada pelo Centro de Ciências da Educação-CCE da UFPI, que se materializou, para mim, o entendimento de que eu não era apenas “mulher”, era também “negra”. A professora da disciplina colocou em uma de suas aulas a palestra “O perigo de uma história única”³, da Chimamanda Ngozi Adichie, e vi algo que não tinha visto de forma tão nítida antes: uma mulher negra falando sobre suas pesquisas e vivências. Naquele dia, eu ganhei uma referência positiva de mulher negra.

Durante a graduação na UFPI, também atuei como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID⁴. Todas as minhas companheiras e meus companheiros bolsistas cursavam Licenciatura em História, porém, a nossa sala de reuniões semanais ficava

³ A palestra foi publicada no Youtube pelo canal TED, em 2009, e possui legenda em português. O conteúdo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=1024s>. Acesso em: 31 jan. 2024.

⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência a estudantes dos cursos de licenciatura, para exercer estágio nas escolas públicas. Tem como objetivo anteciper o contato entre futuras/futuros professoras/professores com as salas de aula da rede pública de ensino do Brasil. Criado em 2007, o PIBID é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação (MEC). Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso: 31 jan. 2024.

localizada no CCE. Achava isso curioso, pois a sala do Programa de Educação Tutorial-PET⁵, que tinha como foco o desenvolvimento da atividade de pesquisa, era no próprio Centro de Ciências Humanas e Letras-CCHL, onde aconteciam as demais aulas de História. Fisicamente e simbolicamente as disciplinas históricas e educacionais estavam separadas, assim como as pessoas que se dedicavam às respectivas pesquisas nessas áreas.

No PIBID, tive contato com a educação básica pública agora como uma pessoa que estava se constituindo professora e pesquisadora, vivenciei situações que me transformaram para sempre. Vi a distância e a aproximação que a academia estabelecia com o espaço escolar. Com essa oportunidade, foram estabelecidos diálogos sobre a importância da nossa presença como educadoras/educadores na educação de crianças, jovens e adultos em nossos contextos e limitações impostas pelos sistemas educacionais. Na UFPI, no PIBID, no CCHL e no CCE, comecei a aprender e me questionar sobre “que professora eu quero ser?”.

Os estágios obrigatórios relativos à formação na graduação também trouxeram experiências transformadoras. Lembro de uma criança, do ensino fundamental de uma escola de periferia da cidade de Teresina, que um dia olhou para o meu cabelo, já crespo, e começou a rir. Disse que meu cabelo era feio. Aquela criança era negra. Muito provavelmente seu cabelo era próximo ao meu, mas cortado curto, a estrutura da sua fibra capilar foi silenciada. Lembro de ter pensado que esse momento foi muito violento para nós duas. Para a criança, por não entender bem como aquilo era violento para si. Para mim, por ver que um ser tão jovem conseguia carregar opressões de forma tão vívida. Como será que essa pessoa se vê hoje?

No ano de 2019, tive contato de forma mais aprofundada com a literatura e estudos de pensadoras feministas negras. Naquele período, as redes sociais passaram a ter um número cada vez maior de pessoas negras discutindo as relações étnico-raciais e os feminismos negros. Assim, entendi que muitos estudos de gênero da academia ainda favoreciam um determinado tipo de mulher branca, cis⁶ e de classe média. Durante a pandemia da Covid-19⁷, que se

⁵ O Programa de Educação Tutorial – PET oferece bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura, com o objetivo realizar o vínculo entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Criado em 1979, atualmente é vinculado à Secretaria de Ensino Superior – SESu, ao Ministério da Educação. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso: 31 jan. 2024.

⁶ “Cis” é um termo utilizado para definir pessoas que se identificam com o gênero a qual são destinadas socialmente ao nascerem, associado ao sexo biológico. Por exemplo: nasci com o sexo biológico feminino, então me identifico enquanto mulher. Ou, nasci com o sexo biológico masculino, logo me identifico enquanto homem. A reportagem concedida por Leticia Nascimento dá continuidade à temática, disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2022/01/29/visibilidade-trans-voce-sabe-se-e-uma-pessoa-cis-nao-descubra-e-aprenda-a-ser-aliado-na-luta-contr-a-transfobia.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2024.

⁷ A Covid-19 é uma doença respiratória que foi classificada como pandemia em março de 2020, pela extensão a qual se alastrou pelo globo terrestre, contendo milhões de vítimas. Durante o período de alastramento do vírus, foram realizadas medidas de isolamento e restrição de acesso a diversos lugares da sociedade, a escola foi um desses espaços. Algumas escolas aderiram a recursos tecnológicos como *WhatsApp* e o *Google Classroom* como

intensificou no início em 2020, as redes sociais se tornaram plataformas com uma produção cada vez mais intensa de conteúdo. Por estar trabalhando durante esse período no formato *online*, encontrei, nesses meios de comunicação, espaços de informação e conhecimento acerca dos pensamentos feministas negros. Assim, comprei livros, consumi *lives*, *podcasts* e compreendi que sou uma “mulher negra”. Não consigo mais me entender sem cruzar essas duas categorias. Atualmente, sou professora de uma escola particular em Teresina, lugar que me trouxe vivências que também são partes fundamentais de meus entendimentos sobre docência, das minhas práticas, leituras e experiências como mulher negra. Desde então, trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental como professora de História e Geografia.

A soma da minha graduação, o entendimento de que sou uma mulher negra e a minha experiência em sala de aula com crianças, são alguns dos fatores que me levaram a chegar até aqui, hoje: no Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória. Pensando nos caminhos pelos quais passei como professora e pesquisadora de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e diante das Leis e Currículos, que orientam nosso fazer no ambiente escolar, algumas perguntas ecoam em mim: o que dizer quando uma menina negra a questiona “tia, por que existe racismo”? O que falar para uma mãe que desabafa em uma reunião a angústia do seu filho retinto não gostar da sua cor? O que falar quando essa mesma mãe afirma que se pudesse voltar atrás, teria rezado a Deus no período da gestação para que seu filho tivesse uma pele mais clara, pois assim não passaria por tanto sofrimento? Como agir quando uma menina negra sempre diz para si mesma que ela é feia, que seu cabelo, sua cor, seus traços são feios?

O que fazer com tantas situações e tantas perguntas?

Hoje, reflito muito mais sobre minha infância e juventude e vou colhendo situações que emergem de minhas memórias, ao compreender serem desdobramentos do racismo e do sexismo. Mas hoje também reflito sobre como ocupar esse espaço de professora negra é potente, representativo, acolhedor e, principalmente, luta de muitas e muitos que vieram antes de mim. Por isso, tenho como interesse de pesquisa dissertativo pensar possibilidades de um ensino de história antirracista ao interseccionar Raça e Gênero. Em uma sociedade onde existe o racismo e o sexismo, é de fundamental importância trabalhar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental os processos de autoidentificação e valorização de suas possibilidades de existir. Precisamos chegar mais cedo na vida das pessoas. Gostaria de ter vivenciado mais referências

positivas quando criança, talvez estaria um pouco mais preparada e fortalecida para enfrentar nossa sociedade atual.

A partir disso, o presente trabalho se propõe a refletir e interferir no imaginário racista, ao evidenciar a presença e participação das pessoas negras em diversos contextos históricos da humanidade. Como estratégia para o processo de identificação de estudantes negras/negros, partiremos de um relato de experiência proporcionado por encontros de leitura de paradidáticos, com foco em biografias de personalidades negras, e a confecção de bonecas *Abayomi*. Estas atividades foram aplicadas no primeiro semestre do ano letivo de 2023, na Escola Municipal Professora Cristina Evangelista, localizada no bairro Três Andares, na cidade de Teresina-PI, com estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Esta escola, na qual atuamos enquanto visitantes, atende em caráter integral e recebe crianças de baixo poder socioeconômico. Como uma das intencionalidades para aplicação deste trabalho dissertativo era vivenciar os encontros em uma escola pública, a instituição para este projeto chegou a partir da indicação de mulheres negras. Dessa forma, foi possível a visita ao espaço escolar para conhecer o contexto, a estrutura escolar e o público ao qual atende. Diante dessas experiências, foi elaborado um Caderno de Atividades intitulado “Pensamentos Feministas Negros em Sala de Aula: possibilidades para uma educação antirracista”, com possibilidades teóricas e metodológicas de atividades lúdicas fundamentadas pelas teorias feministas negras, destinado a professoras/professores da educação básica pública e privada dos anos iniciais do ensino fundamental, com propostas educacionais antirracistas, ao discutir Raça, Gênero, Interseccionalidade, Identidade, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Partimos da ideia de que é de extrema relevância que as abordagens não coloquem as pessoas negras em um lugar de inferioridade ou apenas da escravização, o que leva a um reforço no ambiente escolar do racismo ao não contribuir de forma potente para a construção de uma identidade e reconhecimento de outras possibilidades de existências. A confecção de bonecas *Abayomi*, por exemplo, será um apoio utilizado para pensar o ensino de história. Confeccionadas de forma artesanal com sobras de panos reaproveitadas, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura, portanto de fácil manuseio para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitará vivenciar como crianças podem se identificar, ou não, com essa brincadeira e a criação de sua técnica, feita por uma mulher negra. Pensaremos a confecção das bonecas *Abayomi* tendo como referência o trabalho desenvolvido por Lena Martins, artesã maranhense, militante, que liderou a confecção das bonecas no Brasil nos anos 1980. A partir da arte popular, Lena Martins pôde utilizar seu trabalho como instrumento de conscientização e socialização, criando, em 1988, no Rio de Janeiro, a Cooperativa *Abayomi*, plataforma de

fortalecimento da autoestima e reconhecimento da identidade afro-brasileira⁸. A concepção do brincar como “atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis”⁹, também leva essa escrita a pensar os símbolos de resistência, tradição, poder feminino, representatividade negra e da própria discussão de identidade, em um fazer histórico lúdico, que possa ter auxílio nas brincadeiras como elemento que compõem nossas reflexões históricas.

Assim, teremos como pergunta central: As teorias e pensamentos feministas negros podem contribuir para um ensino-aprendizagem antirracista em História nos anos iniciais?

Também é importante explicar a escolha para a escrita, que aqui foi desenvolvida. A língua também é um espaço de poder. A língua adotada como oficial no Brasil é o Português, inserida de forma violenta no território compreendido como brasileiro, ela possui uma estrutura que privilegia o sujeito masculino. Cotidianamente, utilizamos expressões como “todos”, “os sujeitos históricos”, “os professores”, “os pesquisadores”, dentre outras palavras, para significar uma coletividade composta por homens e mulheres. Acredito que essa perspectiva da língua formal, que habitamos a exercer em nossa fala e em nossa escrita, silencia outras pessoas.

Lembro que em uma aula, por força do hábito, usei a expressão “os homens” para falar de um coletivo. Perspicazmente, uma criança de nove anos perguntou se não havia mulheres ou crianças no contexto em que estávamos discutindo. A pergunta foi genuinamente feita como curiosidade, mas ali ficou nítido para mim como o contexto formal da fala e da escrita por muito tempo limitou as possibilidades de entender a história e as/os sujeitas/sujeitos que dela fazem parte. Desta forma, a língua, como nos alerta Grada Kilomba¹⁰,

por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a verdadeira *condição humana* (grifos da autora).¹¹

Por entender a importância de procurar alternativas na própria língua portuguesa, que permitam revelar as problemáticas das relações de poder, seja na escrita ou na fala, assim como também expressar uma maior multiplicidade de existências, a fim de ir contra uma narrativa

⁸ VIEIRA, Kauê. *Bonecas Abayomi*: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Geledés, 22 de março, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 9 set. 2023.

⁹ BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?*: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 19.

¹⁰ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

¹¹ *Ibid.*, p. 14.

comum colonial, optamos por utilizar a estrutura “feminino/masculino” na escrita. Colocamos em evidência a presença feminina na história, ao trazer primeiramente a palavra que atribui essa conotação e, em seguida, trazemos o significante masculino. Porém, entendemos que ainda é uma escrita limitada, pois há vários grupos LBGTQIAPN+ que não se sentem contemplados com uma significação binária dos gêneros. O que evidencia a urgência de mais espaços para as discussões, que problematizem as limitações da língua portuguesa nas universidades e em nossas escolas, afinal, “é importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como um erro”¹², uma ferida que carregamos da colonialidade.

Também acerca da escrita adotada, será utilizado, em grande parte do texto, o significante “nós”, primeira pessoa do plural. Como diz Lélia Gonzalez¹³, não posso falar na primeira pessoa do singular de um movimento que faço ao ler, escrever e vivenciar algo que é uma experiência que não é só minha, mas sim, diálogo com contemporâneas e muitas/muitos que vieram antes de mim, no ambiente acadêmico, com as/os autoras/autores que tive contanto, assim como nos ambientes de demais sociabilidades e, fundamentalmente, com minha professora-orientadora que foi liga para dialogar com os contextos que me formam como professora-pesquisadora. Dessa forma, eu irei ao longo do texto aplicar o “nós” nas análises desenvolvidas, por acreditar que em alguns momentos da escrita, essa é a melhor forma de expressar o aprendizado que obtive com esta pesquisa-escrita dissertativa. Porém, no capítulo quatro, será adotada uma mudança na escrita. Irei utilizar predominantemente o significante “eu”, primeira pessoa do singular. Essa mudança se deve ao capítulo quatro ser dedicado ao relato de experiência que irá compor esta pesquisa. Como as situações foram experimentadas por mim, ao usar o Diário de Aula como um lugar de registros pessoais, acredito que esse movimento da escrita irá melhor contemplar a importância de pensar e valorizar as vivências experienciadas no ambiente escolar para refletir o fazer da/do professora/professor em diálogo com os pensamentos feministas negros.

Ao questionar se somos todas/todos consideradas/considerados em nossas humanidades na escola, entendemos que este espaço, bem como o sistema educacional estão articulados a um processo de longa duração de construções desumanizadoras; o colonialismo e seus efeitos ainda se fazem presentes. O próprio debate público da questão étnico-racial no ensino foi tardio, ao

¹² KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 15.

¹³ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

olhar o panorama da própria história de constituição do Brasil como país. Como luta do movimento negro, políticas de natureza reparatória e compensatória vêm sendo institucionalizadas, a exemplo temos as leis nº 10.369/2003¹⁴ e nº 11.645/2008¹⁵, a primeira que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura-Afro Brasileira” e a segunda, ao sofisticar as análises da constituição do Brasil, contempla a valorização da “História e Cultura-Afro Brasileira e Indígena”. Porém, um longo percurso ainda precisa ser caminhado e debatido, para que essas pautas não sejam uma demanda apenas dos movimentos negros, mas sim, de toda uma sociedade comprometida com uma democracia de fato, sem a hierarquização de cidadãos, para que crianças e jovens sejam valorizadas/valorizados em suas humanidades. A hierarquização social pela cor da pele ainda é marca da nossa realidade e atinge crianças e jovens diariamente em vários contextos, inclusive no contexto escolar.

Como educadoras/educadores e pesquisadoras/pesquisadores, é necessário pensar os efeitos do que é alguém se sentir superior em sua humanidade e quais os efeitos da desumanização em longa duração no contexto escolar. Para refletir sobre as narrativas históricas e o ensino de história, os estudos e pensamentos feministas negros em uma perspectiva antirracista, compõem a base teórica desta pesquisa, capaz de sofisticar nossas compreensões das experiências negras e demais sujeitas/sujeitos históricas/históricos. Pensar um projeto de sociedade e de ser humano, é refletir sobre o nosso sistema educacional, é construir uma educação comprometida com a transformação social nos vários níveis de ensino. Quando estamos diante de estudantes, nesse movimento de troca, estamos diante de pessoas que fazem parte da história, estamos diante de sujeitas/sujeitos históricas/históricos que estão em constante construção de si, tanto com as outras pessoas quanto com os meios nos quais transitam. É diante de operações mentais que as/os sujeitas/sujeitos interagem com o meio físico, social e simbólico, entendendo-se como elementos ativos e que constroem suas próprias categorias de pensamento, tanto em forma de ação interiorizada como em forma de ação concreta, em direção à sociedade.

¹⁴ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

¹⁵ BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

Por isso, a importância de pensar o antirracismo na escola, que não deve ser entendido apenas como respeito ou a simples tolerância às diferenças, mas sim, como mudanças reais nas estruturas sociais. As/os estudantes já percebem e sentem na escola o impacto da racialização, por esse aspecto, é necessário pensar uma educação antirracista para construir novas formas de sociabilidades e subjetividades. Nesse processo, os pensamentos feministas negros trazem no seu fazer um conjunto de *escrevivências*¹⁶ e tradições intelectuais a partir dos seus lugares de pensadoras que ocupam espaço em uma coletividade, que reagem em articulação ao seu ativismo e às opressões sofridas por corpos negros femininos. Esse conjunto de tradições apontam para o que as autoras Carolina Pinto e Elisa Amaral¹⁷ escrevem em seus estudos como uma pedagogia feminista negra “estruturada nas experiências coletivas das mulheres negras em diáspora e que vêm experienciando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica”¹⁸. Essa afirmação corrobora a análise de Eunice Léa de Moraes¹⁹, também mulher negra, que argumenta que “as mulheres negras vêm resistindo e se movendo na busca de resgatar o que lhes é negado”²⁰. Muitas estudiosas em diáspora pensam raça, gênero e classe e se mostram como chaves articuladoras necessárias para nós professoras/professores-historiadoras/historiadores, em nosso fazer e ensinar a História.

bell hooks²¹ afirma que a educação é capacitante e aumenta nossa capacidade de sermos pessoas livres. Chimamanda Adichie²² nos provoca, ao discursar que devemos ser todos feministas, por entender que as pautas levantadas pelas mulheres são importantes para perceber e questionar o mundo, encorajar um mundo mais justo com mulheres e homens mais felizes. Grada Kilomba²³ evidencia a dor que é ser forçada/forçado a se identificar com figuras heroicas, que aparecem como personagens brancos, enquanto os inimigos são o *Outro* que muitas vezes aparecem como negros e, como somos levados, por força da colonialidade, a nos enxergar nesse

¹⁶ Termo cunhado pela escritora negra Conceição Evaristo.

¹⁷ PINHO, Carolina Santos B de; AMARAL, Elisa Amanda Santos do. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina; LIMA, Tayná Victória de. *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022.

¹⁸ *Ibid.*, p. 129.

¹⁹ MORAES, Eunice Léa de. *Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe*. Curitiba: CVR, 2021.

²⁰ *Ibid.*, p. 93.

²¹ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. O nome bell hooks foi adotado em homenagem à sua bisavó, a autora utiliza a grafia toda em letras minúsculas por ser uma forma de não se submeter aos padrões tradicionais da academia.

²² ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

²³ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

lugar alienante. Lélia Gonzáles²⁴ nos alerta: é necessário refletir acerca da generalidade que esconde, em especial as sujeitas negras, em um contexto de sociedade que oprime e discrimina.

Como também importante marco de contribuição às discussões dos pensamentos negros, temos Angela Davis²⁵, que popularizou o debate acerca do conceito de Interseccionalidade, entendido pela teórica intelectual afro-brasileira, Carla Akotirene, como fundamental, pois “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado²⁶ – produtos de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais”²⁷. Esse conceito permite alargar nosso campo de visão acerca da multiplicidade de marcadores sociais que perpassam nossos corpos e que, por sua vez, legitimam humanidades.

Djamila Ribeiro²⁸, filósofa brasileira, também vem desenvolvendo estudos importantes no que engloba as discussões dos pensamentos feministas negros. É uma sujeita que contribui com os debates relacionados à perspectiva teórica de Lugar de Fala, instrumento amplamente desenvolvido nas teorias afro-diaspóricas, sobretudo por mulheres negras, para debater, refletir e entender que todas/todos temos lugares de fala, pois estamos falando de localizações sociais que nos atravessam e que estabelecem hierarquias que impactam nas constituições dos grupos subalternizados. Por isso, é importante entender que as pessoas brancas também têm lugar de fala para discutir acerca do racismo, só que partem de um lugar diferente das opressões e, justamente por isso, também precisam se engajar em lutas antirracistas. Afinal, as pessoas brancas precisam assumir suas responsabilidades dentro dos sistemas de opressões.

Interseccionalidade e Lugar de Fala são conceitos e contribuições indispensáveis dos pensamentos feministas negros, que possibilitam pensar e instrumentalizar nossas práticas teórico-metodológicas, ao permitir ampliar o olhar, e os demais sentidos, para as construções e silenciamentos de outros corpos, em nossas narrativas históricas. Sem esquecer que a escola é também um lugar de disputa de poder, de marcadores, de discriminação e de silenciamentos. Pensar a pluralidade de sujeitas/sujeitos na história, e que há outras possibilidades de existir, é

²⁴ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

²⁵ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

²⁶ Cisheteropatriarcado é um termo que relaciona a linearidade sexo/gênero/desejo, para diferenciar os corpos que seguem ou não uma lógica sistêmica sociopolítica que tem matriz na ideia de heterossexualidade masculina cisgênero, como marcadores que têm maior privilégio de poderes em relação à outras identificações e orientações sexuais. Para aprofundar o tema: AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

²⁷ AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 19.

²⁸ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

um ato de transgressão. Como bell hooks²⁹ salienta, “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta”³⁰, assim, como uma voz dissidente, a autora entende que nossas construções de sujeitos devam ser repensadas para fluir a multiplicidade de existências possíveis em nossas práticas pedagógicas; o racismo e o sexismo devam ser questionados, pois são instrumentos estruturantes de sociedades desumanizadoras.

É possível perceber como o movimento pedagógico feminista negro pode ser um importante lugar que engloba orientações e considerações articuladas, como base teórica para o nosso fazer como educadoras/educadores e comunidade escolar, sendo um desses articuladores pensar em nós como coletivo. Assim, conseguimos visualizar a sala de aula como um espaço comunitário, onde seja possível aumentar “a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado”³¹, juntos com sujeitas e sujeitos plenos de humanidade e que se sentem encorajadas/encorajados à transformação. Desta forma, o arcabouço teórico proporcionado por pensadoras negras se fará presente para dialogar com o currículo da cidade de Teresina, as leis voltadas a Cultura Afro-Brasileira e atividades de valorização da identidade negra, pois, aqui, os saberes desenvolvidos e interpretados por pensadoras negras se mostram fundamentais para encorajar debates transatlânticos como ferramentas para pensar Raça e Gênero no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quando falamos da importância de cruzar a categoria de “raça” e “mulher”, propomos pensar de que mulheres e homens estamos falando nas nossas aulas de História. São ferramentas importantes para pensar sobre nossas práticas e também quais sujeitas/sujeitos históricos/históricos utilizamos para contar a História nos livros didáticos, por exemplo. Que autoras/autores negras/negros utilizamos em nossas análises? Que mulheres e homens são apresentados em nossas narrativas históricas e de que forma? Carla Akotirene³², ao questionar o lugar social, as práticas científicas próprias das disciplinas e a materialidade da nossa escrita, nos impulsiona a questionar também uma História que foi predominantemente vista a partir de uma ótica colonial europeia.

²⁹ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

³⁰ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 22.

³¹ *Ibid.*, p. 18.

³² AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Assim como também nos alerta Maria Cristina do Nascimento³³, é impossível não tocar nos aspectos da escravização quando falamos de cultura africana e cultura afro-brasileira, mas é indispensável que o destaque também seja dado à resistência, à ancestralidade, às ressignificações que foram costuradas na travessia transatlântica. Mais uma vez voltamos ao exemplo das bonecas *Abayomi*, que representam muitas bonecas que vieram antes destas, que estão significadas em diversas manifestações religiosas e afro-diaspóricas. Lena Martins, ao materializar em sua produção artesanal, dialogou com um conjunto de referências e vivências próprias do movimento negro e do movimento de mulheres negras da década de 1980 no Brasil, ao tornar necessário pensar que nossos passos vêm de longe. Pensar a ludicidade é ressignificar também os brinquedos e as/os personagens que são representadas/representados pelas crianças ao brincar.

A identidade vira aqui uma chave que atravessa esta proposta de pesquisa, ao entender que transita em praticamente todas as situações que envolvem a vida cotidiana.

A identidade é relacional e mutante, por isso, ao estabelecer diferenças e igualdades temos uma primeira noção de identidade. O conhecimento de si está relacionado a um reconhecimento de indivíduos representados em um determinado grupo social, que se tocam e se diferenciam, ou até mesmo não se identificam como indivíduos pertencentes e membros de um grupo ou o outro em si, assim um processo em constante identificação e mudança. Acontecerão relações, ações entre as/os sujeitas/os, que vão confirmar essas identificações. Por sua vez, são essas ações que irão legitimar as identidades dessas/desses sujeitas/sujeitos e as ações, por seu turno, só irão acontecer porque ali há identificação.³⁴

Para a realização da pesquisa proposta, foram utilizadas diferentes abordagens, a fim de investigar as problemáticas levantadas. Primeiramente, fizemos uma pesquisa bibliográfica, “desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”³⁵, acerca do suporte teórico que possibilite dialogar com os conceitos Raça, Gênero e Ensino de História Antirracista, para dialogar com o relato de experiência vivenciado

³³ NASCIMENTO, Maria Cristina do. Quem conta a história é quem dá o tom ou narrativas sobre as bonecas Abayomi: ancestralidade e resistência das mulheres negras ou romantização da escravidão? In: *2º Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste*, 2019. Disponível em: https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562350998_ARQUIVO_d2aa52dad7dd11f8f488bceb1a58977e.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

³⁴ CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. Disponível em: https://geisamoterani.files.wordpress.com/2014/05/o_homem_em_movimento_silvia_lane_wand_codo.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

³⁵ GIL, Antonio. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 50.

em encontros com crianças do quinto ano do fundamental de uma escola pública em Teresina-PI.

Portanto, a perspectiva metodológica adotada por este trabalho é o Relato de Experiência, tendo como instrumento de mediação o que chamaremos de Diário de Aula, entendido aqui como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”³⁶, por compreender que é um importante recurso para a investigação em sala de aula, por ser a/o professora/professor “aquele que diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, experimenta e avalia essas hipóteses, escolhe seus materiais, desenha as atividades, relaciona conhecimentos diversos, etc. Ele é, em suma, um pesquisador em sala de aula (tradução própria)”³⁷. Por vezes, entende-se o aprender como ter mais ou menos capacidades inatas e sem se atentar a outros aspectos, como: interesse, motivação, acessibilidade da informação, o momento, a forma de apresentação, a organização espacial e a distribuição do tempo, tipos de atividades e outros fatores diversos. Os diários, assim, mediam a possibilidade de repensar e buscar mudanças, permitindo à/o professora/professor questionar suas próprias concepções.

O Diário de Aula não é somente uma descrição, é também comparar dados e estabelecer conexões que reorientam nossa prática, “é o caderno de trabalho do experimentador, onde anota as observações, onde coleta as entrevistas, onde descreve o conteúdo das matérias de aula, onde compara e relaciona informações, onde estabelece conclusões e toma decisões sobre os próximos passos de experimentação (tradução própria)”³⁸. A/o professora/professor não atua como mera/mero observadora/observador da sala de aula, tendo em vista que incorporamos também a investigação em nossas práticas diárias, pois a prática pedagógica é submetida a um saber teórico e experimental. Por muito tempo, a/o professora/professor foi uma figura à margem, priorizando um pesquisador-investigador acadêmico. A escola, nesta pesquisa, é entendida como também lugar de pesquisa. Acreditar na relação entre reflexão-investigação sobre nossa prática é o que traz o Relato de Experiência, tendo como instrumento mediador o Diário de Aula, como importante metodologia para pensar e valorizar o nosso fazer diário, indo

³⁶ ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13.

³⁷ PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar y hacer explícitas las concepciones. En: *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada Editorial S.L., 1999. p. 20. No original: “el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula”.

³⁸ *Ibid.*, p. 23. No original: “es el cuaderno de “trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación”.

além da descrição para a investigação racionalizada que permite refletir sobre o ponto de vista da/do autora/autor em meio aos processos em que está imersa/imerso, por favorecer o estabelecimento de conexões entre o conhecimento prático e o conhecimento específico do campo da história e exercitar também o processo de investigação-reflexão.³⁹

Não podemos esquecer que os dados obtidos e registrados estarão mediados por minhas próprias concepções. Desta forma, o Relato de Experiência “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica”⁴⁰. Assim, é importante compreender que o Relato de Experiência vai além da descrição, embora dela se utilize, pois “refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência de si, a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico”⁴¹ ao demonstrar “a história, histórias e a importância de haver vozes plurais para contá-la(s) [...] significa também compreender que o discurso está afetado por fatores exteriores, conscientes e inconscientes daquele que profere a palavra narrativa e tem potência de contribuição social”⁴². Aqui, voltamos ao Lugar de Fala, para entender que o Relato de Experiência nunca poderá se compreender como universal, para afastarmos-nos das pretensões científicas centralizadoras de discussões e histórias únicas.

Como o relato de experiência utilizado para esta pesquisa parte da intervenção de quem vivenciou, não terá a presença de fotos ou falas de participantes externos que não tenham sido disponibilizadas por meio de redes sociais da própria instituição escolar, em respeito aos limites éticos estipulados pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, a partir da resolução 510/2016. Para compor o desenvolvimento da pesquisa, também foi realizada a leitura e interpretação crítica de fontes documentais oficiais como a Lei 10. 639/2003 e o Currículo de Teresina de História para o Ensino Fundamental, a partir da versão mais atual disponibilizada, a de 2018. Contamos com um olhar sobre o livro adotado pela escola onde foram vivenciados os encontros para o ano de 2023, “A Conquista - História”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, referente ao quinto

³⁹ PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar y hacer explícitas las concepciones. En: *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada Editorial S.L, 1999.

⁴⁰ MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; Almeida, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. In: *Revista Práxis Educacional* V. 17, N. 48, p. 60-77, Out./Dez, 2021. p. 65.

⁴¹ DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro: V. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. p. 228.

⁴² *Ibid.*, p. 230-231.

ano do ensino fundamental, além de contar com acesso ao Projeto Político Pedagógico-PPP da instituição.

Adotaremos um olhar crítico e pós-crítico para falar dos discursos que atravessam os currículos. Por entender que essas abordagens trazem um caráter de investigação, visando a entender as intenções do currículo e seu potencial transformador. Louis Althusser⁴³ nos auxiliará a dialogar como campo crítico, por entender que a continuidade de uma sociedade capitalista é sustentada pela reprodução econômica por meio de seus mecanismos ideológicos. As instituições que garantem a falta de contestação podem recorrer tanto à força quanto ao convencimento, à repressão ou à ideologia. A educação é identificada como um dos principais meios de disseminação dessa ideologia do Estado, pois consegue alcançar uma grande parcela da população ao longo de um período prolongado. Para Louis Althusser, a escola, “por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc.”⁴⁴, contribui para a reprodução de uma sociedade com moldes capitalistas através das matérias escolares.

Outros autores críticos, como os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁴⁵, irão desenvolver uma argumentação que estende o funcionamento da escola, e demais instituições culturais, como não limitado restritamente ao funcionamento da economia. É através da reprodução da cultura dominante que a sociedade de forma mais ampla irá ser garantida, essa reprodução cultural é que transmite a ideia de sociedade da classe dominante, “na medida em que ela faz com que a pessoa que possui a cultura obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital* cultural”⁴⁶. A partir do momento que essa cultura, na medida que a pessoa a tem, a dê vantagens materiais e simbólicas, ela se apropria de um capital cultural.

Os discursos pós-críticos trazem análises que vão além do econômico, com vertentes que abrangem as pedagogias feministas e as relações de gênero, para questionar um currículo que é perpassado por construções normativas de sexo biológico e de gênero. As vertentes pós-críticas também trazem as discussões étnico-raciais a fim de pensar um currículo que é racializado, que hierarquiza e inferioriza identidades que destoam de uma ideal eurocentrado.

⁴³ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

⁴⁴ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024. p. 47.

⁴⁵ BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x08c1v>. Acesso em: 7 fev. 2024.

⁴⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 34.

O conjunto dessas abordagens nos interessam por, junto com as teorias críticas, argumentarem acerca da impossibilidade de uma neutralidade, entendendo o currículo como constituído por relações de poder. Entendemos que essas vertentes se complementam, interseccionam-se. As teorias críticas e pós-críticas direcionam seus questionamentos para investigar por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimento de outros. Elas investigam os interesses que estão envoltos nessa seleção e indagam as razões para privilegiar certos tipos de identidades em detrimento de outros.⁴⁷

Este estudo foi organizado em quatro capítulos, que discutem de forma mais aprofundada as temáticas que perpassam a elaboração do trabalho. Conterá também, o Produto Pedagógico desenvolvido por esta pesquisa: um Caderno de Atividades. O material de intervenção dialoga com pensamentos feministas negros para pensar o antirracismo em sala de aula, possibilidades de atividades, ferramentas conceituais que ampliem os sentidos para as construções e silenciamentos de outros corpos em nossas narrativas históricas e a importância de trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental a identificação de crianças negras no ambiente escolar.

No capítulo “Percurso para uma fundamentação teórico-metodológica antirracista e feminista negra no ensino de história”, foi levantado um arcabouço teórico-metodológico utilizado para orientar a pesquisa, em linhas gerais, pelo viés dos estudos dos pensamentos feministas negros. Assim, poderemos dialogar com as representações negras no Ensino de História em prol de uma educação comprometida com o antirracismo, principalmente no que contempla os anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, tecemos diálogos com autoras e autores como bell hooks, Lélia Gonzalez, Eliane Cavalleiro e Kabengele Munanga, por acreditar que são vozes potentes que nos impulsionam a repensar nossas práticas e o ambiente escolar. Os pensamentos desenvolvidos por intelectuais negras são aqui “escrevivências” que possibilitam interseccionar as chaves conceituais de Raça, Gênero e Ensino de História a uma educação antirracista.

As categorias conceituais e teóricas que estruturam esta pesquisa também receberam espaço no capítulo “Currículo, raça e gênero: construções que nos atravessam”, mas agora, com enfoque na relação do Ensino de História e Currículo. Para isso, estabelecemos diálogo com a Lei 10.639/03, que aciona obrigatoriamente a temática História e Cultura Afro-Brasileira ao ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

⁴⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁴⁸. O capítulo traz um comparativo da aplicabilidade desses documentos históricos-legais para a Base Nacional Comum Curricular-BNCC⁴⁹ e o Currículo de Teresina do Ensino Fundamental⁵⁰, com foco no componente curricular História. Traçaremos uma compreensão sobre como os currículos interferem diretamente no processo da compreensão histórica de si, principalmente quando falamos das crianças negras no ambiente escolar, para pensar em que sujeitas/sujeitos históricas/históricos estamos movimentando em nossas aulas.

O capítulo “Partindo da experiência de professora-pesquisadora no ensino básico” é voltado para as vivências na escola, onde aconteceram os encontros, que geraram o relato de experiência. É tratado do Diário de Aula como importante instrumento metodológico para esta pesquisa, assim como a caracterização do espaço escolar e as análises feitas a partir desse processo de pesquisa. Contamos com o auxílio de paradidáticos que trazem textos biográficos de sujeitas/sujeitos históricas/históricos negras/negros, para trabalhar a presença e silenciamento de pessoas negras em diversos espaços de vivências e, em seguida, propor que as/os estudantes brinquem a partir da confecção de bonecas *Abayomi*. Conta com informações organizacionais, para situar a/o leitora/leitor acerca do lugar de realização da pesquisa, somadas às informações registradas diante da funcionalidade da proposta levada para a escola.

No capítulo que apresenta a dimensão propositiva “PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)”, nos debruçamos sobre a proposta pedagógica produzida para este trabalho. A partir das leituras, dos dados e das experiências vivenciadas, foi elaborado um Caderno de Atividades, destinado a professoras/professores de escolas públicas e privadas, que contém propostas de atividades como a utilização de bonecas *Abayomi*, perguntas dissertativas, sugestões de leituras de livros infantojuvenis e contação de histórias, leituras acadêmicas que orientam perspectivas antirracistas, construção de biografias e músicas. A dimensão propositiva foi feita com o uso do *site Canva*, interessante ferramenta para edição e criação de materiais diversos. A

⁴⁸ BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

⁵⁰ TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia_janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

disponibilização do material será feita de forma virtual no formato de *e-book*, no site oficial do ProfHistória⁵¹. O capítulo, portanto, se dedicará a compartilhar a produção desse material.

Desta forma, esta escrita dissertativa não pretende resolver sozinha o longo processo do racismo institucionalizado em nossa sociedade brasileira, inculcido, inclusive, em nossas estruturas mentais, que marcam nossas formações como educadoras/educadores e estudantes, mas sim, oferecer um diálogo a partir de vivências que não são só minhas, para colaborar com um movimento transgressor e transformador que sabemos ser necessário, possível e em construção na educação básica.

⁵¹ Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso: 26 fev. 2024.

2 PERCURSOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ANTIRRACISTA E FEMINISTA NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ao pensar a construção de um conhecimento histórico acadêmico, nos deparamos com relações de poder. Diante de um percurso próprio da legitimação das teorias e metodologias de um fazer epistemológico, alguns questionamentos feitos por Grada Kilomba⁵² ajudam a refletir acerca dessas construções:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?⁵³

O conhecimento acadêmico por muito tempo privilegiou um determinado tipo de saber e de sujeito, colocando à margem histórias e pessoas, que hoje compreendemos, fazem parte do que chamamos de História. Essa construção do conhecimento também repercutiu na organização dos conteúdos legitimados como saber escolar. Dentre esses saberes, estão os pensamentos feministas negros, que pouco espaço tinham na academia, vindo a ser conhecidos e reconhecidos há apenas algumas décadas no Brasil. Porém, esses são passos que vêm de longe, elaborados a partir do movimento transatlântico de saberes e construções epistemológicas. Muitos desses apagamentos ainda se fazem presentes em nosso dia a dia, em nossas concepções sobre o outro, em nossas maneiras de pensar e agir, em nossas universidades e escolas, por isso, é necessário pensar nos questionamentos que a autora nos traz. Questionar os saberes reconhecidos como legítimos e quem os produziu, qual o peso de conhecer, o que conhecer, quem e quais conhecimentos ainda são colocados às margens e por quê.

Para elaborar uma reflexão a respeito, no primeiro capítulo será levantado um arcabouço teórico-metodológico utilizado para orientar, em linhas gerais, a pesquisa pelo viés dos estudos sobre os pensamentos feministas negros. Traçaremos um percurso da construção do conhecimento histórico, para falar de sua organização e reorganização, mostrando o importante papel do diálogo com autoras feministas negras para sofisticar nossas análises. Assim, poderemos pensar as representações negras no ensino de História em prol de uma educação

⁵² KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

⁵³ *Ibid.*, p. 50.

comprometida com o antirracismo, principalmente no que contempla os anos iniciais do ensino fundamental, a imagem da criança negra, bem como as brincadeiras como caminho para auxiliar na construção do conhecimento histórico. Os estudos feministas negros são aqui *escrevivências* que possibilitam interseccionar as chaves conceituais de Raça, Gênero e Ensino de História a uma Educação Antirracista.

2.1 A/O SUJEITA/SUJEITO DA HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para Michel de Certeau⁵⁴, o ofício do historiador é uma operação historiográfica e, a fim de executar tal operação, seria necessário “admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata.”⁵⁵ Esse fazer histórico partiria, assim, de um lugar social mediado por práticas científicas próprias da disciplina que se materializam em uma escrita potencialmente produtiva. Como o produto de um lugar, todas essas regras próprias construídas exigiriam ser pensadas e examinadas por elas mesmas.

Ao traçar um caminho percorrido pelo movimento historiográfico, o autor fala de um momento em que a História como ciência pretendia reconstruir a verdade, desde então, dentro desse movimento de examinar suas próprias regras, veio um tempo da desconfiança que Roger Chartier⁵⁶ irá descrever, ao referenciar o próprio Michel de Certeau, como estar “à beira da falésia”. Nesse lugar de compreender que a interpretação histórica depende de um sistema de referências, que são atravessadas por escolhas anteriores, pela multiplicidade de filosofias individuais e que há construções de sentidos na objetividade, temos uma quebra de naturalizações no próprio ofício do historiador, ao compreender que os nascimentos das disciplinas e a definição de um saber estão ligados à criação de grupos de interesses.

Na construção do caminho historiográfico, buscou-se por muito tempo uma legitimação do saber histórico, pertinente a uma epistemologia, sobretudo, no campo das figuras de grandes personalidades nacionais em documentações oficiais do Estado-Nação para, em seguida, traçar outras rotas para a constituição de uma nova legitimação do que seria o lugar científico ocupado pela disciplina História e seu ofício.

⁵⁴ CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 56.

⁵⁶ CHARTIER, Roger. *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRG, 2002.

A própria busca do rigor de uma escrita foi um meio para a formatação de uma legitimidade. Para Michel de Certeau, “é impossível organizar o discurso historiográfico independente da instituição a qual se organiza silenciosamente”⁵⁷. A História, assim, questiona o seu próprio discurso historiográfico e opera como seu próprio objeto. Diante disso, os próprios pares organizam uma política de trabalho, eles definem um saber como historiográfico. Para o autor, o “eu” do escritor está no “nós” de um trabalho coletivo, de um grupo que produz e faz o historiador. O ofício é, portanto, uma articulação e relação com as problemáticas de seu tempo, de seu grupo, pois esse trabalho está articulado e definido pelo conjunto operatório que estabelece relação com seus pares e suas problemáticas.

Michel de Certeau⁵⁸ evidencia, ainda, que os critérios existem e direcionam a prática. As várias instituições da sociedade interferem no “eu” e no “nós”, delimitam limites visíveis e invisíveis. O documento passa a ser histórico a partir do nosso olhar sobre ele, o sentido que damos, depende das marcas do tempo, do que nos atravessa, de como escrevemos, tornando a História uma existência lacunar. Esse conjunto de relações, essa existência, perpassam a escrita. Partimos sempre do presente para o passado.

Durante o percurso da historiografia moderna, grupos tiveram suas histórias silenciadas por um discurso oficial, por uma escrita da história que universalizava um determinado sujeito, o homem branco europeu abastado era o sujeito que a História se detinha, sendo ele próprio escritor por excelência da História tida como verdadeira e oficial, que universalizava esse sujeito que falava de si e pra si. Ao estar “à beira da falésia”, passou-se a se perceber que nossa narrativa representa um significado e disputa de poderes. Esse movimento da ciência histórica não pode ser entendido como único, seu lugar, métodos e sujeito devem ser pensados em suas pluralidades, porque o fazer historiográfico por muito tempo também foi um fazer eurocentrado. Em um campo de estudo que lutou para se legitimar e parecer científico, também temos caminhos desviantes. Então, quem seria esse historiador que entra em crise? E aquelas/aqueles que não se viam representadas/representados? Entraram também em crise ou visualizaram ali possibilidades de existir? As narrativas legitimam e silenciam, eis o perigo de uma história única, alertado por Chimamanda Adichie⁵⁹.

Carla Akotirene⁶⁰ *escurece* a academia ao posicionar-se como estudiosa e diz: “escrevo na primeira pessoa, alinhamento à esquerda, sem recuo da ancestralidade africana, forasteira de

⁵⁷ CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 62.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁶⁰ AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

dentro, [...] avessa às ferramentas modernas de validação científica”⁶¹. A autora, ao discutir o lugar social, nossas práticas científicas próprias das disciplinas e versão única de sujeito, nos impulsiona a questionar também uma História que foi, e ainda o é, predominantemente atravessada por uma ótica colonial europeia.

Os estudos decoloniais e afro-diaspóricos produzem aqui um giro, ao pensar as ciências que por muito tempo invisibilizaram certas narrativas. Neste movimento de repensar o fazer historiográfico, Nelson Maldonado-Torres⁶² nos auxilia a entender de que forma uma percepção eurocentrada é sentida nas estruturas sociais, nas representações de si de sujeitas/sujeitos, nos silenciamentos e nas construções dos saberes. O autor destaca que:

grupos colonizados e outrora colonizados tendem a experimentar partes dessa história não como um passado que existe como um traço, mas sim como um presente vivo. Essa transformação do tempo em si, de um tempo histórico-cronológico para o que parece ser uma forma de temporalidade anacrônica por meio da qual grupos são expostos a lógicas e conflitos que são considerados como não mais existentes, é parte dos legados da colonização e um algo central da crítica dos esforços decoloniais.⁶³

Percebemos que a crítica dos estudos decoloniais entende que grupos ainda são expostos a lógicas e conflitos que são considerados não mais existentes. Demonstra que a lógica colonial não acabou com um período político, suas marcas, controles e agressões são sentidos até hoje pelos grupos minoritários, entendidos não como quantidade, mas como segmentos que têm acesso cerceado aos poderes sociais.

Dois conceitos são caros a esta narrativa: o de colonialidade e decolonialidade. Ambos utilizados como ferramentas para pensar a urgência de um ensino de história decolonial e antirracista. Acerca disso, Nelson Maldonado-Torres⁶⁴ nos dá uma ideia teórica dessas narrativas conceituais ao relacionar e diferenciar colonialismo de colonialidade e descolonização de decolonialidade:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade poder ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo

⁶¹ AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 21.

⁶² MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL Ramón. *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

⁶³ *Ibid.*, p. 28.

⁶⁴ *Ibid.*

na ausência de colônias formais. [...] Desse modo, se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.⁶⁵

O efeito da colonialidade sustenta nossas construções culturais e sociais, assim como nossas concepções de existência no mundo e nossa humanidade. Parte da luta decolonial está em entender o significado da colonização para pensar mundos diferentes a partir de outras epistemologias, mas trata-se também de orientar práticas que possam promover uma mudança do mundo.

A própria construção da História como disciplina escolar perpassa esses caminhos que o campo acadêmico vem traçando ao longo do seu fazer. Pensar a movimentação da História por um estatuto de cientificidade recai também em pensar como o componente curricular é ensinado e aprendido nas escolas. Desta forma, é necessário traçar aqui um breve percurso e alguns pontos de reflexão sobre a história do ensino de história no Brasil, para compreender quais interesses perpassam nossas disciplinas escolares, em especial a disciplina de História, que continua sendo palco de disputas que atravessam, por sua vez, a formação dos profissionais da área, assim como que saberes são considerados importantes para serem tidos como saber escolar.

No caso do Brasil, a institucionalização da História como disciplina escolar pode ser pensada como parte de um ideário político de construção e legitimação de um projeto de Nação⁶⁶. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro-IHGB, em 1838, construía uma elaboração de história nacional que deveria ser estendida também ao ensino de história, nos programas curriculares, assim como nos materiais didáticos produzidos pelos próprios membros da instituição. A criação do Colégio Pedro II, em 1839, configura-se como parte do projeto de construção de uma nação brasileira pensada nos moldes europeus de construção histórica de então, por ter a disciplina de História pela primeira vez utilizada como componente de uma grade curricular de ensino.

A função moralizante de pensar a História como ciência e disciplina não foi característica apenas do XIX. Temos nas políticas governamentais do primeiro Governo de

⁶⁵ MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 36.

⁶⁶ CUBAS, Carolina Jaques. Gênero e ensino de história: demandas de um tempo presente. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima Crescêncio; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lidia Schneider. *Histórias de gênero*. São Paulo: Verona, 2017.

Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940, marcos de projetos nacionalistas sentidos principalmente na educação. Leiamos um Decreto, de 1938, direcionado ao livro didático:

Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Capítulo IV - das causas que impedem a autorização do livro didático. Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais.⁶⁷

É possível perceber a atenção que o ensino recebeu como ferramenta de valorização identitária e exaltação da honra cívica vinculadas a uma História nacional constituída a partir dos seus representantes, heróis e instituições, assim como uma pretensa valorização de um modelo de construção familiar. Ao organizar um conhecimento em um livro didático escolar a nível nacional, é importante pensar quais sujeitas e sujeitos as narrativas estruturadas excluem e silenciam.

Elza Nadai⁶⁸, além de citar a institucionalização da disciplina História no Colégio Dom Pedro II, primeira vez utilizada como componente de uma grade curricular de ensino, cita os cursos específicos para a formação docente para o ensino secundário, em 1934, inaugurados na Universidade de São Paulo e depois no Rio de Janeiro, como marcos da profissionalização, superando o autodidatismo e abrindo novas perspectivas para a atuação docente. A autora aponta que o campo da História e da Geografia experienciou forte orientação dos cientistas franceses, tendo a Escola dos Annales como forte influência europeia. Nos anos de 1950/60, é mais perceptível o impacto do que já vinha sendo praticado na formação das escolas, pois, apesar da superação de metodologias como a simples memorização, o conteúdo ainda era eurocentrado, generalizador e unívoco, prevalecendo as fontes escritas.

⁶⁷ BRASIL. (1939a, 5 de janeiro). Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 277; Coleção de Leis do Brasil - 1938, p. 350, vol. 4. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

⁶⁸ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História* 13, no. 25/26 (1992): 143-162.

No período que percorre as décadas de 1960, 1970 e 1980, houve também um interesse pela História como pesquisa e ensino. Selva Guimarães Fonseca⁶⁹, ao identificar mudanças educacionais no pós-1964, leva-nos à reflexão de como o ensino de história foi utilizado como alvo/mecanismo de poder político autoritário visando a um desenvolvimento econômico e um discurso de segurança nacional. Como exemplo disso, temos, junto com a desqualificação dos professores de História promovida no decorrer da década de 1960 e 1970 pelas licenciaturas curtas de Estudos Sociais, a implementação de ações visando à revitalização da Educação Moral e Cívica. Essa lógica educacional nacionalista sempre esteve presente, o que vai mudar é só a forma de transmitir esses valores.

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, em 1961, a educação moral e cívica passa a ser uma prática educativa: envolvendo a formação de hábitos de indivíduos, perpassando as várias disciplinas. As atividades extraclasses são instituídas para uma melhor eficácia na prática educativa, por exemplo: culto à bandeira e heróis nacionais, homenagem ao Hino Nacional, desfiles cívicos, as ruas da cidade com nomes de personalidades políticas e de destaque na sociedade.

Com o golpe de 1964, o Estado brasileiro passa a se preocupar em revigorar o ensino cívico. Em 1969, tornou-se obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica-EMC como disciplina e como prática educativa em todos os níveis de ensino no país, na graduação e na pós-graduação, recebendo o nome de Estudos dos Problemas Brasileiros. Para o planejar dessa iniciativa, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Nessa Comissão, eram nomeadas pessoas pelo próprio presidente da República, sendo responsável não apenas para pensar o EMC no interior das escolas, mas também em outras esferas como o currículo e programas educacionais, organizações sindicais, órgãos formadores da opinião pública e da difusão em jornais, revistas, cinema, esporte etc., ou seja, era uma instituição que se articulava com a censura, o que evidencia o controle doutrinador do Estado.

As instituições de ensino, em específico, foram obrigadas legalmente a incluir as disciplinas cívicas. Para isso, diminuíram a carga horária de História, Geografia e Estudos Sociais, cedendo espaço para as duas disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica-EMC e Organização Social e Política Brasileira-OSPB. É nítido o caráter disciplinador, que visava a reprimir tudo aquilo que subvertesse a moral e a ordem, posta como universal. Todo ato ou pensamento que discordasse dessa moral era considerado subversivo, portanto, ilegal e criminoso. Esse movimento fez com que a especificação do conhecimento histórico fosse

⁶⁹ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

comprometida, em uma deliberada tentativa de substituir, de dissolver o campo de estudo, na educação de crianças e jovens. O que vemos é uma tentativa de destruir o ensino de história como possibilidade de reflexão a fim de privilegiar a transmissão de valores morais úteis à consolidação do projeto político autoritário, usada como estratégia política capaz de manipular dados através do trabalho com a memória coletiva⁷⁰.

Na década de 1980, período de dissolução das ditaduras civil-militares na América Latina, tendo no Brasil seu fim político em 1985, de um lado temos um amplo debate acerca do repensar os problemas das áreas de conhecimento nas escolas, mas temos também a permanência das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (1º grau) e o Estudos dos Problemas Brasileiros (graduação). Os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais também continuam existindo nesse contexto social, principalmente no ensino privado. É em meio a esses cenários que temos discussões, debates, experimentações de novas possibilidades de ensino, interdisciplinaridade, uso de documentação variada e reformulações visando à valorização da História como campo de saber autônomo.

Pensar a presença de pessoas negras, ou o seu lugar de falta, nesse processo percorrido pelo Ensino de História, nos leva a Thais Nívia Fonseca⁷¹, que aponta, em seus estudos, que até meados do século XX, nos livros didáticos do Brasil, ainda era significativa a presença de traços de uma historiografia tradicional e positivista com vistas a um mito fundador:

Nesses livros, a responsabilidade pela existência da escravidão era, muitas vezes, atribuída sutilmente aos próprios africanos, pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos na África. Esses africanos maus venderiam outros, os bons, aqueles que viriam para o Brasil. Por isso, os negros, escravizados, seriam vítimas de sua própria inferioridade frente aos brancos.⁷²

Nesses manuais, havia uma história única sobre as/os sujeitas/sujeitos históricas/históricos, em que atribuía a presença negra na História apenas vinculada ao trabalho pesado, aos castigos, à pena e à violência. A autora afirma que no período da Ditadura Civil-Militar brasileira essa prática nos livros didáticos persistiu, quando se tratava do tema da escravização. Na década de 1980, a escravização foi cada vez mais enfatizada a partir de uma ótica comercial e mercantilista. As pessoas escravizadas se tornaram assim, versão única de mercadoria e mão de obra, secundarizando manifestações culturais e resistências culturais,

⁷⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

⁷¹ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

⁷² *Ibid.*, p. 93.

colocadas como curiosidades ou apenas símbolos. Já em 1997, é perceptível outras problemáticas em alguns livros didáticos partindo das discussões promovidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs⁷³ como tema transversal⁷⁴, porém, a relação com a violência ainda é presente nas narrativas históricas no ambiente escolar.

No entanto, a caminhada de muitas e muitos não pode ser esquecida. No debate educacional, onde a escola ainda se vê como espaço engessado por muitas visões eurocentradas de mundos, a luta do movimento negro adentrou territórios institucionais e educacionais em busca de políticas de natureza reparatória e compensatória. A exemplo temos a Lei 10.369/2003 e a Lei 11.645/2008, a primeira instituiu a obrigatoriedade da temática sobre o estudo da história e cultura-afro brasileira, já a segunda, ao sofisticar as análises de constituição do Brasil, instituiu nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados, o estudo da história e cultura-afro brasileira e indígena. Um longo percurso ainda precisa ser caminhado e debatido para que essas pautas não sejam uma demanda apenas dos movimentos negros.

Quando estamos diante de estudantes do ensino básico, nesse movimento de troca que é o ensinar, estamos diante de pessoas que fazem parte e estão em constante construção histórica. Entendendo-as/entendendo-os como sujeitas/sujeitos ativas/ativos que constroem suas próprias categorias de pensamento, a estudiosa Ana Maria Monteiro⁷⁵ chama a atenção para considerar o

currículo como um híbrido cultural no qual se articulam diferentes fluxos de saberes que expressam apropriações dos docentes e alunos sobre noções construídas pelos conhecimentos científicos, saberes da experiência, tradições familiares e sociais, mídias e redes sociais e, no caso da disciplina história, por repercussões da história pública. No fazer curricular, expressam opções e processos de mediação realizados na/para atribuição de sentidos aos saberes ensinados/aprendidos em contexto marcado pela intencionalidade educativa⁷⁶.

⁷³ BRASIL, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.

⁷⁴ Acerca dos PCNs, trata-se de uma coleção preparada pelo Governo Federal para orientação de professoras/professores da rede de ensino estaduais e municipais quanto à montagem do currículo e sua aplicabilidade aos contextos regionais e culturais do Brasil. Nestes documentos são desenvolvidos temas que auxiliam a formação cidadã consciente, capacitando a ampliação de horizontes culturais e críticos a partir das matérias que compõem o currículo escolar. A esse recurso, foi dado o nome de temas transversais, que compreendem cinco temáticas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 5 fev. 2024.

⁷⁵ MONTEIRO, Ana Maria; CORREA, Luciana B. V. Insurgências e (re)existências: narrativas e narradores da/na história escolar. In: *Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação*. Amilcar Araujo Pereira (org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 270.

O saber, assim, segue várias direções. É entendido como um saber acadêmico, mas também perpassa as experiências individuais e coletivas que nem sempre são consideradas pelos estudiosos da academia. Perpassa também as revistas, jornais, televisão, rádios, as brincadeiras, dentre outros meios e mídias que compõem um saber e movimentam inclusive o saber escolar e social⁷⁷. Se o fazer histórico muda, então a escola também muda. Cada estudante aprende de uma forma e, diante de um contexto em que a hierarquização social pela cor da pele ainda é marca da nossa realidade e atinge crianças e jovens diariamente em vários ambientes sociais, inclusive escolar, as brincadeiras podem auxiliar a pensar historicamente, assim como refletir sobre as/os sujeitas/sujeitos históricas/históricos em suas complexidades e possibilidades de existir.

Kabengele Munanga⁷⁸ chama atenção para que, tanto como educandas/educandos quanto educadoras/educadores em nossos cursos de formação universitária, não fomos apresentadas/apresentados a como lidar com a diversidade étnico-racial no contexto de formação do Brasil e muito menos fomos ensinados a lidar com situações discriminatórias cotidianas. Entendemos a discriminação com enfoque em raça como “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”⁷⁹. Silvio Almeida⁸⁰, ao falar de discriminação racial, chama a atenção para o requisito fundamental para que esta ocorra, que são as relações de poder que hierarquizam vantagens e desvantagens a partir do marcador racial.

O racismo, para o autor, é entendido como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”⁸¹. Assim, o racismo pode ser utilizado pelo Estado e demais instituições, como a própria escola, para estender suas concepções de mundo, portanto, o seu poder. “É impossível falar sobre uma história única sem falar sobre poder”⁸², diz Chimamanda Adichie, pois assim, continua a autora, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma

⁷⁷ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

⁷⁸ MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2ª ed. Revisada.

⁷⁹ ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 32.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid., p. 32.

⁸² ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 22.

história se torne a única história”⁸³. O poder teria a habilidade de além de contar a história do outro, a ação de fazer essa história ter um caráter definitivo.

Desta forma, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”⁸⁴. Portanto, as instituições só são racistas, porque a sociedade em que estão inseridas também o são, tornando-se assim, um problema estrutural. Silvio Almeida⁸⁵ salienta que não devemos perder de vista que nossas sociedades são constituídas por estruturas sociais que estabelecem relações de conflitos - de raça, gênero, classe, sexualidade, religiosa, etária etc. – portanto, significa que as instituições também podem atuar de maneiras diferentes para a reprodução ou enfrentamento das desigualdades.

A falta de preparo em nossas formações universitárias reflete um projeto de Estado que tem como base o mito da democracia racial⁸⁶. Questionar esse mito é um acordo que deve ser firmado diante do compromisso com uma educação antirracista, afinal, “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”⁸⁷. A partir do momento em que tomamos consciência dessa realidade, será mais fácil perceber as construções eurocentradas que estão ao nosso redor, nas nossas escolas a partir dos livros didáticos, nas literaturas infanto-juvenis e demais recursos audiovisuais.

Podemos entender o antirracismo como um compromisso, um combinado, entre educadoras/educadores negras/negros e não-negras/não-negros “com a eliminação do racismo e outras discriminações no ambiente escolar”⁸⁸. Quando estamos diante de um ambiente escolar,

⁸³ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 26.

⁸⁴ ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 47.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Sobre a temática, Lélia Gonzalez argumenta que: “Tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modelo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais perante a lei, que o negro é ‘um cidadão igual aos outros’ graças à Lei Áurea, nosso país é o grande exemplo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de ‘preguiça’, ‘irresponsabilidade’, ‘alcooolismo’ etc., ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores”⁸⁷. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 189.

⁸⁷ MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2. ed. Revisada. p. 15.

⁸⁸ CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141.

seja sala de aula ou demais dependências, sem representações positivas de crianças negras de forma visíveis, em fotos, cartazes, ou mesmo nos livros didáticos e nos livros infanto-juvenis, estamos em um espaço escolar que reproduz um sistema de valorização eurocentrado e branco. Não expressar, ou “esquecer”, a existência de crianças não-brancas no ambiente escolar, passa a leitura que essas crianças também não existem para além daquele ambiente, não se estendendo à sociedade. Esse lugar de falta, essas ausências, marcam profundamente o processo de socialização e identificação das crianças negras. É preciso ter em mente que esse olhar deve ser tomado de forma ampla, pois a escola, como instituição, é de responsabilidade governamental, quanto aos investimentos e à capacitação contínua as/dos profissionais que fazem parte desse espaço. Eliane Cavalleiro⁸⁹ argumenta que uma sociedade igualitária depende tanto de ações governamentais, como também de ações da sociedade civil. Para isso, elenca três necessidades a serem discutidas e atendidas, para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional brasileiro:

a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais brancos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para criança e adolescente negros, incentivando-os a construir projetos de vida.⁹⁰

A atitude antirracista é um compromisso individual, mas também é coletivo. A partir da autora, vemos que é necessário efetivar um reconhecimento da diversidade escolar e um diálogo compromissado com a capacitação da/do educanda/educando para a elaboração de projetos de vida, proporcionar diversas possibilidades de existir, de humanidades. Portanto, a educação antirracista visa “à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docentes etc.), precisam ser duramente criticados e banidos”.⁹¹ É interessante destacar que, para a autora, o antirracismo perpassa um olhar crítico ao meio no qual está inserida/inserido. Tomamos como auxílio a pensadora negra Eliane Cavalleiro, ao sistematizar que uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.

⁸⁹ CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

⁹⁰ Ibid., p. 149.

⁹¹ Ibid., p. 150.

2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autorreconhecimento de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.⁹²

Precisamos chegar antes, para que as crianças e adolescentes, tenham um olhar crítico acerca da história brasileira e referências positivas de si. A escola aparece como espaço importante para se pensar e possibilitar essas significações positivas, é nele que convivem diferentes agentes sociais e da educação, a sua organização reflete as concepções de humanidade que nossa sociedade carrega. Uma educação questionadora, que objete o preconceito e a discriminação racial, leva as/os sujeitas/sujeitos a agirem em direção a uma sociedade justa. Por isso, a educação antirracista não deve ser debatida apenas por pessoas negras, mas também por todas as pessoas, não-brancas e brancas. É uma luta individual, coletiva e institucional.

As representações estão construídas nos imaginários e inconsciente coletivo, nas nossas construções de estereótipos. A invisibilidade atribuída a alguns povos e culturas, com caráter de inferiorização através das construções de estereótipos e histórias únicas, podem desenvolver sentimentos de auto rejeição. Esse olhar sobre si pode configurar-se em rejeição aos elementos culturais atribuídos às culturas invisibilizadas, como a estética e os valores, que são saturados nos meios de circulação em massa, das epistemologias dominantes, passam a ser senso comum das representações de raça. As/os estudantes muitas vezes se sentem enfraquecidas/enfraquecidos e não sabem assumir com orgulho as suas diferenças, ainda mais quando essas diferenças foram desumanizadas ao longo de um processo histórico. Somam-se a isso as construções de narrativas únicas, pois em muitos contextos, quando contam nossa história, ela é contada pelo olhar do outro.

⁹² CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 158.

Falar sobre representações positivas de personalidades negras é uma temática que interessa não apenas às crianças negras, mas também às crianças brancas, que precisam estabelecer diálogos com essa temática, assim como com outras étnico-racialidades, que durante muito tempo tiveram suas referências de humanidades limitadas. Já que acreditamos que a educação é uma ação “capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”⁹³, ao percebermos uma educação atravessada pelos preconceitos, podemos nos tornar mais fortes e mudar nossas concepções de mundo e nossa construção coletiva de memória da comunidade negra. Dessa forma,

essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.⁹⁴

A educação escolar não pode resolver sozinha os problemas raciais do Brasil, mas ela desempenha um papel importante para a transformação e capacitação de pessoas livres, para citar bell hooks⁹⁵. Muitos pensam que o racismo só está na cabeça de pessoas ignorantes, como se fosse uma doença que só afetasse quem não busca conhecer a respeito. Essa maneira de pensar faz o preconceito ser mais atribuído às pessoas do que à sociedade. O racismo é uma questão profunda, que estrutura nossas sociedades. Então, não basta usar a lógica científica que diz que não há raça superior e inferior, ou a lógica cristã que diz que todo somos iguais perante a Deus. Apesar de dialogar com a lógica da razão, que em muito auxilia na formação e na informação de pessoas, ela não muda o imaginário e as representações construídas de forma coletiva que têm no negro ou no indígena, arquétipos negativos da nossa sociedade.⁹⁶

Entender o currículo como híbrido, trabalhar a cultura afro-brasileira pensando as opressões que estruturam a condição histórica de mulheres negras e homens negros e as potências das vivências e experiências destas e destes, para refletir sobre as narrativas históricas e a vida prática ao pensar o ensino de história, nos impulsionam aos estudos de pensadoras

⁹³ MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2. ed. Revisada. p. 17.

⁹⁴ Ibid., p. 16.

⁹⁵ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

⁹⁶ MUNAMGA, op. cit.

feministas negras como uma articulação teórico-metodológica capaz de sofisticar nossas compreensões das experiências negras e demais sujeitas/sujeitos históricas/históricos.

2.2 PERSPECTIVAS DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“E eu não sou uma mulher?” é uma frase atribuída a Sojourner Truth. Nascida escravizada, foi vendida aos nove anos de idade e sentiu a dor da separação das/dos suas/seus filhas/filhos. Batizada como Isabella Baumfree, a partir de 1843, adotou o nome de Sojourner Truth, exercendo presença no movimento abolicionista afro-americano e no ativismo dos direitos da mulher. Foi empregada doméstica e também escritora. Junto ao seu ativismo quanto à questão abolicionista nos Estados Unidos da América, proferiu também um discurso improvisado no ano de 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres de Akron, Ohio, que foi registrado e hoje é reconhecido pelo título “*Ain’t I a Woman?*”⁹⁷. O discurso indica que no século XIX, mulheres negras já denunciavam a invisibilização sofrida em suas pautas e especificidades de existências sociais. Aqui, Sojourner Truth lançou uma problemática à universalização da categoria “mulher” e evidenciou a diferença de tratamento recebido pelas mulheres negras, inclusive em relação a conquista de direitos político-sociais como o de serem reconhecidas em suas humanidades.⁹⁸

A fim de pensar a importância de *enegrecer*⁹⁹ as discussões acerca da educação, defendemos a importância da epistemologia feminista negra como suporte teórico-metodológico para falar de uma educação antirracista que favoreça a sofisticação das análises e narrativas no ensino-aprendizagem de História. Para ajudar a fazer um percurso dos movimentos feministas organizados, seus caminhos, pluralidades, sujeitas e pautas, traçaremos um percurso do que convencionou-se chamar de Ondas Feministas. Aqui, o termo é entendido nas discussões acadêmicas como um período histórico caracterizado pela maior incidência de pautas e questões-problemas levantadas por grupos de mulheres no debate público. Para essas

⁹⁷ Versões do discurso foram registradas: <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83035487/1851-06-21/ed-1/seq-4/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

⁹⁸ Mais informações acerca da vida e ativismo de Sojourner Truth estão disponíveis em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso: 5 fev. 2024.

⁹⁹ Sueli Carneiro explica que a ideia de *enegrecer* o feminismo é utilizada para evidenciar a trajetória e participação das mulheres negras dentro do movimento feminista brasileiro. Disponível em: CARNEIRO, Sueli. (2003). Mulheres em movimento. In: *Estudos Avançados*, 17(49), 117-133. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 5 fev. 2024.

movimentações por direitos políticos e sociais, foram organizadas em Primeira Onda, Segunda Onda e Terceira Onda, já sendo incluída por algumas/alguns pesquisadoras/pesquisadores a Quarta Onda Feminista, contemporânea a esta escrita e popularizada na circulação dos debates nas mídias sociais.

Entre os anos finais do século XIX até meados do século XX, ocorreu na Inglaterra e Estados Unidos da América o que se convencionou chamar de Primeira Onda Feminista. Grupos de mulheres manifestaram suas insatisfações e reivindicações em busca de direitos cívicos no âmbito público, como participação no voto e legitimidade da administração de bens e fortunas, acesso à educação e ao desenvolvimento profissional; direitos esses já garantidos aos homens brancos.¹⁰⁰ É nesse contexto que ficaram conhecidas as *suffragetes*, mulheres organizadas em torno do direito ao voto na Inglaterra, conquistado em 1918.¹⁰¹

No contexto de finais do século XIX e início do século XX, as mulheres no Brasil não tinham direito à educação universitária assegurado, sendo que aquelas pertencentes às classes mais abastadas da sociedade recebiam uma educação básica de primeiras letras, portanto, ainda sendo apresentadas a um horizonte educacional restrito. À mulher cabia o papel da boa esposa e mãe carinhosa, recebendo uma educação voltada para a vida privada, submissão ao marido e cuidado com os afazeres do lar como costurar, cozinhar e bordar. Porém, também havia a movimentação dessas mulheres nas lutas por maior alcance dos direitos educacionais e participativos na vida política. Como exemplo, temos a figura de Nísia Floresta (1810-1885), que fundou, em 1838, como estratégia de luta por educação, a primeira escola para mulheres no Rio de Janeiro, que durante dezessete anos ensinou uma educação que contemplava também matérias que eram excluídas do currículo social educativo feminino, como história e línguas.¹⁰²

No Brasil, o movimento feminista de primeira onda ganhou um maior contorno no início do século XX, apresentando como um dos marcos de luta a conquista do direito ao voto, outorgado no ano de 1932 pelo Novo Código Eleitoral brasileiro, no governo de Getúlio Vargas. O voto feminino ainda se encontrava em condições restritas e mesmo as mulheres que poderiam votar precisavam ter mais de 21 anos e serem alfabetizadas, atribuições que contemplavam, em sua maioria, mulheres pertencentes a classes mais abastadas.¹⁰³ Mas antes mesmo dessa data, já temos registro da primeira mulher a votar no Brasil. Em 1927, foi incorporada como eleitora

¹⁰⁰ SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently publish, 2019.

¹⁰¹ PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e poder. In: *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

¹⁰² SILVA, op. cit.

¹⁰³ Ibid.

e votante nas eleições de 1928, no Estado do Rio Grande do Norte, após estabelecida a lei nº 660/1927 que marcou no Estado o fim da diferenciação do sufrágio,¹⁰⁴ a professora Celina Guimarães. É perceptível que grupos de mulheres se movimentavam em busca de acesso a direitos políticos e presença na História.

A pesquisadora Jacilene Silva¹⁰⁵ destaca um ponto interessante ao olhar os movimentos feministas da Primeira Onda: as demandas eram voltadas principalmente às mulheres brancas. Apesar de, na prática, essas mulheres serem subordinadas a seus maridos e pais, elas não eram coisificadas como as mulheres negras. Logo, nos anos do século XIX, pela lei, as mulheres negras nem como seres humanos eram consideradas no contexto escravista brasileiro. Os privilégios reivindicados atendiam principalmente às mulheres brancas de classes sociais mais abastadas, porém é importante atentar também para o fato de que as mulheres brancas pobres, assim como as moradoras do campo, ainda recebiam o gozo da humanidade e não eram tratadas legalmente como propriedade e objeto de outrem, recebendo assim, algum nível de privilégio social. Acrescentar a perspectiva racial é entender que, em um mundo contemporâneo estruturado a partir do conceito de raça, “em que raça define a vida e a morte”¹⁰⁶, é de grande importância tomá-la como elemento de análise junto a gênero para entender as construções de humanidades.

O início do período identificado como Segunda Onda Feminista tem como marco a publicação do livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir¹⁰⁷, em 1949. Com a máxima “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”¹⁰⁸, ao diferenciar “sexo” como característica biológica e “gênero” como construção social, “esta filósofa desafiou ideias relacionadas à mulher que até então não tinham sido questionadas de maneira tão ampla, ela quebrou tabus rígidos e, por isso, foi duramente criticada”¹⁰⁹. Nesta onda, é muito presente a busca por entender as razões das opressões sofridas pelas mulheres e o que unia todas sob a mesma condição. O corpo, configura-se como fator relevante e central. Neste contexto, alguns grupos identificados como “feminismo radical”, debatiam acerca do corpo da mulher como condicionado e explorado, tomando como ponto de partida o sexo, a genitália, e as suas funções reprodutivas, que eram significados por um sistema patriarcal de opressão; o gênero torna-se

¹⁰⁴ Para maiores informações, consultar o *site* Camtra. Disponível em: <<https://camtra.org.br/semana-do-voto-feminino-90-anos-de-luta-no-brasil-celina-guimaraes/>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

¹⁰⁵ SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently publish, 2019.

¹⁰⁶ ALMEIDA, Silvo Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 57.

¹⁰⁷ BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 11.

¹⁰⁹ SILVA, op. cit., p. 12.

uma ferramenta.¹¹⁰ Essa vertente do feminino recebeu críticas contrárias por outras sujeitas que exigiam reconhecimento de suas humanidades e que viam neste discurso mais uma camada universalizante ao não contemplar as pautas de outros movimentos. Desta forma, uma das problemáticas manifestadas por militantes que desviavam do feminismo hegemônico era a falta de representatividade dentro do próprio movimento feminista. Nessas pautas, não eram contempladas as mulheres não brancas, sem homens, sem filhos, lésbicas, trans, pobres etc. O silenciamento público, inclusive acadêmico, invisibilizou diversas formas de existências.

As autoras Rachel Soihet e Joana Maria Pedro¹¹¹ atribuem à própria transformação do campo historiográfico, que teve por muito tempo como sujeito histórico a figura do homem político branco ocidental, questionado pela própria historiografia ao chamar para a esfera política e discursiva outras/outras sujeitas/sujeitos históricas/históricos que eram invisibilizadas/invisibilizados pela figura masculina universal, como um importante movimento para se pensar outras existências. Dentre outras/outras sujeitas/sujeitos colocados à margem da sociedade, a chamada “história vista de baixo” opera como perspectiva que traz figuras como as mulheres pobres, operárias, crianças e pessoas escravizadas. Novos campos de estudos adentraram a história, vindos do espaço privado do lar, as mentalidades e diante de uma maior variedade de pontos de vista, notamos a contribuição de outros campos de estudo, como a Literatura, a Psicanálise e a Antropologia, relacionando-se aos movimentos feministas em suas pautas e discussões.

Mesmo diante dessas mudanças no campo historiográfico, militantes, mulheres lésbicas, classe trabalhadora e negras não se sentiam contempladas e pouco espaço de legitimidade eram oferecidos e reconhecidos no mundo acadêmico para essas vozes, assim, dando início ao feminismo identitário que contribuiu para o surgimento da Terceira Onda do Feminismo. Nos anos de 1980 e 1990 do século XX, temos um maior destaque público para as pautas que envolviam críticas ao sentido essencialista de “mulher”, relacionado ao seu sexo biológico, como uma tentativa também de resposta às limitações da onda anterior. Linda Nicholson¹¹² nos dá uma perspectiva interessante para a relação entre o corpo, a personalidade e o comportamento que irá chamar de “fundacionalismo biológico”, no qual a biologia manifesta suas necessidades, mas a forma de supri-las é cultural.

¹¹⁰ SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently publish, 2019.

¹¹¹ SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 2007.

¹¹² NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 5 fev. 2024.

A autora comenta que no final da década de 1960, a distinção feminino/masculino se dava por fatores biológicos. Algumas feministas tentaram minar e ampliar esse conceito de gênero atribuído a fatores biológicos. Concebiam a existência de fenômenos biológicos reais que diferenciavam mulheres de homens e que são usados pela sociedade para distinguir masculino de feminino; aqui, o sexo é visto como um dado que ganha significação de cultura. Porém, para a autora, essa ideia ainda é limitadora, pois leva ao entendimento de que há “dados” fisiológicos que são usados de formas semelhantes em todas as culturas para distinguir mulheres de homens, o que podemos relacionar à Terceira Onda por promover a ideia “de que era fundamental reconhecer as variedades de identidades e diferentes experiências de mulheres distintas”¹¹³. Dessa forma, Linda Nicholson alerta que análises que seguem esse pressuposto fundacionalista não dão conta de explicar aquelas/aqueles que fogem da norma.

Em um contexto social marcado pelas disputas ideológicas advindas com a Guerra Fria e dissoluções das ditaduras civil-militares na América Latina, tendo no Brasil seu fim político em 1985, e com a instituição da Constituição Brasileira de 1988 que vigora até hoje, tivemos uma grande agitação dos movimentos sociais e disseminação de pautas sociais marcadas pelas mudanças políticas e de comportamentos. As novas demandas exigidas pelos diversos grupos e movimentos feministas, não podendo mais entendê-los no singular, atribuiu um caráter incompleto à disciplina História. A própria História das Mulheres ganhou pluralidade. De Mulher, passou-se a estudar as Mulheres, no plural, observando agora a classe, etnias, raça, geração, a sexualidade etc. Diante de tantos marcadores, é importante estabelecer cruzamentos, intersecções, pois as desigualdades não acontecem sozinhas; o sujeito histórico, nesse campo, ganhou múltiplas identidades.

Como um importante marco de contribuições às discussões feministas acerca do conceito de Interseccionalidade, temos a publicação, em 1981, do livro *Mulheres, Raça e Classe*, de Angela Davis¹¹⁴, mulher negra estadunidense, que popularizou o debate a partir de uma perspectiva de cruzamento de opressões. O conceito de Interseccionalidade foi cunhado academicamente pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw¹¹⁵, ganhando espaço e se tornando debatido com maior ênfase pelo movimento feminista negro. Desta forma, a autora define interseccionalidade metodologicamente como:

¹¹³ SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently publish, 2019. p. 18.

¹¹⁴ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹¹⁵ CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.¹¹⁶

Ora, “torna-se mulher”, então, “tornar-se negro”¹¹⁷ também precisa ser uma questão visibilizada no debate. Como exemplos de importantes marcos no Brasil, no período de terceira onda, temos a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado-MNU, atuante ainda hoje, como lugar de concentração de mulheres negras para manifestar suas demandas e especificidades políticas, suas condições de vida e as desigualdades de raça, gênero e classe sofridas. O Instituto da Mulher Negra Geledés, tendo uma das suas fundadoras e diretoras Sueli Carneiro, foi criado em 1988 e também exemplifica a luta e agenda dos coletivos que vêm sendo criados.

A *internet* causou uma verdadeira revolução social a nível mundial, acelerando as trocas de informações. Nesse contexto cibernético, os movimentos feministas encontram nas redes sociais espaço para manifestação, organização e disseminação de pautas, consolidando, assim, o que para muitas/muitos estudiosas/estudiosos, poderíamos nomear como a Quarta Onda do Feminismo. O ano de 2012 é apontado pela filósofa Jacilene Maria Silva¹¹⁸ como um possível início para a movimentação dos interesses feministas associados ao uso de redes sociais de grande impacto e circulação social, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Youtube*. Aponta que as três ondas feministas anteriores têm como centro de discussão os Estados Unidos da América e países do centro Europeu, basicamente. Já a Quarta Onda Feminista, além do *ciberativismo*¹¹⁹,

¹¹⁶ CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024. p. 177.

¹¹⁷ SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

¹¹⁸ SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently publish, 2019.

¹¹⁹ A Forbes aponta que “na era digital, onde a internet serve como uma plataforma global de comunicação e conexão, o ciberativismo emergiu como uma poderosa força de mudança social e política. O ciberativismo aproveita o poder da tecnologia para amplificar vozes, mobilizar comunidades e desafiar estruturas de poder tradicionais”, desta forma, “o ciberativismo transformou a paisagem do ativismo social e político, permitindo que indivíduos comuns participem da criação de mudanças e fomentem a solidariedade global. O ciberativismo desempenhou um papel crucial em vários movimentos significativos, como a Primavera Árabe, #MeToo, Black Lives Matter e o movimento de justiça climática”. Mais informações disponíveis em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/06/o-que-e-ciberativismo/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

fala de mulheres que os movimentos tradicionais não foram capazes de representar, sobretudo as mulheres de países periféricos. A Quarta Onda Feminista, como um movimento que ainda está em percurso e, portanto, sujeito a elaborações, tem como uma das suas principais características o uso das redes sociais e tecnologias de trocas de informações. As discussões sobre corpo, orientação de gênero e sexual, violência e negritude, dentre outras temáticas, são compartilhadas. Coletivos são colocados “em rede” e se utilizam das mídias sociais como ferramentas para disseminar e gerar um maior alcance de suas vozes.¹²⁰

No Brasil, as demandas e pautas compartilhadas em meio virtual levaram a um maior acesso e demanda por informações. O livro *Mulheres, Raça e Classe*¹²¹, de Angela Davis, por exemplo, foi publicado em 1981 nos EUA e apenas em 2016 recebeu tradução no Brasil. Foi um movimento tardio, mas que teve como um dos impulsos a circulação de informações na internet. Grada Kilomba também encontra espaço para tradução de seus escritos no Brasil apenas em 2019, com sua tese de doutorado “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, publicado originalmente em 2008. E mais lutas contra apagamentos de vozes de pensadoras negras vêm sendo travadas. Angela Davis, em evento que participou em São Paulo no ano de 2019, com uma fala que teve grande repercussão nas mídias sociais, apontou a falta de visibilidade que Lélia Gonzalez, importante intelectual negra brasileira, recebe no ambiente acadêmico¹²². Para isso, retornemos à sujeita histórica Sojourner Truth. Djamila Ribeiro¹²³ nos apresenta uma tradução do seu famoso discurso “Ain’t a Woman?”:

[...] Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? [...].¹²⁴

¹²⁰ PEREZ, Olívia Cristina. *A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva*. Trabalho preparado para apresentação no X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), organizado conjuntamente pela Associação Latino-americana de Ciência Política, a Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey, 31 de julho, 1, 2 e 3 de agosto 2019. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

¹²¹ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹²² Para ter acesso à matéria e ao vídeo, consultar o site Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/20/em-sp-angela-davis-pede-valorizacao-de-feministas-negras-brasileiras>. Acesso em: 5 fev. 2024.

¹²³ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 20-21.

Em Sojourner Truth podemos fazer algumas observações. Falar da ativista visibiliza a presença de mulheres negras e suas lutas muito antes da popularização do debate público dos movimentos identitários das décadas de 1980 e 1990, no Brasil e no Mundo. Mulheres negras estão em constante confronto ao colonialismo e aos efeitos da colonialidade. Nesta pensadora, temos exemplificado o conceito de Interseccionalidade, ao evidenciar que suas experiências não eram observadas pelo feminismo branco. Em sua denúncia, além de questionar a mulher como versão inferior e menos capacitada intelectualmente que o homem, a ativista negra também questiona o tratamento recebido por mulheres negras, que não eram vistas como frágeis e muito menos sujeitas merecedoras de algum tratamento especial como o eram as mulheres brancas, evidenciando também o esquecimento do feminismo hegemônico e o descaso diante das necessidades de mulheres não-brancas. A categoria “mulher”, no singular, era questionada e sua fala já fornece indícios de que é necessário pensar as mulheres sendo atravessadas pelas ideias de raça e classe social.

A partir de Sojourner Truth, também podemos pensar a perspectiva de Lugar de Fala. Ao entender a importância de que partimos de lugares sociais diferentes, podemos elaborar diferentes perspectivas e subjetivações sobre um tema. A ativista, como mulher atravessada pelas condições da escravização, demonstrou um olhar acerca dos direitos das mulheres que ia além dos manifestados pelas feministas da convenção a qual estava participando, levando a refletir que há várias possibilidades de ser mulher e que o debate também precisava ser visto e discutido pelas mulheres brancas, pelos homens negros e pelos homens brancos. Djamila Ribeiro¹²⁵ nos apresenta um entendimento sobre essa ideia:

entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados.¹²⁶

Interseccionalidade e Lugar de Fala são conceitos e contribuições indispensáveis, desenvolvidos por pensadoras negras para pensar e instrumentalizar nossas práticas teórico-metodológicas por permitir ampliar o nosso olhar para as construções e silenciamentos dos corpos em nossas narrativas históricas, para refletir também até onde as representações sociais

¹²⁵ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 86.

do ser mulher ou do ser homem incorporam um padrão dominante das construções de raça. O que nos provoca a pensar sobre a importância dessas perspectivas em nosso fazer histórico e nas maneiras de aplicar esse arcabouço teórico como ferramenta em sala de aula. Pensar lugar de fala é pensar também a presença, em nossas aulas, de sujeitas/sujeitos diversas/diversos, que falam de diferentes pontos de vistas dos mais variados assuntos e que são atravessados por vários marcadores, além de evidenciar a urgência de publicações de narrativas a partir do lugar de fala de mulheres negras.

A historiadora e antropóloga Lélia Gonzalez¹²⁷, ao pensar o contexto brasileiro, diz que o lugar em que nos situamos irá definir nossas interpretações sobre os fenômenos do racismo e do sexismo, ao entender que a articulação de ambos produz efeitos violentos para a população negra, principalmente sobre a mulher negra. Assim, o pensamento produzido pelo movimento de mulheres negras esteve profundamente ligado à militância política no movimento negro. A própria história de vida da estudiosa exemplifica essa questão, ao entender que a militância negra foi fundamental para sua compreensão diante da questão racial, mas expõe também a limitação do movimento negro, que exigiu que os grupos de mulheres negras estabelecessem um aprofundamento das pautas para que contemplassem também as questões que tocassem suas problemáticas que atravessavam o ser “negras” e “mulheres”. Para a autora:

começaram a se delinear, para nós, aquilo que se poderia chamar de contradições internas. O fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar.¹²⁸

Com uma crescente expansão dos movimentos sociais na segunda metade da década de 1970, no contexto de reivindicação de direitos e participação política, o movimento negro e movimentos sociais periféricos vêm desempenhar um importante papel na luta antirracista no Brasil, comenta a autora, ao levar discussões acerca do racismo, suas práticas e de que forma atingem as pessoas negras. A exemplo, temos o Movimento Negro Unificado-MNU, que transita no final da década de 1970 e tem a presença de mulheres negras em sua organização e articulação com outros estados no Brasil; Lélia Gonzalez é um exemplo dessas mulheres que

¹²⁷ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 77.

não podem ser esquecidas. Desta forma, “no que diz respeito aos primeiros grupos organizados de mulheres negras, durante esse período eles surgem no interior do movimento negro”¹²⁹. Sendo neste espaço que a autora identifica uma maior abertura para discussões que envolvam uma consciência política que perpassem as discussões que articulem raça e a exploração de classes, também enfatiza “o movimento feminista ou de mulheres, que tem suas raízes nos setores avançados da classe média branca, geralmente ‘se esquece’ da questão racial”¹³⁰, contexto que podemos identificar como oriundo das raízes históricas racistas profundamente estruturantes da nossa sociedade.

Diante da insatisfação dentro do próprio movimento negro, que tangenciava a importância da atuação de mulheres negras e a elas delegava tarefas mais “femininas”, mostrase marcante o machismo dos homens brancos, mas também dos homens negros, exigindo das pensadoras feministas negras a iniciativa de debater essa pauta em suas discussões. Lélia Gonzalez abre esses questionamentos ao movimento negro, mas também faz um paralelo para identificar experiências raciais que atravessam ambos, mulheres e homens negros, que ligam suas pautas e as contemplam mais do que o feminismo ocidental hegemônico: a experiência histórica comum do racismo. Lélia Gonzalez exemplifica: a exploração do trabalho doméstico permitiu que muitas mulheres brancas fossem “liberadas” para se engajarem na luta “das mulheres”. Dessa forma,

por essas e outras é que se entende por que os grupos de mulheres negras se organizaram e se organizam a partir do movimento negro e não do movimento de mulheres. Aliás, as pouquíssimas negras que militam apenas no movimento de mulheres têm muita dificuldade no sentido de se aprofundar no que diz respeito à questão racial.¹³¹

Ao questionar a limitação das discussões que contemplem as problemáticas vivências das mulheres negras, Lélia Gonzalez nos inquieta ao questionar a lógica de dominação que quer as pessoas negras domesticadas, as mulheres negras assumiram e assumem ao longo da história o ato de falar e as implicações que são causadas por esse movimento, pois “exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos a nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”¹³². Neste movimento de assumir a própria

¹²⁹ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 102.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 102.

¹³¹ *Ibid.*, p. 106.

¹³² *Ibid.*, p. 77-78.

fala, a estudiosa também saúda as iniciativas de aproximação e respeito estabelecido por algumas feministas brancas, no que ela comenta serem realmente comprometidas com a causa feminista, a essas mulheres, Lélia Gonzalez chama de *irmãs*.

A estudiosa entende que o feminismo, como teoria e prática, apresentou novas questões, ao propor pensar outras maneiras de ser mulher, ao traçar relações com o conceito de capitalismo patriarcal, fazer pensar o caráter político do mundo privado, assim, trouxe questões para o debate que envolvem sexualidade, direitos reprodutivos, ao escrever sobre as complexidades entre as relações tradicionais de dominação e submissão, tornando “inevitável a busca de um modelo alternativo de sociedade. Graças à produção teórica e à sua ação como movimento, o mundo não é mais o mesmo”¹³³. Porém, o caráter racial foi uma temática esquecida ou tangenciada no feminismo centrado numa visão eurocentrada e colonialista. Diante desse contexto, Lélia Gonzalez tem uma fala que apresenta a importância do pensamento de mulheres negras, ao dizer que “não é difícil entender que nossa alternativa, em termos de movimento de mulheres, foi nos organizarmos como grupos étnicos. E, na medida em que lutamos em duas frentes, estamos contribuindo para o avanço dos movimentos étnicos e do movimento de mulheres”¹³⁴, mesmo ao entender que é a partir do movimento negro e não do de mulheres, que muitas pensadoras negras desenvolveram sua militância e pesquisas.

As novas demandas exigidas pelos diversos grupos e movimentos feministas, não podendo mais entendê-los no singular, trouxeram impasses atribuindo um caráter incompleto à disciplina História, como também atentando para o domínio parcial que o historiador tinha do passado. Tanto o homem quanto a mulher são produtos de um meio social, por isso, sua condição é variável¹³⁵. Conseqüentemente, as disputas em torno da noção de humanidade perpassam nossas concepções de sociedade e de criança, assim como o que entendemos por educar. A educação aqui é compreendida como:

processo de transmissão e apropriação por cada indivíduo do patrimônio cultural, intelectual e social desenvolvido pela humanidade. Essa apropriação produz em nós a humanidade que foi construída coletivamente por nossa espécie e que vem sendo repassada de geração em geração, proporcionando nossa reprodução material e intelectual. [...] Esse é um processo de formação

¹³³ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 140.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 148.

¹³⁵ SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 2007.

do indivíduo, mas também do coletivo, uma vez que permite ao indivíduo se entender como sujeitos e se inserir na sociedade.¹³⁶

Desta forma, é possível perceber como os movimentos feministas negros podem ser um importante lugar que engloba orientações e considerações articuladas com a base teórica para o nosso fazer como educadoras/educadores e comunidade escolar, sendo um desses articuladores pensar em nós como coletivo, “pois as relações sociais têm vínculos históricos de conflitos e tensões entre os interesses de classes antagônicas, que são produzidas no domínio macroestrutural das sociedades hierárquicas. Portanto, só podem ser percebidas e transformadas no âmbito da coletividade”¹³⁷. Para assim, visualizar a sala de aula como um espaço comunitário, onde seja possível aumentar “a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado”¹³⁸, juntos com sujeitas e sujeitos plenos de humanidade e que se sentiam encorajados à transformação.

Quando falamos da importância de cruzar a categoria de raça e mulher, propomos pensar sobre quais mulheres e homens estamos falando nas nossas aulas de História, visto que “numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classicista, cada vez mais torna-se necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório”¹³⁹. Que autoras/autores negras/negros utilizamos em nossas análises? Que mulheres e homens são apresentados em nossas narrativas históricas e de que forma? Pensar que nada é natural é um desafio, que resulta em disputas e questionamentos, que refletem na escola e por isso mesmo podem ser questionadas para pensar nossas concepções educacionais.

Por isso, a importância de pensar o antirracismo na escola, que tem, na epistemologia desenvolvida por pensadoras feministas negras, lugar de ação, entendendo-o, portanto, não apenas como respeito ou a simples tolerância às diferenças, mas sim, como mudanças reais nas estruturas sociais. As/os estudantes já percebem e sentem na escola o impacto da racialização, por isso, é necessário pensar uma educação antirracista para construir novas formas de sociabilidades e subjetividades.

¹³⁶ PINHO, Carolina Santos B de; AMARAL, Elisa Amanda Santos do. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina; LIMA, Tayná Victória de (org.). *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022. p. 120.

¹³⁷ MORAES, Eunice Léa de. *Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe*. Curitiba: CVR, 2021. p. 93.

¹³⁸ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 18.

¹³⁹ RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. In: *SUR* 24 – v. 13, n. 24, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024. p. 103.

Ao compreender as práticas antirracistas como aquelas voltadas a uma denúncia contra o racismo com vias para a sua desarticulação e subversão, que também tem no contexto escolar lugar de luta e potencial de transformação, entendemos esse enfrentamento como uma iniciativa de todas/todos aquelas/aqueles compromissadas/compromissados com a valorização das possibilidades de existir de nossas crianças. A professora Bárbara Pinheiro¹⁴⁰ nos leva a pensar em como a filosofia Ubuntu é necessária para pensar a educação, já que tem no ensinamento “eu sou porque nós somos” uma epistemologia que não foca no EU, como é ensinado em nossa sociedade capitalista e individualista, mas no NÓS, como importante relação para a constituição do eu, por entender que o outro é “tudo aquilo que não sou eu e, nesse sentido, é tudo que materialmente está fora de mim, seja ele humano ou não”¹⁴¹, assim, o cuidado do outro, seja ele humano, animal ou natureza é, sobremaneira, cuidar de si mesmo.

Ao explorar o suporte intelectual oferecido pelos pensamentos feministas negros, podemos estabelecer relações entre os seus pressupostos e os fenômenos educacionais, sendo educar entendido como “um processo no qual os indivíduos se apropriam do que já foi produzido culturalmente pela espécie humana em sua história para serem humanizados”¹⁴². Desta forma, corroboramos o entendimento de que os pensamentos feministas negros são:

o conjunto de tradições intelectuais feministas negras específicas, embora heterogênea, criadas a partir do lugar social que as mulheres negras ocupam como coletividade. Esse conjunto de tradições nasce da tensão dialética entre a opressão sofrida pelas mulheres negras e seu ativismo.¹⁴³

Diante do contato com a rica produção intelectual negra em variadas áreas de conhecimento, mas principalmente no que toca às discussões de raça e gênero, defendemos que os pensamentos feministas negros elaboraram e vêm elaborando discussões revolucionárias que podemos utilizar para pensar um ensino de história antirracista, que promova a capacitação de sujeitas/sujeitos que atuem nas mudanças sociais com objetivo a uma sociedade livre. Pensar a escrita e o Ensino de História é pensar também uma universidade participativa e elo entre a sociedade e o Ensino Básico, pois professoras/professores e estudantes são produtoras/produtores de conhecimento e pesquisadoras/pesquisadores. São sujeitas/sujeitos que refletem, agem no mundo. São perpassadas/perpassados por construções de memórias,

¹⁴⁰ PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 93.

¹⁴² PINHO, Carolina Santos B. de. Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima (org.). *Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022. p. 23.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 24.

narrativas e subjetividades. Nossas práticas pedagógicas seriam mais ricas se incorporássemos epistemologias/contribuições de pensadoras negras em nosso repertório de compreensão de mundo, humanidade e educação.

2.3 A CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO E O BRINCAR COMO ELO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O desenvolvimento desta pesquisa possui algumas delimitações que partem das vivências como professora de História. Como mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, *campus* de Parnaíba, foi possível perceber, a partir do banco de dados oferecido pelo site oficial¹⁴⁴, a maior presença de pesquisas dissertativas que se voltam para os anos finais (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio. Quando se trata do Ensino de História em mestrados acadêmicos, também é perceptível a maior presença desses anos escolares como campo de pesquisa e desenvolvimento de estudos nas pesquisas direcionadas ao ensino. Diante destes cenários, foi-se percebendo a necessidade de priorizar os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), por ser uma área de estudo ainda pouco visitada, quando falamos em Ensino de História no espaço acadêmico da área de História, bem como por este espaço ser minha área de atuação profissional como professora. Vivenciar os anos escolares em que as crianças estabelecem os primeiros contatos com os conceitos históricos e onde também desenvolvem as primeiras relações que manterão com a disciplina História ao longo da vida, é parte formadora de todo o meu fazer como professora-pesquisadora.

Para isso, estabeleceremos diálogo com o lugar das brincadeiras como atividades que podem oferecer às crianças uma relação positiva com a representatividade negra, uma vez que aproximam a criança do brincar, ação que, em muitos momentos, pode ser perdida no contexto escolar. Brincar vira aprendizado e questionamento acerca do que é brinquedo de menina e o que é brinquedo de menino e, assim, propõe Inaldete de Andrade¹⁴⁵ refletir sobre como “refazer o presente – a identidade – [...] leva ao caminho de volta – a memória”¹⁴⁶, ao pensar a

¹⁴⁴ Mestrado Profissional em Ensino de História. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

¹⁴⁵ ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2005. 2. ed. Revisada.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 120.

importância de refazer a história individual, que é um movimento que estabelece relação com a história coletiva.

Em muitos contextos escolares, as crianças possuem referências históricas de personalidades que corroboram uma história única de humanidade, por isso, pensar a pluralidade de sujeitas/sujeitas na história e outras possibilidades de existir é um ato de transgressão. bell hooks salienta que “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta”¹⁴⁷, assim, como uma voz dissidente, nossas construções de sujeitos devem ser repensadas para fluir a multiplicidade de existências possíveis em práticas pedagógicas em que o racismo e o sexismo devam ser questionados, pois são instrumentos estruturantes de sociedades desumanizadoras. Aqui, o brincar é proposto como ponte articuladora do transgredir. Como uma possibilidade de pensar as crianças que brincam de aprender história, e como afirma bell hooks¹⁴⁸, para entender a educação como capacitante, terreno que aumenta nossa capacidade de sermos pessoas livres.

A infância tem uma história que está ligada à educação e às brincadeiras. Segundo Gisela Wajskop¹⁴⁹, em meio a esse percurso, é no século XVII europeu que começa a haver o início da valorização da criança no seio da família nuclear em desenvolvimento, momento que, na relação entre a educação e seu controle, cria-se um vínculo mais estreito entre a educação e as brincadeiras. Tal preocupação teve maior impacto com as concepções de sociedade que estavam configuradas em uma sociedade ocidental eurocentrada, preocupada com a saúde e a moral, que encontrou na infância interesse principal de seus investimentos educacionais necessários para remediar os males sociais:

A criança passou a ser, a partir dessa época, cidadão com imagem social contraditória, uma vez ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. As crianças, eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade.¹⁵⁰

Diante do caminhar histórico da constituição da infância, é entendido que a criança se desenvolve a partir da experiência social, nas relações que estabelece com seu contexto social e histórico dos adultos e da concepção que criam de humanidade. Da mesma forma, é nas

¹⁴⁷ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 22.

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ WAJSKOP, Gisela. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

¹⁵⁰ Ibid., p. 27.

brincadeiras que as crianças têm acesso a esse mundo construído, a partir do qual assimilam e recriam entendimentos de si, sendo, portanto, um aprendizado que se constitui sócio-historicamente.

A brincadeira estabelece, dessa forma, um sistema de comunicação e interpretação da realidade, o que denota uma atividade consciente, pois cada gesto, objeto utilizado, reformulação de regras e combinados, implicam em articulação e confronto com a realidade em que se brinca, a partir da qual a criança está a todo momento fazendo escolhas¹⁵¹. Assim, as brincadeiras mostram-se como oportunidades privilegiadas para a interação e o confronto com diferentes pontos de vista. O aprender a brincar é vivenciado em vários espaços, inclusive o familiar, e pode abarcar as mais diferentes habilidades. Mas é na escola que as habilidades proporcionadas com o brincar também se tornam constituidoras de humanidades e formalmente educativas. Para Fabiane Silva e Ana Paula Rodrigues¹⁵², o lúdico é educativo e, portanto, contribui para o aprimoramento da didática, o entendimento do conteúdo e o maior interesse pela disciplina. Afirmam também que, no ensino de História, possibilita que a/o educanda/educando faça uma relação entre o passado e suas vivências cotidianas. Dessa forma, associar esses dois campos, o brincar e o ensino de história, possibilitaria que recursos didáticos sejam acionados para que a/o estudante participe de forma ativa da elaboração do conhecimento.

A estudiosa Flávia Caimi¹⁵³, inspirada em Jean Piaget, fala sobre duas dimensões dos interesses quando se trata da construção desse conhecimento: A primeira é o interesse como regulador de energia, que faz uma tarefa parecer ser fácil e que não gera sentimento de fadiga; a segunda, o interesse como um sistema de valores que provoca a complexificação das ações, de forma que haja a busca por novos conhecimentos em um movimento de manter um equilíbrio. E defende que “levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significado resultando em sólidas aprendizagens”¹⁵⁴. Dessa forma, promover um ambiente de significação deve ser pensado seriamente, junto com o lúdico, como parte e área de interesse do ensino. Fazer essas experiências mentais é um movimento fundamental para refletir sobre a importância de se

¹⁵¹ WAJSKOP, Gisela. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

¹⁵² SILVA, Fabiane Santana da; RODRIGUES, Ana Paula. O lúdico e o ensino de história: novos métodos e possibilidades de aprender. In: *Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania*, v.1 n.1, p.1-14. 2022.

¹⁵³ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem, e formação de professores de História. In: *Revista Tempo*, v. 1, n. 1, p. 21-03, 2006.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 24.

aprender História e promover a mediação do conhecimento e sua construção para que o estudante consiga pensar em uma realidade comum, “deslocar-se de um ponto de vista próprio para reconhecer outras perspectivas”¹⁵⁵. Essa ideia do trabalho cooperativo é enfatizada pela autora para se pensar o ensino de História como um trabalho coletivo que deve dialogar com outros pontos de vista.

Tânia Fortuna¹⁵⁶ traz a brincadeira como uma ação que promove o diálogo, que tece relações entre o passado, presente e futuro e, nessa trama, conecta também a/o sujeita/sujeito a si mesma/mesmo e aos outras/outros, “ligando o mundo real e o mundo imaginário”¹⁵⁷. Interessantemente, a autora traz o brincar como uma atividade fundamental, pois “funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação”¹⁵⁸. As nossas brincadeiras disputam forças e representam nossas concepções de mundos, inclusive, a percepção que se faz do que é ser humano. As brincadeiras tocam em nossas vivências e em nossas significações, assim como externalizam nossas necessidades de reconhecimento. Exercem a função lúdica e também a nossa relação com o outro, que, muitas vezes, possui sua identidade negada desde a infância.

Transgredir o imaginário racista através da ludicidade é necessário. Assim, pensar a escola como espaço brincante e capacitante interfere diretamente em nossos entendimentos de humanidades e de ensino-aprendizagem. Aqui, entendemos o brincar como parte fundante de nossa constituição como humanidade em construção social:

Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que define, e a ação é unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem.¹⁵⁹

O brincar mostra-se como importante ferramenta para pensar a comunicação e expressão dos conteúdos para as/os sujeitas/sujeitos e suas relações com a realidade, pois brincando “não apenas mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo, o ato de brincar é fundamentalmente formativo”¹⁶⁰. O lúdico está fundamentalmente

¹⁵⁵ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem, e formação de professores de História. In: *Revista Tempo*, v. 1, n. 1, p. 21-03, 2006. p. 26.

¹⁵⁶ FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 52.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 54.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 58.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 57.

relacionado com o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, as disputas em torno da noção de humanidade perpassam nossas concepções de sociedade e da criança que brinca, assim como o que entendemos por educar.

As estudiosas Carolina Pinto e Elisa Amaral¹⁶¹ chamam a atenção para como, no contexto escolar, a criança negra enfrenta o entendimento de si como o outro, aquele que não é representado ou invalidado de enxergar-se como sujeito pleno. Já a criança branca possui um contexto em que é estimulado a desenvolver suas potencialidades por ter no ambiente escolar referências positivas ao longo da construção da história humana contada por, e a partir de, uma perspectiva dominante que orienta as práticas sociais. Ao entender que racismo é sistêmico em “que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertence”¹⁶², a escola também pode ser um espaço dessas reproduções. Tecemos diálogo com referências que demonstram a importância do brincar para o ensino-aprendizagem e na constituição histórica de si, por entender que:

os comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.¹⁶³

Tais habilidades são importantes pontos de articulação para pensar a educação, por permitir identificar, desafiar e mudar os valores, as estruturas impostas e os comportamentos que são atravessados por uma lógica sistêmica racista. As autoras Carolina Pinto e Elisa Amaral¹⁶⁴ colocam o incentivo à auto-organização e à responsabilidade coletiva como marcas importantes dos estudos de teóricas feministas negras sobre a educação, por reconhecer que esses estudos defendem uma educação participativa em que, para a participação e a presença de todas/todos, é necessário que as crianças compreendam a necessidade de se auto-organizarem a fim de que todas se sintam confortáveis diante de uma atividade ou brincadeira. Por exemplo, tomar decisões em dupla, organizar o espaço para a realização das brincadeiras e os materiais que serão utilizados. Ainda seguindo o debate antirracista, as autoras também

¹⁶¹ PINHO, Carolina Santos B de; AMARAL, Elisa Amanda Santos do. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina; LIMA, Tayná Victória de (org.). *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022.

¹⁶² ALMEIDA, Silvo Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 32.

¹⁶³ FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 59.

¹⁶⁴ PINHO; AMARAL., op. cit.

abordam o encorajamento à transformação como habilidade que pode ser desenvolvida, por acreditar em uma pedagogia que estimule a transgressão e o questionamento e, assim, que pode mudar o mundo e melhorá-lo a partir da ação individual articulada com a coletiva.

Uma/un educadora/educador antirracista é, acima de tudo, aquela pessoa consciente de si e do seu lugar dentro de um sistema de opressão que organiza nossa sociedade e nossos entendimentos de mundo. É aquela/aquele que age contra a estrutura dominante que se inscreve principalmente nas nossas instituições escolares:

A escola é o espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva. A escola é um complexo fundamental no processo de transformação da realidade social: ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais.¹⁶⁵

Desta forma, é necessário pensar o nosso fazer como educadoras/educadores e comunidade escolar, sendo um desses articuladores pensar em nós como coletivo para, assim, visualizar a sala de aula como um espaço comunitário, onde seja possível desenvolver uma comunidade de aprendizado¹⁶⁶. Para pensar esse movimento junto com sujeitas e sujeitos plenos de humanidade, e que se sintam encorajadas/encorajados para a transformação, é preciso estabelecer um compromisso com uma educação libertadora e antirracista, que pode encontrar espaço de atuação nas brincadeiras.

Estimular uma abordagem antirracista no ensino da história envolve contemplar uma universidade engajada, que sirva de ligação entre a sociedade e o Ensino Básico. Isso porque professoras/professores e estudantes desempenham papéis ativos na produção de conhecimento e na pesquisa. São agentes que ponderam, interagem com o mundo e são influenciados por construções de memórias, narrativas e subjetividades. Nesse contexto, o brincar é tomado como terreno para transgressão, por entender que, nas brincadeiras:

as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. No entanto, é importante ressaltar que, pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente. A contradição dessa atividade só pode ser

¹⁶⁵ PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. p. 147.

¹⁶⁶ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica e objetiva sobre os caminhos que se quer ampliar para as crianças.¹⁶⁷

A prática do brincar também deve estar relacionada com o âmbito das políticas públicas e ações afirmativas de valorização da história e da cultura afro-brasileira, para gerar o empoderamento de nossas/nossos estudantes. Empoderamento entendido como:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptível do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poder de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade.¹⁶⁸

Valorizar a epistemologia feminista negra é uma forma de pensar a prática do empoderamento. As bonecas *Abayomi* aparecem nesse movimento de empoderar e trabalhar a cultura advinda da relação afro-diaspórica no Brasil. Pensadas como a etapa de conclusão do projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, elaborado para essa proposta dissertativa e aplicado em uma escola pública de Teresina em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, a confecção de *Abayomi* foi um meio para entender o empoderamento como ação que não acontece de forma isolada, mas consiste em uma rede que envolve, inclusive, nosso olhar sobre nós mesmos e sobre as referências que constituem nossas histórias, que se transforma em ação para o mundo e a realidade que nos cerca. Essa volta que fazemos, própria do movimento da Sankofa¹⁶⁹, é a possibilidade e a necessidade de criar ferramentas que possibilitem mudanças próprias e mudanças coletivas.

Assim, defendemos a confecção de bonecas *Abayomi* como uma ferramenta educadora e afetiva potente, que estabelece um sistema representativo, sustentado pelo pensamento

¹⁶⁷ WAJSKOP, Gisela. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 27.

¹⁶⁸ BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Beli Horizonte: Letramento, 2018. p.14.

¹⁶⁹ Segundo o site Geledés, “Sankofa é um dos Adinkras mais conhecidos, sendo representado por um pássaro que apresenta os pés firmes no chão e a cabeça virada para trás, segurando um ovo com o bico. O ovo simboliza o passado, demonstrando que o pássaro voa para frente, para o futuro, sem esquecer o passado. Ele surgiu com o provérbio ganês ‘Se wo were fi na wosankofa a yenkyi’ que significa ‘não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)’. Para mais informações, consultar o link: <https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

feminista negro a partir do brincar de *Abayomi* como uma estratégia de sobrevivência, “são fundamentais ações, estratégias e exposições que evidenciem os corpos negros como integrantes da sociedade nacional, e não como invisíveis ou inferiorizados ou colocados à margem de uma sociedade hegemônica que é branca, patriarcal e excludente”¹⁷⁰, especialmente em um cenário onde a brincadeira de boneca foi e ainda é associada principalmente às meninas, atribuindo a elas o ambiente doméstico do cuidar como natural ao seu pertencimento. Isso se torna ainda mais marcante no caso das meninas negras, que são frequentemente limitadas ao papel exclusivo de empregada doméstica, resultante do colonialismo na sociedade brasileira.

É importante *enegrecer*, trazendo mais uma vez Silvio Almeida¹⁷¹ para nos ajudar a refletir que o racismo não se limita à representatividade, em que temos a ocupação de pessoas negras ou minorias em espaços de poder, “ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista”¹⁷², pois essa presença não significa que as instituições deixaram de ter atitudes racista, já que o racismo também possui formas de sofisticar suas maneiras de atuação. Entender que o racismo não se limita à representatividade é entender que a escola, como instituição, é atravessada por uma estrutura racista.

Pensar um projeto de sociedade e de ser humano é refletir sobre o nosso sistema educacional, é construir uma educação comprometida com a transformação social nos vários níveis de ensino. Ter um ambiente escolar em que possam ser promovidas brincadeiras que explorem referências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, a partir de iniciativas como a leitura de livros paradidáticos que protagonizem personagens negras/negros e a valorização de técnicas de produção de bonecas artesanais. Além de ter como referências nomes que vão além dos sujeitos históricos brancos, mas referências positivas negras em datas comemorativas e a sua presença nos conteúdos ministrados em sala, assim como vivências diretamente ligadas a influências de culturas afrocentradas, como as próprias brincadeiras infantis, são alguns exemplos de como trazer para o cotidiano escolar uma educação compromissada com o antirracismo.

¹⁷⁰ OLIVEIRA, Nutyelly Cena de. Bonecas Abayomis e narrativas insurgentes contra o racismo e o epistemicídio. In: *Revista Humanidades e Inovações* v.6, n.16 – 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Hellen%20Pabline/Downloads/1837-Texto%20do%20artigo-6532-1-10_20191118%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hellen%20Pabline/Downloads/1837-Texto%20do%20artigo-6532-1-10_20191118%20(1).pdf). Acesso em: 19 jun. 2023. p. 157.

¹⁷¹ ALMEIDA, Silvo Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

¹⁷² *Ibid.*, p. 49.

3 CURRÍCULO, RAÇA E GÊNERO: CONSTRUÇÕES QUE NOS ATRAVESSAM

Ao questionar o sujeito universal (homem, branco, ocidental, heterossexual e de classe média/alta), estamos contestando nossas compreensões de cultura, ciência e arte, bem como nossas ideias de escola, educação e humanidade. Refletir acerca desse sujeito aciona entender a branquitude como também um fenômeno da racialização. A noção de sujeito universal, junto com os contextos que o legitimaram ao longo da história, ainda atinge nossos currículos e encontra, na escola, espaço que, durante muito tempo, vem sendo estruturado prioritariamente por esta noção, uma legitimação que perdura na naturalização das relações raciais, nas concepções de feminilidade/masculinidade e heteronormatividade, como práticas que atravessam nossa formação escolar.

Assim, neste capítulo, realizamos um percurso pela constituição do campo dos estudos acerca de Currículo, para proporcionar à/ao leitora/leitor professora/professor-pesquisadora/pesquisador um olhar panorâmico desse campo de estudo, com referências a autoras e autores que dialogam com a temática étnico-racial e das relações de gênero, para refletir sobre a importância de pensar os cruzamento pelos quais o Currículo é constituído, que atravessam a sua elaboração, utilizados como ferramentas de construção de humanidades.

Para mediar as relações entre Ensino de História e Currículo, foi realizado o diálogo com documentos legais que estruturam esta pesquisa, como a Lei 10.639/03¹⁷³, que aciona obrigatoriamente a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” ao ensino; também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁷⁴. A partir de uma análise comparativa, traçamos aproximações desses documentos históricos legais com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC¹⁷⁵ e o Currículo de Teresina do Ensino Fundamental¹⁷⁶, com foco no componente curricular da disciplina de História. Discorreremos um entendimento sobre como os

¹⁷³ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 7 fev. 2024.

¹⁷⁴ BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

¹⁷⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

¹⁷⁶ TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia__janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

currículos constroem um processo da compreensão histórica de si, principalmente quando direcionamos nosso olhar para as crianças negras no ambiente escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, para pensar em que sujeitas/sujeitos históricas/históricos estamos movimentando em nossas aulas.

3.1 CURRÍCULO: UM PERCURSO DISCURSIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA

Para compor nossa discussão, é necessário pensar de que forma os conteúdos e os conhecimentos estão inseridos no currículo, a fim de elaborar uma reflexão sobre como é constituída a formação de educadoras/educadores e educandas/educandos diante do componente de História na educação básica. Buscamos, então, traçar uma construção dos discursos acerca do currículo. O estudioso Tomaz Tadeu da Silva¹⁷⁷, ao nos auxiliar nesse percurso, aponta que seria mais interessante falar em discursos sobre o currículo do que em teorias, por entender que a existência de um objeto de interesse é inseparável da narrativa linguística que o descreve. Portanto, o discurso constrói seu próprio objeto. Segundo suas análises acerca dos diferentes momentos e teorias construídas para apreendê-lo, o currículo não teria, assim, um significado fechado, como se fosse um objeto essencial. O currículo o é dependendo da forma como é definido pelos autores, pois “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”¹⁷⁸. Mais interessante do que buscar uma teoria única sobre currículo seria perguntar sobre o que os discursos acerca de currículo buscam responder, quais as questões que os atravessam.

O autor, ao questionar “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo”¹⁷⁹, demonstra que essas perguntas revelam que as teorias do currículo desenvolvem critérios para elaborar uma seleção, que justifiquem o discurso elaborado sobre o objeto. Assim, a construção do currículo é sempre uma seleção, que tem como resultado seleções dentro de um arcabouço mais amplo de saberes e conhecimentos. Neste movimento de selecionar, as teorias irão também criar justificativas sobre porque aquele conhecimento, ou não o outro, deve ser priorizado. Argumenta que a pergunta “o quê?” deve ser pensada junto a outra importante pergunta, que é “o que eles ou elas devem se tornar?”, afinal, o currículo busca modificar as

¹⁷⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

¹⁷⁸ Ibid., p. 14.

¹⁷⁹ Ibid., p. 15.

pessoas que o vão seguir. As construções de humanidades perpassam os discursos acerca do currículo.

A pergunta sobre que tipo de ser humano é o desejável para o tipo de sociedade que se deseja alcançar, é o que irá selecionar o tipo de conhecimento que constituirá o currículo, o modelo de humanidade construído estará diretamente relacionado ao tipo de currículo que será considerado. Nesse ponto, a construção de identidade precisa ser pensada nas análises acerca de currículo, pois, em muitos momentos, quando falamos em currículos, nossos debates caem apenas no campo da seleção de conhecimentos, esquecendo que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”¹⁸⁰. O currículo deve ser pensado para além da questão do conhecimento, pois também é uma questão de construção de identidade.

O termo *curriculum*, no sentido que atribuímos hoje aos estudos do campo, começa a ser institucionalizado a partir da literatura estadunidense. No contexto de intensa migração em meio aos processos da crescente urbanização e industrialização, a escolarização ganha um olhar massivo, atendendo um público maior diante de interesses econômicos desenvolvidos dentro do contexto do país. Como marco do estabelecimento do campo de estudos sobre currículo, Tomaz Tadeu da Silva¹⁸¹ aponta o livro de John Bobbitt¹⁸², de 1918, que configura uma abordagem específica acerca da temática. John Bobbitt propôs que a escola funcionasse de forma a se organizar como uma empresa comercial e industrial, com objetivos e metas a serem alcançados. Essa perspectiva de currículo voltada para a economia, teria orientado a educação estadunidense no decorrer do século XX. Mas é importante destacar que, já anteriormente, havia outros estudos com diferentes perspectivas acerca de currículo. Tadeu Tomaz da Silva¹⁸³ cita John Dewey¹⁸⁴, que, em 1902, havia lançado o livro *The child and the curriculum*. Para John Dewey, a preocupação maior estava na construção de uma democracia e não em uma preparação específica para a vida ocupacional adulta.

¹⁸⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 15.

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² BOBBITT, John Franklin. *The Curriculum*. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em: 7 fev. 2024.

¹⁸³ SILVA, op. cit.

¹⁸⁴ DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902. Disponível em <https://archive.org/details/childcurriculum00dewerich>. Acesso em: 7 fev. 2024.

O modelo de currículo que desse conta das exigências profissionais da vida adulta, proposto por John Bobbitt, iria encontrar consolidação em outro autor, Ralph Tyler¹⁸⁵, que influenciará os estudos no campo de currículo dos Estados Unidos e, também, de diversos outros países como o Brasil:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4).¹⁸⁶

Dessa forma, era necessário que fossem claramente definidos e estabelecidos os objetivos que se buscavam alcançar, de forma que gerassem um comportamento que corresponderia a essas delimitações. Tadeu Tomaz da Silva¹⁸⁷ salienta que mesmo os currículos mais tradicionais como os teorizados, ou mesmo os modelos mais progressistas, buscavam contrapor o currículo clássico humanista. Circe Bittencourt¹⁸⁸ caracteriza este modelo de currículo como organizado de forma a privilegiar um repertório de conhecimento alimentado por obras literárias e artísticas clássicas de origem cultural greco-romana, em busca de atingir um ideário de humanidade de formação “do homem” para viver em toda sua plenitude, orientado por um cunho religioso, utilizado em um contexto em que as escolas possuíam um forte vínculo com as igrejas, assemelhando-se ao que ocorria nas escolas europeias, que passaram também a adotar os seus próprios “clássicos” que atendiam ao que idealizavam como humanidade, possuindo um caráter de seleção social das elites.

O viés tradicional de pensar o currículo entendia que a formação clássica já não mais conseguiria lidar com o contexto tecnocrático de estruturação social, da economia e do mundo do trabalho contemporâneo, tornando-se o currículo clássico a ser restrito a uma classe dominante. As críticas aos currículos tradicionais vieram a ganhar maior contorno a partir da década de 1970. Diante da efervescência da década de 1960, podemos destacar os movimentos de independência de colônias europeias, protestos estudantis em vários países, o movimento de

¹⁸⁵ TYLER, Ralph W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Basic_Principles_of_Curriculum_and_Instr.html?id=5MpKR2czCUQC&redir_esc=y. Acesso em: 7 fev. 2024.

¹⁸⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 25.

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. In: *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018.

contracultura, os próprios movimentos feministas e movimentos negros, as lutas contra ditaduras civil-militares, como catalizadores de transformações que promoveram alterações no modo de pensar as construções de humanidades.

As teorias críticas do currículo vieram em contraposição aos fundamentos tradicionais das teorias que dominavam os debates da temática, em uma crítica às formas de dominação do conhecimento. Enquanto as teorias tradicionais eram teorias de aceitação e ajuste, as teorias críticas traziam a desconfiança, o questionamento e a transformação, para compreender as intencionalidades do currículo e o que ele pode gerar¹⁸⁹. Alguns autores nos ajudam a entender o campo crítico do currículo. Louis Althusser¹⁹⁰, com seu escrito *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estados*, desenvolve a base para muitas críticas de viés marxista na educação. A permanência de uma sociedade capitalista seria mantida através da reprodução econômica, por meio de seus mecanismos ideológicos, as instituições que exerceriam o papel de garantir a não contestação seriam possíveis através da força, ou convencimento, e da repressão ou da ideologia. Para isso, Louis Althusser faz uma distinção entre Aparelhos Repressivos de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado:

Lembremos que na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão «funciona pela violência», pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. [...] Podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes [...]: O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).¹⁹¹

O primeiro mecanismo seria apoiado pelos aparelhos de repressão do Estado, como a polícia e o judiciário, enquanto o segundo mecanismo é sustentado pelos aparelhos ideológicos do Estado, como a religião, as mídias, as famílias e a escola. A escola seria, então, um dos

¹⁸⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

¹⁹⁰ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 42-43.

principais espaços que essa disseminação ideológica melhor seria transmitida. Segundo essa perspectiva, a escola é um aparelho ideológico e um aparelho de importância central do controle, pois consegue atingir uma grande parte da população por um período longo de tempo. Como um mecanismo massivamente ideológico, age secundariamente pela repressão. A escola atuaria

ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.¹⁹²

Essa discriminação organiza-se através de mecanismos seletivos que expõem, ao longo dos processos escolares, as crianças e jovens das classes dominadas, impedindo que cheguem a níveis onde se aprendem os conhecimentos e habilidades que são interessantes às classes dominantes, para manutenção de seu poder dominador. As pessoas negras, por exemplo, durante muito tempo, foram expelidas das universidades e, diante desse contexto, podemos identificar na política de cotas um meio de contraposição a séculos de exclusão. Muitas vezes, somos direcionados a um ensino tecnocrático, para que passemos diretamente ao mercado de trabalho e não alcemos voos a outros espaços que são dominados ainda por um grupo seletivo da sociedade. Assim, para entender como a escola contribuiria para a continuidade de uma sociedade capitalista dividida em classes, onde de um lado há proprietários dos meios de produção e do outro os trabalhadores, donos unicamente de sua força de trabalho, Louis Althusser nos oferece uma resposta: a escola, “por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc.”¹⁹³, contribui para a reprodução de uma sociedade com moldes capitalistas através das matérias escolares.

Tadeu Tomaz da Silva¹⁹⁴ nos aponta outros teóricos que também utilizaram a análise de Louis Althusser e foram além, como o caso de Samuel Bowles e Herbert Gintis¹⁹⁵, com o livro

¹⁹² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 31-32.

¹⁹³ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024. p. 47.

¹⁹⁴ SILVA, op. cit.

¹⁹⁵ BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (New York: Basic Books, 1976). Disponível em:

A escola capitalista na América. Enquanto Althusser valoriza em sua análise o conteúdo como mecanismo de transmissão da ideologia capitalista, Bowles e Gintis valorizam em suas análises a aprendizagem, a partir das vivências e relações sociais estabelecidas na escola. Nessa perspectiva,

as relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediências a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional.¹⁹⁶

As escolas que fossem dirigidas aos trabalhadores trariam, em sua organização, tendências que privilegiariam práticas de subordinação. Já as escolas que fossem direcionadas aos grupos considerados superiores, teriam atitudes de comando e autonomia valorizadas em suas práticas. Os autores trazem a ideia da “correspondência”:

a relação atual entre a educação e a produção capitalista é assegurada não primariamente através do conteúdo da educação mas através de sua forma: as relações sociais do encontro educacional. Na medida em que a educação prepara os estudantes para serem “bons trabalhadores”, ela o faz através de uma correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais da educação. Tal como a divisão do trabalho na empresa capitalista, o sistema educacional é uma hierarquia magnificamente graduada de autoridade e controle na qual a competição, e não a cooperação, governa a relação entre os participantes, e na qual um sistema externo de recompensa - salários no caso da economia, e notas no caso das escolas - garante o domínio. [...] A ordem hierárquica do sistema escolar, com frequência admiravelmente dirigida para preparar os estudantes para suas futuras posições na hierarquia da produção, limita o desenvolvimento daquelas capacidades pessoais que envolvem o exercício da participação democrática recíproca e mútua e reforça a desigualdade social ao legitimar a repartição dos estudantes entre “escaninhos” inerentemente desigual da hierarquia social.¹⁹⁷

A escola garantiria, pelo processo de aprendizagem, que essas atitudes fossem incorporadas no estudante ao espelhar em seu funcionamento as relações do local de trabalho. Críticas a essa escola capitalista também foram feitas por autores, não unicamente da análise

https://books.google.com.br/books?id=gwfcAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 fev. 2024.

¹⁹⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 33.

¹⁹⁷ BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *A educação como campo de contradições na reprodução capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência*. Disponível em: <https://fritznelalphonse.files.wordpress.com/2013/05/bowles-e-ginits-a-educacao-como-campo-de-contradicao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

marxista. Tomaz Tadeu da Silva¹⁹⁸ cita os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron¹⁹⁹, que irão desenvolver uma crítica que, em vários momentos, se afasta da análise marxista, por entender que o funcionamento da escola e demais instituições culturais não possuem relação restrita com o funcionamento da economia. Assim, a cultura não depende diretamente da economia, a cultura, nessa perspectiva, funciona como uma economia. O autor chama a atenção para a utilização feita por esses teóricos do conceito de “capital cultural”.

É através da reprodução da cultura dominante que a sociedade, de forma mais ampla, irá ser garantida. Essa reprodução cultural é que transmite a ideia de sociedade da classe dominante, “na medida em que ela faz com que a pessoa que possui a cultura obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*”²⁰⁰. A partir do momento que essa cultura, na medida que a pessoa a tem, a dê vantagens materiais e simbólicas, ela se apropria de um capital cultural.

O autor dirá que os valores, hábitos, epistemologias, costumes, comportamentos da classe dominante são considerados como *a* cultura, e não *uma* dentre várias culturas, enquanto que, para os grupos dominados, não são *a* cultura, são outra coisa. Para que haja a definição dessa “a cultura”, seria necessário a imposição e a ocultação dessa oposição, para que fosse vista como algo natural, como algo que deveria ser assim. Nessa perspectiva, a escola atua nesse processo como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola é construído tendo como base a cultura dominante. As crianças e jovens da classe dominante veem seu capital cultural reconhecido e valorizado. As crianças e jovens de grupos dominados têm seu capital cultural desvalorizado e diminuído, como uma cultura inferior. O que garantiria que a ordem social fosse mantida, reproduzida, de acordo com os interesses de um grupo.

Mesmo que esses não fossem estudos desenvolvidos especificamente sobre currículo, a partir dessas perspectivas teóricas, outros autores elaboram uma análise crítica do currículo, como Michael Apple²⁰¹. Para Tomaz Tadeu da Silva²⁰², sua análise parte da crítica marxista quanto à dominação de classe diante da dinâmica que estrutura a sociedade entre os proprietários dos recursos materiais e os que são proprietários apenas de sua de força de

¹⁹⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

¹⁹⁹ BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x08c1v>. Acesso em: 7 fev. 2024.

²⁰⁰ SILVA, op. cit., p. 34.

²⁰¹ APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AwWpDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_suimary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 fev. 2024.

²⁰² SILVA, op. cit.

trabalho. É diante dessa organização que outras áreas também são afetadas como a cultura e a educação, o que estabelece uma relação direta entre a forma como a sociedade é estruturalmente organizada e a organização do currículo. Porém, para a abordagem de Michael Apple, essa relação não é determinista,

não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí *ativamente* produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.²⁰³

Portanto, há a mediação da ação humana, que não torna a relação econômica e educação como um dado intrínseco e determinado. Michael Apple, ainda segundo o autor, recorre ao conceito de hegemonia para entender que a sociedade é um campo em que “os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação”²⁰⁴. O constante esforço de convencer e manter sua dominação é o que seria a hegemonia cultural, que pode chegar a transformar-se em senso comum, ou seja, atingir a eficácia da naturalização. A dominação econômica se transforma em hegemonia cultural.

Dessa forma, a seleção que constitui o currículo estaria relacionada com os interesses da classe dominante. O interesse não estaria em quais conhecimentos são epistemologicamente verdadeiros, mas sim, o que interessa é pensar quais conhecimentos são considerados verdadeiros. A questão está em por que determinados conhecimentos e não outros, por que são considerados válidos ou não, é o conhecimento de quem, quais os interesses em volta da seleção desses conhecimentos. Percebemos, assim, uma ênfase maior das análises para o currículo oficial, que envolve os conteúdos de forma explícita, não esquecendo o papel da escola também na produção de conhecimento.

Esta abordagem marxista do currículo enfatiza, em um primeiro momento, as relações de classe, podendo admitir outras formas de influências como as relações de gênero ou raça, que se estruturam em uma preocupação com o poder. Portanto, essa construção e essa reprodução social são um campo de oposições, conflitos e resistências. Os grupos sociais precisam ser convencidos para a manutenção de uma hegemonia dominante, porém, esse

²⁰³ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 45-46.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 46.

convencimento não ocorre de forma absolutamente passiva e sem embates. É nesse campo de oposições que o currículo é construído.

O autor segue apontando Henry Giroux²⁰⁵, que desenvolveu leituras sobre o currículo nos Estados Unidos, como um importante estudioso para se pensar as teorias críticas. Assim como Michael Apple, Henry Giroux não estava satisfeito com as abordagens pessimistas que essas análises teorizavam, que pouco espaço deixavam para a ação e mediação humana, dando um peso excessivo à cultura dominante, em detrimento à resistência dos grupos dominados. Assim, o autor traz uma maior preocupação analítica do conceito de resistência por Henry Giroux, como uma forma de superar o pessimismo das teorias da reprodução, que dão um caráter de imobilidade. A escola e o currículo podem trabalhar em oposição ao controle do poder de grupos dominantes, há lugares onde as oposições e subversões podem acontecer. A partir da tomada de consciência, pelo processo pedagógico, as pessoas poderiam se libertar.

A escola e o currículo devem ser lugares onde as pessoas possam exercer as habilidades democráticas, onde a/o professora/professor seja vista/visto como uma/um profissional que também está envolvido nas atividades críticas e de questionamento, atuando como espaço também onde os anseios, os desejos, os pensamentos das/dos estudantes sejam considerados. Esse desenho de uma pedagogia da possibilidade mostra a influência dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire, na obra de Henry Giroux.

A concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua noção de ação cultural forneciam-lhe as bases para o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que apontavam para possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas da reprodução então predominantes. Por outro lado, embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder.²⁰⁶

O currículo, portanto, é um espaço de construção de significados, que estão em um movimento constante de produção e criação. O currículo, como um território de disputa, possui significados impostos, mas também contestados. Enquanto as outras teorias até então mencionadas, e popularizadas, tomam como base a educação em países desenvolvidos, Paulo

²⁰⁵ GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767439/mod_resource/content/1/Giroux%20%20parte2%20Os%20professores%20como%20intelectuais.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

²⁰⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 55.

Freire desenvolve suas análises na educação de adultos em países subdesenvolvidos da ordem global. A teorização de Freire não irá se limitar a identificar a educação e pedagogia existentes, mas apresentará uma teorização sobre como elas devem ser. A crítica mais direcionada que Paulo Freire²⁰⁷ faz ao currículo está no conceito de educação bancária.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.²⁰⁸

Segundo essa concepção, o educador exerce um papel sempre ativo, enquanto o educando exerce um papel apenas de recepção passiva. Interessante quando Paulo Freire aponta que esse é um movimento em que a ignorância sempre está no outro. E continua, ao escrever que o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”²⁰⁹. Constituindo, assim, um ato de simples transferência de valores e conhecimentos, ato esse que precisa, segundo sua abordagem, ser superado para que ambos sejam educadores-educados.

Na medida em que esse modelo de educação bancária torna o sujeito passivo, portanto, satisfazendo os interesses de grupos opressores, preservando sua situação de beneficiários, é com o conceito de educação problematizadora que Paulo Freire se opõe à ideia da educação bancária. A ação de conhecer não é um ato individualizado, acontece sempre em um movimento de comunicação, as pessoas mutuamente se educam, portanto, é um processo dialógico. Na educação bancária, esse ato dialógico não é valorizado, o educando é visto como carente, ignorante em relação àquele conhecimento ou fato. Paulo Freire desenvolve um método para aplicar a educação problematizadora. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, nessa perspectiva, “é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘temas significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão constituir o ‘conteúdo programático’ do currículo dos programas de educação de adultos”²¹⁰. Paulo Freire, assim, não nega a importância dos

²⁰⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 80-81.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 81.

²¹⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 60.

especialistas, mas propõe um diálogo com o universo do educando. A seleção curricular deve ser feita em conjunto com a/o educadora/educador e a/o educanda/educando.

Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que [...] apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo.²¹¹

Na perspectiva de Paulo Freire, não se faz uma divisão entre cultura erudita e cultura popular. Assim, é mais adequado falar de culturas como resultado do trabalho humano ao longo do tempo. Tomaz Tadeu da Silva²¹² ainda apresenta o Multiculturalismo para pensar os discursos acerca de currículo, que, ao trabalhar com a diversidade cultural, tem como orientação pensar o entendimento de que não há uma hierarquização de culturas. Pois “nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano”²¹³. Essas diferenças culturais seriam a manifestação de uma humanidade em comum, e é em nome dessa ideia de humanidade que os multiculturalistas apelam para “o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas”²¹⁴. Haveria, assim, uma mesma humanidade nas diferenças, o que despertaria também a crítica por essa ideia de essência. Nessa perspectiva, tanto as diferenças culturais resultantes das relações de poder, como a ideia de humanidade, também devem ser questionadas.

O autor discorre sobre duas vertentes da perspectiva crítica do multiculturalismo. A concepção pós-estruturalista entende “essencial” como um processo discursivo, não é uma característica natural, é produzida pelo discurso, sempre em relação a alguma outra coisa, uma “não-diferença”. A diferença é uma relação. Se é diferente a outra coisa, o não-diferente, esse processo de significação se dá pelas relações de poder. Dessa forma, tomamos a fala de Grada Kilomba²¹⁵ para exemplificar a relação entre as diferenças. Ao argumentar que “a enunciação da diferença é construída de uma forma que supõe que grupos racializados são uma ocorrência

²¹¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 62.

²¹² Ibid.

²¹³ Ibid., p. 86.

²¹⁴ Ibid., p. 86.

²¹⁵ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

preexistente, em vez de uma consequência do racismo²¹⁶, a autora nos permite entender que a construção da diferença precisa ser explicada em termos políticos e não simplesmente estéticos, pois somos ensinados que as “pessoas sofrem discriminação porque são diferentes, quando na verdade é o contrário: as pessoas se tornam diferentes através do processo de discriminação”²¹⁷. Segundo sua argumentação, a pessoa não é diferente, ela *se torna* através de discursos. Se em um dos lados a diferença é validada, encarada como positiva, enquanto o outro é encarado como negativo, o diferente, então aí temos uma relação de poder.

Já a concepção de viés materialista, inspirada no marxismo, tem nos processos estruturais econômicos o principal fator para a produção de discriminação e desigualdade culturais. Assim, “por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base”²¹⁸. O racismo não pode ser combatido só no campo da linguagem, mas é necessário também incluir nas análises a discriminação racial em outros espaços como o trabalho, a educação e a saúde. O currículo comum fazia passar por “cultura comum” uma cultura bem particular. Diante desses embates, a primeira perspectiva multiculturalista poderia deixar de não dar tanta importância às relações de poder na produção da diferença como a perspectiva materialista argumentava. As diferenças não podem ser simplesmente toleradas, precisa-se focar nas relações de poder que movem a produção cultural, que a todo momento está sendo criada e refeita.

Em uma análise mais conservadora, o multiculturalismo pode ser encarado como um movimento que ataca os valores nacionais, de família e a ideia de herança cultural comum, porém, é importante ponderar que essa herança, na verdade, são os valores ocidentais de civilização que estão em risco, ao fragmentar essa cultura nacional que se julga única e comum. O processo de unificação cultural não resulta em um diálogo entre as diversas culturas que constituem a nação, mas sim, de complexas relações de poder que selecionam e nomeiam uma cultura específica como a cultura nacional que é comum. Não basta ter o mesmo currículo para as escolas, ter acesso igual a um conhecimento, casa, saúde, acesso à arte etc, se a epistemologia compartilhada seja única e universal e não reflita sobre as relações de poder que constroem as diferenças culturais²¹⁹. A tradição crítica inicial chamou a nossa atenção para a questão de

²¹⁶ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 115-116.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 116.

²¹⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 87.

²¹⁹ *Ibid.*

classe, a pós-crítica veio incluir no debate outras dinâmicas como raça e gênero. A partir das análises e interpretações pós-críticas, propomos entender as construções das Leis e Currículo, tomando como ponto de reflexão os atravessamentos de raça e gênero.

Adotaremos, assim, um olhar crítico e pós-crítico para falar dos discursos que atravessam os currículos. Por entender que essas abordagens trazem um caráter de investigação, visando entender as intenções do currículo e seu potencial transformador. Os discursos pós-críticos que abrangem as relações de gênero e a pedagogia feminista para questionar um currículo que é perpassado por construções de sexo biológico e de gênero, juntos às discussões étnicas e raciais para pensar currículo que é racializado e estabelece hierarquizações de inferiorização de outras identidades que destoam de uma ideia eurocentrada, interessam-nos porque, junto com as teorias críticas, as pós-críticas argumentam sobre a impossibilidade de uma neutralidade, pois estariam perpassadas por relações de poder. Entendemos que essas vertentes se complementam, interseccionam-se.

3.2 POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS

Concepções raciais e de gênero perpassam o currículo, sustenta-o e também regulam as práticas escolares. A profunda desigualdade entre homens e mulheres estende-se, ainda, à educação e à sua organização. Nas teorias feministas acerca das construções curriculares, inicialmente, a preocupação destinava-se ao acesso à educação, pois era perceptível que o nível e oportunidades de educação oferecidas às mulheres eram abaixo do que era oferecido aos homens. Mesmo para os países que se alinhavam ao norte global, a diferença era sentida na grade curricular, a qual era dividida tendo como base as concepções de gênero. Para os homens, havia um currículo com disciplinas atribuídas à ideia de masculinidade natural, que os auxiliariam a exercer profissões consideradas próprias ao seu sexo, enquanto as disciplinas destinadas às mulheres obedeciam a um princípio de feminilidade frágil, dócil e voltadas para os cuidados domésticos.

Com a movimentação dos debates, a preocupação passara também à transformação das instituições, para que nelas esses grupos tivessem seus interesses de ensino garantidos. A preocupação não estava apenas no acesso, mas nas mudanças do conhecimento oferecido:

Os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo

social. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino.²²⁰

A perspectiva feminista traz para a análise uma reviravolta epistemológica. A epistemologia mostra-se, então, não neutra. Esse ponto de análise desloca o olhar para outras perspectivas nos estudos acerca do currículo, demonstrando que sua construção predominantemente masculina representa um modo de ver o mundo. Se masculinidade é poder, as discussões buscavam pensar também como se configurou a relação com o currículo, para a reprodução dessa masculinidade que, por sua vez, reproduz também no currículo as violências de gênero.

Guacira Lopes Louro²²¹ argumenta que a escola e o currículo estabelecem as posições que definem o sujeito no interior da cultura, “ao conceito de centro vincula-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade”²²². Já quanto à ideia de margem, admite que “os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade”²²³, o que a autora chama de excêntrico. Desta forma, o centro é colocado como uma identidade sólida ou permanente, o que também precisa ser questionado. Nas escolas, as narrativas históricas, na maior parte dos contextos, assumem primeiramente a identidade branca, masculina e heterossexual como central, como uma referência sólida e, só a partir dela, exploram outras identidades, tidas como excêntricas, sujeitas/sujeitos às margens. O lugar central é estabelecido para um tipo de sujeito e o diferente, quando não excluídos dos currículos, é colocado na posição de uma cosmovisão alterativa, exótica, acessória, para este lugar não é dado centralidade ou colocado como ponto de partida.

Para além da ideia da identificação das diferenças e da sua tolerância, ou mesmo a mudança do *status* de margens para o centro, é necessária “a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças”²²⁴. Essas são reflexões importantes a serem feitas por educadoras e educadores, para entender como são criados os discursos das diferenças, como estes agem e produzem efeitos nas pessoas, que são marcadas como diferentes tanto dentro do currículo, como nas práticas escolares, e de que forma a sociedade restringe esses grupos, já que

²²⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 93.

²²¹ LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²²² *Ibid.*, p. 46.

²²³ *Ibid.*, p. 46.

²²⁴ *Ibid.*, p. 48.

a diferença se constitui, sempre, numa relação. Ela deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista com uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar. Quem é representado como diferente, por outro lado, torna-se indispensável para a definição e para a continua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser.²²⁵

Ao entender a diferença como uma relação, Guacira Louro escreve que é necessário analisar os conflitos, as disputas, o poder historicamente construído nesses processos de significações. Esses embates exercem no currículo um lugar de disputa e nos permite perceber, nas relações estabelecidas com outras mídias como as redes sociais, o cinema e a medicina, que a sua elaboração é uma ação coletiva e não individualizada. Os currículos, as leis, a escola, são manifestações de ações coletivas teóricas e políticas.

A autora Dagmar Meyer²²⁶ argumenta que é importante estabelecer diálogos entre gênero e educação, por gênero ser uma ferramenta conceitual, política e pedagógica, que ainda orienta as elaborações de projetos e construções sociais que hierarquizam as diferenças e desigualdades; por também ser um conceito que questiona a naturalidade, ao entender que toda ideia de verdade, mesmo as ditas como científicas, são parciais e provisórias, que constroem-se a partir de relações de poder que podem, portanto, ser questionadas.

Tomaz Tadeu da Silva²²⁷ aponta que a palavra “gênero” foi usada pela primeira vez pelo biólogo John Money, em 1955, para dar conta de aspectos sociais do sexo. Mas antes, tanto no inglês estadunidense como no português brasileiro, a palavra “gênero” era associada apenas à gramática para diferenciar os “sexos” do substantivo. Com o tempo, as análises em torno de gênero se tornaram mais sofisticadas, utilizando-se sexo como identidade biológica e gênero como identidade socialmente construída. Dagmar Meyer²²⁸ contextualiza que as feministas passariam a argumentar que o modo como as características femininas e masculinas são representadas, hierarquizadas dentro de uma representação de menor ou maior valor que diferenciavam os indivíduos, são construções de uma dada cultura e momento histórico. A

²²⁵ LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 49.

²²⁶ MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²²⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

²²⁸ MEYER. op. cit.

autora comenta que diante dessas observações, estudiosas anglo-saxãs começaram a utilizar o termo *gender*, no início da década de 1970.

Mais discussões acerca desse campo foram realizadas, algumas vertentes operando gênero como uma oposição ao sexo, ou mesmo como um complemento do sexo, entendendo a cultura como processo que age em um corpo biológico universal. Teorias também passaram a questionar a ideia binária de separação dos sexos e colocar a identidade sexual como também uma construção discursiva e socialmente construída. As diversas perspectivas dos conceitos de gênero vêm estruturando as noções de corpo, sexo e sexualidade que perpassam os currículos. Joan Scott²²⁹ nos auxilia a pensar a historicidade do conceito de gênero, ao escrever sobre como gênero se tornou cada vez mais indefinido, sendo utilizado nos mais diferentes espaços, seja na academia, em movimentos sociais, na mídia, agência, seja por organismos tradicionais. Assim, o gênero deixou de ser um tema somente acadêmico, teoria de análise, e passou a ser corrente, comum, consumido de diferentes formas. A autora enfatiza que os significados de gênero estão longe de serem resolvidos, sendo “[...] uma questão perpetuamente aberta: quando pensamos que foi resolvido, sabemos que estamos no caminho errado”.²³⁰ Também comenta que, se os significados mudam, é sinal de que as relações de poder também mudam, tornando-se um lugar de disputa, de conflito.

Nos processos de discussão do gênero, em um primeiro momento, o conceito proporciona visibilidade aos papéis sociais, práticas determinadas socialmente, a fim de demonstrar as desigualdades entre homens e mulheres, marcadas pela construção dessas relações. O termo é usado primeiramente nos estudos das mulheres, que são vistas como um dado, mulheres como categoria de uma construção. Assim, gênero se tornou sinônimo de mulheres, tanto que, durante muito tempo, no campo acadêmico e político, os trabalhos que debatiam acerca de gênero eram quase exclusivamente sobre mulheres. Debates que criticavam o essencialismo, ao questionar a anatomia da mulher como seu destino (vagina, seios, menstruação), promoveram a compreensão de que os papéis atribuídos às mulheres diferem conforme tempo e lugar, e não têm relação direta com sua a biologia, ou seja, caindo no campo da construção cultural.

Quando gênero saiu da academia e migrou para outros espaços, passou a ganhar diferentes significados. Gênero acabou sendo sinônimo do movimento feminista, utilizado por esses movimentos para legitimar o campo de estudo. O termo, neste contexto, é diferente do

²²⁹ SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²³⁰ *Ibid.*, p. 347.

determinismo biológico, é possível trabalhar com alguns graus de construção, não negando a materialidade do copo, mas definindo-o pela cultura. Porém, a identidade comum criada pelo movimento feminista para as mulheres, as colocou dentro de um movimento fundamentalista biológico, usando aspectos, como a reprodução, como uma identidade inerente. Joan Scott²³¹ chama a atenção, quando reflete que gênero acaba virando uma distração para não se olhar de forma mais profunda para outras desigualdades, como a de países, entre classes, etnias; enfatiza que, para estudar gênero, é importante que haja o cruzamento de outros marcadores sociais.

Entender gênero como uma ferramenta que orienta nossas organizações sócio-político-culturais nos permite refletir a importância de abordagens mais amplas, por considerar “que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações”.²³² Ao evidenciar as possibilidades que os estudos de gênero podem promover em nossas análises, entendemos que a ação educativa vai além dos processos familiares e escolares, mas agrega outros espaços, como as brincadeiras, que também constroem, através de estratégias de naturalizações, aprendizagem e reconhecimento. É central refletir sobre o diálogo entre a educação e os estudos de gênero, para entender como as normas e as diferenças são articuladas e produzidas, e quais efeitos têm sobre a produção de conhecimento escolar.

Mesmo que a pedagogia feminista não estivesse centrada em discussões propriamente curriculares, seus pontos de análise e perspectivas colaboraram para outro entendimento acerca da construção dos currículos, ao evidenciar que são atravessados pelos discursos acerca das concepções de gênero. É importante enfatizar que, quando falamos em gênero, precisamos entendê-lo construído em um espaço racializado. Quando o currículo privilegia o homem, esse sujeito é representado e lido sócio-culturalmente como branco. O homem privilegiado não é o homem negro. A mulher negra encontra-se em um lugar ainda mais invisibilizado nas construções curriculares, pois, por ser atravessada pela racialização, não é a mulher protagonizada nas discussões de gênero. As contribuições promovidas pelos movimentos feministas são inegáveis, por isso, é necessário sempre lembrar que essas movimentações perpassam construções de raça, para não cairmos em nossos debates, sem querer, em uma idealização de “mulher” ou de “homem”, por entendermos que existem formas diversas de viver

²³¹ SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²³² MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 18.

essa feminilidade e masculinidade. Por isso, os debates pensados por intelectuais negras e negros também trouxeram a necessidade de levar em conta outras desigualdades educacionais, para refletir acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. É necessária uma análise que não tratasse apenas de somar essas dinâmicas, mas de interrelacioná-las. A partir dessas articulações é que muitos grupos sociais repensam o currículo através das concepções de raça e gênero.

Assim como aconteceu com os estudos de classe e gênero, as teorias que focaram na questão étnico-racial tiveram uma preocupação inicial com o acesso à educação. As análises priorizaram os mecanismos sociais e institucionais que funcionavam para o fracasso escolar. Posteriormente, houve uma maior preocupação com o currículo e sua racialidade. A historiadora Maria Aparecida da Silva²³³ destaca que a educação é uma das áreas onde há o maior número de experiências e produção teórica construídas pelo movimento negro contemporâneo. Desde a década de 1980, dois objetos ganham atenção especial, o livro didático e o currículo escolar. Ao pensar o livro didático, o movimento negro denunciou e questionou o estereótipo racista e a subalternização das/dos personagens negras/negros. A denúncia também contestou de que forma essas representações afetavam as crianças e adolescentes negras/negros, assim como também afetavam a formação das crianças brancas. Para o primeiro grupo, a autora explica, discutiu-se a destruição da autoestima, já ao segundo grupo, a solidificação de um imaginário de inferioridade da sujeita/sujeito negra/negro, interferindo em ambos os grupos, na limitação da diversidade étnico-racial e cultural humana.

Ao pensar o currículo, a autora destaca que o movimento negro teve papel fundamental ao contestar a ausência de conteúdos que estabelecessem relação com a história da África e com a cultura afro-brasileira, assim como da temporalidade que contempla o período que antecede a escravização encabeçada pela Europa e dos conteúdos que privilegiassem a voz negra, sua presença e resistência na História. Discutir esses lugares de falta dentro do currículo também repercutiu em outras problemáticas que precisavam ser levadas para o espaço escolar, tais como a formação de professoras/professores para o trabalho dessas questões em sala de aula e dentro da escola. Passos de professoras/professores-pesquisadoras/pesquisadores construíram caminhos que possibilitaram uma presença maior da educação étnico-racial nas discussões acadêmicas e educacionais. Porém, a formação voltada para a produção de materiais didático-

²³³ SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

pedagógicos que tragam contribuições para as discussões acerca do racismo na sociedade brasileira, ainda é um campo que precisa ser debruçado por todas/todos nós, para compreender as desigualdades, que ainda encontram espaço de atuação no ambiente escolar. É fundamental pensar de que forma podemos combatê-las e contornar as limitações do espaço escolar comum, como o material didático, para encontrar alternativas que o amplie e o questione, em busca de outras possibilidades:

Todo esse esforço teórico e prático tem como objetivo que o professorado compreenda a particularidade da condição racial dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade. É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras.²³⁴

Entendemos que é necessário pensar o impacto que a escola tem diante das particularidades do racismo brasileiro, assim como os discursos que perpassam e constroem o ambiente escolar. Esse movimento possibilita voltar os olhos para nos perceber também como agentes que podem, a partir de práticas compromissadas com o antirracismo, dialogar com um espaço mais acolhedor que capacite nossas crianças a viverem em uma sociedade mais igualitária. Assim, é importante entender alguns aspectos do que entendemos por racismo, para compreender a importância de uma educação antirracista ao pensar a escola e o currículo.

Kabengele Munanga²³⁵ nos ajuda a entender que o marcador “raça” e o conceito de “racismo” têm uma história. Não são conceitos estanques, obtendo diferentes significantes a depender do lugar, do tempo e dos grupos que os articulam. Um ponto no qual podemos iniciar para compreender essa movimentação significativa, está na história da ciência, que tem em campos como a Zoologia e Botânica, lugares que estabeleceram classificações dos seres vivos, sobretudo nos séculos XIX, nos estudos desenvolvidos para a classificação dos animais e plantas. Assim, a história da humanidade é marcada por classificações, de populações que estabeleciam comparativos com outros grupos, ao criar significações hierárquicas de dominação. Mesmo no século XV, com as navegações em direção ao continente que foi nomeado como “América”, a dúvida quanto ao conceito de humanidade também passa a ser questionado.

²³⁴ SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 66.

²³⁵ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabengele-Munanga.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

As teorias científicas ganham espaço nas discussões acerca da condição humana e temos, no século XVIII, a cor da pele como um critério utilizado para classificação das chamadas raças, persistente até hoje no imaginário coletivo da raça branca, raça negra e raça amarela, a partir da concentração de melanina. No século XIX, os critérios para a classificação humana foram sendo sofisticados, agregando outros critérios morfológicos como o formato do nariz, dos lábios e do crânio. Entre os desencontros e contradições próprias do campo das ciências, no século XX, os estudos que se debruçaram sobre a Genética Humana chegaram à conclusão de que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biologicamente e cientificamente, as raças não existem”²³⁶. De forma que, como elucida o autor, apesar das populações humanas não serem todas geneticamente idênticas, as nossas diferenças genéticas ainda assim não são suficientes para classificá-las em raças. Mas a maior problemática da ideia de raça não está:

nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitados seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.²³⁷

Esse é o ponto chave quando falamos de raça e que Kabengele Munanga elucida em sua escrita. Os grupos da “raça branca” foram colocados como superiores, suas características físicas foram diretamente associadas ao imaginário de mais bonitos, mais honestos, mais inteligentes, mais aptos à dominação, enquanto que os grupos que se inseriam no que foi criado como “raça negra” foram associados fisicamente à ideia de estupidez, selvageria, menos inteligentes, menos honestos e, portanto, mais suscetíveis a serem dominados, escravizados. A classificação humana em raças, segundo o autor, ganhara um caráter pseudocientífico e doutrinário, usado mais para justificar um sistema de dominação do que para explicar alguma variedade humana. O conceito de raça, que perdura ainda hoje no imaginário coletivo, nada tem

²³⁶ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024. p. 21.

²³⁷ *Ibid.*, p. 21.

de biológico e, sim, é um conceito que carrega as significações de dominação a partir das relações de poder, podendo ganhar diferentes significações a depender do lugar do mundo: ser negro no Brasil não tem o mesmo significado que nos Estados Unidos da América, por exemplo. Para o autor, o que ainda existe são as “raças fictícias”, ou “raças sociais”, que são reproduzidas e sustentam o racismo construído no imaginário social.

Portanto, quando falamos em raça, estamos pensando na categoria como uma construção social e política, que exerce papel no campo da dominação e exclusão. Racismo como conceito é mais recente, sendo criado por volta da década de 1920, e configura-se como:

uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.²³⁸

A ideia de “raça”, que resultou na criação de um sistema alicerçado na ideia do “racismo”, ainda perdura no imaginário coletivo e na organização da nossa sociedade. O uso popular que ganhou o conceito de racismo, esvaziando seu significado e passando-o a ser entendido simplesmente como uma atitude de injustiça, leva a um esvaziamento da gravidade dos efeitos do racismo no mundo.²³⁹ Por vezes, intelectuais preferem adotar o conceito de “etnia”, por intencionar um distanciamento com o determinismo biológico, ao enfatizar os processos históricos e culturais que formam as/os sujeitas/sujeitos.

Interessante quando Nilma Gomes²⁴⁰ afirma que, para alguns estudiosas/estudiosos, “raça” ainda é o termo que melhor consegue dimensionar o racismo que lesa as pessoas negras na sociedade, já que o imaginário de raça, entendida como uma dimensão social, prevalece nas organizações sociais e estruturais, aqui com destaque o contexto brasileiro, e sistematiza o racismo que é exercido, não unicamente a nível étnico, mas pela relação que nossa sociedade faz com a valoração que é dada aos aspectos físicos, por associar diretamente o fenótipo ao

²³⁸ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024. p. 24.

²³⁹ Ibid.

²⁴⁰ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

psicológico e cultural. Pensar em uma perspectiva “étnico-racial” aumenta a compreensão da “multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”²⁴¹. Porém, como explica a autora a partir de seus estudos, substituir raça por etnia não muda a realidade do racismo no Brasil, pois somos hierarquizadas/hierarquizados, primeiramente não por nossas características culturais, mas por sermos lidos de forma racializada, já que o preconceito no Brasil é fundamentado nas características físicas que apresentamos. A discriminação cultural vem em seguida, ao associarem, no racismo, que tudo que é da pessoa negra é inferior.²⁴²

Nilma Gomes fala que devemos tomar cuidado com os conceitos, para não esvaziar a gravidade do racismo no Brasil, pois não devemos confundir preconceito racial com discriminação racial, por este ser entendido como as práticas que o efetivam. Silvio Almeida nos ajuda a entender essa diferença ao escrever que

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.²⁴³

Portanto, o processo discriminatório não é uma ação moral individual. Pensar dessa maneira provoca uma ênfase no indivíduo que moralmente tem atitudes preconceituosas, como a fonte geradora da discriminação. Entender essa diferença é importante, pois a discriminação racial vai além de um ato individual, seja direto ou indireto, já que abrange um tratamento diferenciado de grupos racialmente lidos no campo social, cultural, político, psicológico, ou seja, são grupos tratados de forma diferenciada pelas diversas instituições que formam nossa sociedade, inclusive a escola. Os currículos pensados a partir das relações étnico-raciais vêm desse movimento de intervir nas discriminações raciais que existem no contexto escolar.

O racismo não pode ser encarado como um caso de ofensa individual e, sim, como uma questão estrutural, para assim centrar os questionamentos nas causas institucionais, históricas e discursivas que sustentam esse sistema. Tomaz Tadeu da Silva²⁴⁴ diz que não se pode pensar o racismo sem pensar o conceito de representação, pois “a representação é sempre inscrição, é

²⁴¹ ²⁴¹ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 47.

²⁴² Ibid.

²⁴³ ALMEIDA, Silvo Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 32.

²⁴⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

sempre uma construção lingüística e discursiva dependente de relações de poder²⁴⁵. Dessa forma, o currículo deve evitar interpretações essencialistas acerca de raça, pois uma representação de uma identidade racial não é simplesmente uma correspondência a uma identidade "verdadeira", mas sim, uma representação que é mediada pelas relações de poder, um ato de possuir e controlar o que é o outro. A concepção e construção de uma identidade demanda um pensar historicamente:

O texto curricular, entendido aqui de forma 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 o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas e folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.²⁴⁶

O currículo, entendido como um texto racial, não pode ser visto apenas como uma temática transversal, mas sim, como questão central do conhecimento, das relações de poder e identidade. Diante disso, precisamos buscar alternativas que deem outra forma ao currículo e suas narrativas hegemônicas, que ainda privilegiam uma identidade eurocentrada, patriarcal e classista. O currículo não pode ser visto apenas como uma adição de culturas. É necessário questionar como a identidade dominante se tornou hegemônica e outras identidades inferiorizadas. Tomaz Tadeu da Silva²⁴⁷, em suas análises acerca dos discursos construídos para se pensar os currículos, apresenta-nos movimentos como o pós-modernismo, como mais uma vertente que questiona noções essencialistas. Ao repensar o sujeito histórico, o pós-modernismo questiona a razão, racionalidade, liberdade, autonomia, educação, noção de progresso, todas concepções que são a base da sociedade moderna. Nessa perspectiva, o sujeito moderno é uma ficção, ele é pensando e produzido. Questionar o sujeito histórico é questionar o currículo, por este ainda ser ligado aos princípios do homem Moderno,

o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre "alta" cultura e "baixa" cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas

²⁴⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 103.

²⁴⁶ Ibid., p. 101.

²⁴⁷ Ibid.

da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. [...] A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado.²⁴⁸

O pós-estruturalismo, e suas teorizações acerca da linguagem e do processo de significação das coisas, vem com análises interessantes para pensar o currículo. Para os pós-estruturalistas, “esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária”²⁴⁹. O sujeito é construção histórico-social, não tem uma essência. As coisas ganham significado a partir das relações de poder. Assim, “um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido”²⁵⁰. Abandona-se a ideia de “verdade” e passa a analisar por que algo é considerado verdade.

A perspectiva pós-estruturalista questiona a ideia de sujeito que orienta nossos currículos, que é autônomo, racional, centrado e unitário. Enquanto a outras teorias ainda têm, em suas análises, um ser que “pode ser” se não fosse por todas essas estruturas ideológicas, o pós-estruturalismo não, nega qualquer ideia de essencialidade. As coisas só ganham significado a partir das relações de poder. As análises que discutem a partir de uma perspectiva pós-colonial juntam-se, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista:

para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Diferentemente das outras análises “pós”, entretanto, a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre nações. O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre “raça” que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez - e faz - do Oriente e de si próprio. A teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural.²⁵¹

O processo de dominação precisava se afirmar culturalmente, o projeto colonial teve desde o início uma dimensão educativa e pedagógica. A teoria pós-colonial não enxerga o processo colonial como uma via de mão única. É constituído de resistência e interação. E, em certa medida, nosso currículo ainda carrega as marcas epistemológicas coloniais, é uma das

²⁴⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 115.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 120.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 123.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 127.

perguntas que podemos direcionar ao currículo seguindo essa perspectiva, pois “a análise de dinâmicas de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas”²⁵². Também compreende o questionamento da noção de verdade, para aquilo que é considerado verdade.

É importante salientar que as teorias críticas trouxeram importantes contribuições no campo dos processos de dominação de classe, pois esta construção de exploração ainda não desapareceu e ainda atravessa, de forma tão presente, nossas concepções de educação, economia, escola e ser humano. Por isso, as teorias críticas podem ser articuladas às teorias pós-críticas para nos ajudar a entender os processos mediados por relações de poder. Assim, a partir das teorias pós-estruturalista, o currículo também foi pensado como operação de poder, no qual selecionar, privilegiar um conhecimento em detrimento do outro, destacar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideia, são movimentos que devem ser pensados em suas relações com um discurso hegemônico, mas também com os movimentos contestatórios.

Tadeus Tomaz da Silva, nesse percurso traçado para o nosso auxílio, diz que é essa relação de poder que cria delimitações que separam as teorias críticas e pós-críticas acerca do currículo. Enquanto as teorias tradicionais procuram se estabelecer diante de um caráter de neutralidade científica, as teorias críticas e pós-críticas argumentam sobre a impossibilidade de uma neutralidade, pois estariam perpassadas por relações de poder. Como as teorias tradicionais estruturam-se com vista a privilegiar os conhecimentos dominantes, por atribuírem um caráter natural e que não precisam ser questionados, debruçam-se então sobre as questões técnicas. No lugar de perguntar qual conhecimento deve ser transmitido, tendo em vista que é uma questão óbvia e indiscutível, as teorias tradicionais se preocupam muito mais em perguntar qual a melhor forma de realizar essa transmissão. Já as teóricas críticas e pós-críticas estão mais preocupadas em perguntar o porquê de determinado conhecimento e não outro, quais os interesses perpassam essa seleção e por que privilegiar um tipo de identidade em detrimento da outra.

Alguns currículos que orientam nossas práticas para o Ensino de História dos Anos Iniciais, em especial quando falamos de Teresina, precisam ser pensados diante desse percurso discursivo da construção de currículo e das noções de humanidades que a ele estão atreladas, que se relacionam com a educação. Para isso, será feita uma análise comparativa para pensar

²⁵² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 146.

de que forma a movimentação das discussões acerca de currículo, em especial as pós-críticas, auxiliam na leitura dos documentos curriculares.

3.3 CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERESINA-PI

As demandas acerca da inclusão das temáticas identitárias e das relações étnico-raciais advêm dos movimentos negros que lutaram, e continuam a lutar, no âmbito político e educacional brasileiro. Já nos PCNs²⁵³, aprovados em 1996, é possível identificar discursos acerca das noções de cultura e diversidade cultural no documento oficial:

Freqüentemente, contudo, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção. Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosse possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura. Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, “mito da democracia racial”, a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas. Assim, o educador está sujeito a uma escolha inevitável — ainda que inconsciente — quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação. Portanto, embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual. O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania.²⁵⁴

²⁵³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria da Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997.

²⁵⁴ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 21-22.

É necessário, apesar da citação não aprofundar essa inquietação, evidenciar que a escola é um aparelho ideológico do Estado²⁵⁵ e, se carrega com ela contradições e preconceitos, estas estão profundamente ligadas a um projeto de sociedade que se quer manter, pautado em uma ideologia de construção nacional, o referido “mito da democracia racial”. O documento cita o recurso de livros didáticos, como apoiador de conteúdos indevidos e errados, o que nos leva a salientar que também deve receber um olhar como produto criado para sustentar um conjunto de interesses, deve ser questionado e identificado como também instrumento do Estado. Assim, a partir do diálogo com a estudiosa Elizabeth Souza²⁵⁶, o documento, apesar de estabelecer relação com uma vasta discussão teórica vinda dos movimentos negros ao pensarem a educação, ainda assim “pode-se identificar o mito da democracia racial. É a ideia de que no Brasil não há preconceito. Todos são iguais, têm os mesmos direitos”²⁵⁷. Comenta que, apesar do texto apontar que todas/todos somos diferentes, isso não está relacionado necessariamente à desigualdade. Entende que “ao mesmo tempo que se posiciona contra a visão de povo brasileiro homogeneizante dada pelo ensino de história na escola e nos livros didáticos, fala de múltiplas contribuições para a composição da identidade nacional”²⁵⁸, traçando uma identificação direta entre pluralidade e cultura brasileira, suavizando as discriminações em volta dessa constituição de identidade brasileira, ao não evidenciar o grupo que é valorizado culturalmente e os que, hierarquicamente, são colocados como inferiores, na construção social do Brasil.

Interpretações podem ser tomadas, ao não evidenciar a discriminação racial como histórica, e que o grupo que fenotipicamente lido como branco possui diretamente uma cultura que é dominante. Mas a autora salienta “que o fato de a questão estar posta em um documento pedagógico nacional, mesmo que precariamente, significa um avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado”²⁵⁹. Desta forma, segundo Martha Abreu e Hebe Mattos²⁶⁰, temos nos PCNs uma introdução do ensino de conteúdos de História da África, sendo documentos que antecederam e também prepararam os que viriam depois, com a aprovação da

²⁵⁵ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

²⁵⁶ SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 55.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 56-57.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 58.

²⁶⁰ ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun., 2008.

Lei nº 10.639/2002 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[...] esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil.²⁶¹

O tema transversal Pluralidade Cultural ganha, assim, espaço para ser trabalhado em todo o ensino fundamental. As autoras propõem pensar a cultura como um processo, em contraste com uma ideia essencialista identitária, e também as identidades coletivas, como relacionais e históricas. Dessa forma, uma abordagem que questione de forma crítica a multiplicidade ou homogeneidade, pode ajudar a pensar as identidades que são construídas pelas/pelos próprias/próprios estudantes.

A resolução das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologada em junho de 2004, tem como objetivo atender à Lei nº 10.639/2002, que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio, oficiais e particulares, a temática de História e Cultura Afro-Brasileira²⁶². Como um discurso construído, algumas abordagens críticas e pós-críticas podem ser feitas aos textos legais das Diretrizes, quanto ao caráter essencialista dos grupos que compõem a sociedade brasileira, pois “em muitos trechos do documento, negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível”²⁶³. Podendo ser, dessa forma, interpretados como construções fixas e imutáveis, assim como não conflitantes. Como exemplo, é possível observar no Art. 2º:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de

²⁶¹ ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun., 2008. p. 6.

²⁶² BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁶³ ABREU; MATTOS, op. cit., p. 9.

valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.²⁶⁴

Análises variadas podem ser feitas ao apresentar “identidade”, “história” e a própria ideia de “cultura dos afro-brasileiros” como conceitos fixos, pode-se perder de vista a historicidade de suas construções. Não há uma identidade única negra, assim como não há uma história única ou uma manifestação cultural única, sendo esses campos atravessados por diversas identidades, processos de influências e regionalidades, ao longo de complexos processos históricos. Ao mesmo tempo que também pode levar a interpretações de culturas “encaixadas”, ou seja, existência de uma cultura negra e africana que se opõe a uma cultura branca europeia, ou até mesmo indígena, por não falar em suas variações ou mesmo nos processos de trocas, “abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados”²⁶⁵. Um cuidado interpretativo deve ser tomado, quando a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 diferencia as categorias de “negro e não-negro” ou mesmo “afrodescendentes”:

Art. 5º: Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.²⁶⁶

O texto pode levar à confusão quanto aos discursos biológico-genéticos com os discursos histórico-culturais das construções de raça, ao não localizar o que é o “negro” no seu contexto histórico-cultural-político. O ser negro no Brasil parte de uma leitura fenotípica, mas também parte de uma autoidentificação, como o marcador político e de militância. Questionamos que negro é esse referido na documentação, ao entender que é necessário refletir sobre a complexidade dos processos de identificação. Entendemos que, a identidade representa uma maneira de existir no mundo e de interagir com os outros. Reflete características culturais que se manifestam por meio de práticas linguísticas, hábitos e tradições, sendo referências

²⁶⁴ BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023. p. 1.

²⁶⁵ ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun., 2008. p. 13.

²⁶⁶ BRASIL, op. cit., p. 2.

marcantes da experiência humana. Assim, a identidade não se limita apenas ao aspecto cultural, abrangendo também as dimensões socioeconômicas, políticas e históricas em cada sociedade.²⁶⁷

Mesmo diante de tantos desafios, as diretrizes “têm aberto caminhos e nos feito pensar”²⁶⁸, por entender que as discussões acerca das relações étnico-raciais devam ser obrigatórias tanto no ensino básico quanto no ensino superior, ao evidenciar a importância das instituições de ensino estabelecerem diálogo com o movimento político negro e com grupos culturais centrados na valorização étnico-racial negra, a fim de distanciar a luta negra unicamente à escravização. Inclusive, o documento também entende a importância de formar as/os professoras/professores no que toca ao letramento étnico-racial, atrelado a grupos de estudo e pesquisas, para fomentar diálogos e atitudes assertivas diante de contextos discriminatórios.

Assim, é interesse ter aqui um olhar sobre de que forma o Currículo de Teresina contempla as movimentações que perpassam a ideia de Pluralidade Cultural dos PCNs e as Diretrizes Étnico-Raciais para a introdução dessas temáticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Tomamos o documento curricular de Teresina, que nos informa que as produções curriculares que sucederam o ano de 2018, na cidade, tomaram como referência a construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC:

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, suscitou a reformulação das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina aprovadas em 2018. A empreitada, que constou com a participação de estudantes, professores, gestores, técnicos e sociedade, adequou as proposições da BNCC à realidade da Rede Municipal, considerando tanto o contexto local como as características dos seus estudantes.²⁶⁹

É interessante notar que a BNCC foi criada em volta de um conjunto de discursos acerca do que deveria ter, ou não ter, como orientações curriculares. Flávia Caimi²⁷⁰, estudiosa do

²⁶⁷ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

²⁶⁸ ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun., 2008. p. 15.

²⁶⁹ TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia__janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 31 de jul. de 2023. p. 15.

²⁷⁰ CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? In: *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun, 2016.

campo de Ensino de História, aponta que é importante entender o contexto de produção desse documento. Escreve que, no período que compreende setembro de 2015 a março de 2016, a sociedade brasileira teve a oportunidade de manifestar suas impressões acerca da primeira versão da BNCC, elaborada até então. Produto que contou com o apoio de profissionais pesquisadores-professores em sua elaboração, tanto do campo da História como do Ensino em História, de diversas regiões do país, identifica um esforço de elaboração que confronta uma forte tradição de pensar a História como disciplina conteudista e factual, de simples transmissão de conhecimento. O texto, pontua a autora, desloca o olhar da ideia essencialista eurocêntrica de organização quadripartite da História, norteadora por uma concepção linear de progresso, ao questionar também o sujeito histórico em sua diversidade étnico-racial, influenciada pelas leis 10.630/2003 e 11.645/2008.

O debate, no campo público, acerca da primeira versão da BNCC, produziu um movimento contrário ao enriquecimento das lacunas existentes. Os profissionais em torno da primeira elaboração foram dissolvidos e um grupo foi encarregado da elaboração de uma outra versão. Porém, “em seu lugar foi constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino de História”²⁷¹, promovendo, para a autora, na verdade, a construção de um outro documento, que não guarda relações de continuidade com a versão elaborada anteriormente. Esse documento, que foi apresentado como a segunda versão da BNCC, valorizou conteúdos considerados convencionais, assim como retorna com a cronologia linear tradicional do discurso histórico, representando, assim, um retrocesso. Configura-se, então, como um documento que remonta a uma condição tradicional da concepção de currículo.

O contexto político brasileiro de crise econômica e política, que culminaria no *impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef, precisa ser citado ao se falar nas construções em torno da BNCC, pois seus impactos movimentaram a terceira versão do documento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, homologada em 2017, que corresponde à versão que o currículo de Teresina toma como ferramenta norteadora. Diante desse contexto, é perceptível que “o alargamento da influência política de setores ultraconservadores e do fundamentalismo religioso no governo Temer contribuiu para o que o texto da BNCC tenha se tornado ainda mais frágil do ponto de vista do combate às discriminações e da defesa dos

²⁷¹ CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? In: *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun, 2016. p. 90.

direitos humanos²⁷², sendo as questões de gênero, temática que mais recebeu atenção por grupos conservadores, completamente retiradas da última versão.

Utilizamos de uma análise comparativa dos textos legais, ao buscar compreender a preocupação do município de Teresina, a partir da leitura que realizamos, em atender as demandas diante da organização escolar provocada pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁷³, aprovado e homologado no ano de 2004, com especial foco aqui para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira informação que podemos obter da leitura do Currículo de Teresina para História²⁷⁴ é que as Diretrizes direcionadas ao Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira²⁷⁴ não foram mencionadas nas referências do volume de 2018. Em seu texto, porém, é citada a aprovação da Lei nº 10.639/2003²⁷⁵ e da Lei nº 11.645/2008²⁷⁶, nascidas dos movimentos negros e indígenas, para destacar a obrigatoriedade a inclusão nos currículos oficiais dos estudos das temáticas acerca da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A partir do quadro de habilidades para História, registrado no documento do Currículo de Teresina para História, é possível identificar, nas orientações para o 1º ano de escolaridade, a partir da habilidade do 3º bimestre (EF01HI13), o ato de “reconhecer, respeitar, e valorizar a cultura do índio, do negro e do branco na construção da identidade pessoal e coletiva do povo brasileiro”²⁷⁷. Aqui, voltamos às críticas à ideia essencialista dessas identidades, como se fosse possível ter uma identidade “do índio”, “do negro” ou “do branco”, ao não problematizar a multiplicidade de possibilidades de existir e os discursos mutantes ao longo da história. Uma

²⁷² CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CAPELLI JR, Roberto. *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 22.

²⁷³ CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? In: *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun, 2016.

²⁷⁴ BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁷⁵ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁷⁶ BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

²⁷⁷ TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia_janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024. p. 81.

identidade, por sua vez, coletiva de um povo brasileiro também limita a pluralidade de experiências, podendo levar interpretações a uma convivência tolerante dessas diferentes identidades encaixotadas. Essa é a menção mais direta para se trabalhar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, ficando as demais em um campo muito aberto, cabendo à professora ou professor fazer as escolhas direcionadas à temática.

Para o 2º ano, a orientação para os estudos direcionados à cultura, conhecimento e legado da diversidade étnica é direcionado na habilidade (EF02HI04), já no 1º bimestre. Há a preocupação em “reconhecer, respeitar e valorizar a cultura do índio, do negro e do branco na construção da identidade pessoal e coletiva do povo brasileiro”²⁷⁸. Mais uma vez é possível notar uma limitação à ideia de variedade cultural, tornando genérica a ideia de comunidade e grupos sociais de convívio.

Para o 3º ano de escolaridade, ao buscar trabalhar os diferentes grupos sociais que compõem a cidade de Teresina, assim como permitir pensar historicamente outros municípios, reconhece o espaço onde mora como espaço em construção, vivenciado por diferenças sociais e culturais, ao orientar, no 2º bimestre a partir da habilidade (EF03HI06), a importância de “conhecer a cultura indígena e perceber a importância desta no contexto histórico-social do país, valorizando-a de acordo com as diversidade culturais e sociais”²⁷⁹. Assim como na habilidade (EF03HI08), para “identificar e comparar fatos significativos da cidade em que vive, destacando a riqueza cultural existente dos povos como: africanos, indígenas e imigrantes”²⁸⁰. É possível perceber uma abertura maior para os estudos das relações étnico-raciais no contexto da cidade de Teresina, porém, essa preocupação é diluída nos semestres que seguem, em detrimento de um espaço maior para as discussões acerca de temas relacionados ao trabalho e boa convivência social, marcando um currículo mais voltado para uma perspectiva neoliberal de educação.

No 4º ano de escolaridade, temos no 1º bimestre, como um dos objetos de conhecimento, a formação do povo brasileiro e na habilidade (EF04HI04), a orientação de “reconhecer, respeitar e valorizar a importância do legado deixado pelos diferentes grupos culturais na formação do povo brasileiro”²⁸¹, como abertura para se pensar os povos indígenas, a influência dos povos africanos, assim como demais povos europeus e outros, no estudo étnico-racial para

²⁷⁸ TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia__janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024. p. 83.

²⁷⁹ Ibid., p. 88.

²⁸⁰ Ibid., p. 88.

²⁸¹ Ibid., p. 91.

a faixa etária. As demais habilidades ficam abertas para o entendimento sobre quais grupos formam as primeiras comunidades humanas e sua ocupação a partir dos fluxos populacionais de deslocamento para a formação da sociedade brasileira e para a formação da memória local. No 3º bimestre, a habilidade (EF04HI14) visa a “conhecer a história dos migrantes do Brasil e valorizar a influência histórica dos portugueses, índios e africanos na diversidade cultural do país”²⁸². Podemos levantar a preocupação do primeiro grupo mencionado como formador de nossa cultura serem “os portugueses”. Como as palavras possuem peso e significados, e são marcadas por relações de poder, da mesma forma o uso da terminologia “índio” reduz a experiência indígena, já reconhecida como diversa na lei.

No 5º ano, última escolaridade contemplada pelos anos iniciais do ensino fundamental, para um dos objetivos de conhecimento, que trata dos estudos acerca dos diversos povos e culturas de ontem e de hoje nas ações de encontros e trocas, temos uma menção mais direta à educação das relações étnico-raciais apenas na habilidade (EF05HI07) do 2º bimestre, ao orientar a necessidade de “comparar aspectos das culturas indígena, africana e europeia para a compreensão da formação da cultura brasileira”²⁸³. Apesar da inclusão do termo “indígena” ser um ganho para o debate da diversidade, a singularidade dos termos ainda engessa as diversidades existentes nesses grupos humanos.

É notado que os debates acerca da obrigatoriedade das leis e diretrizes referentes são inseridos de forma sucinta, deixando abertas as múltiplas leituras e interpretações, dando pouco sustentação para a importância de se falar da diversidade étnico-racial na formação da sociedade da cidade de Teresina e do próprio Brasil. Esse espaço se mostra ainda mais delimitado quando cruzamos com a categoria gênero, que não é citada em nenhum momento nas habilidades para o ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao analisarmos o documento que registra as orientações para o Currículo de Teresina em História, apenas nas páginas finais, destinadas a orientações das/dos professoras/professores, é visto citar as questões de gênero para os anos do Primeiro Ciclo (1º e 2º anos), como é possível observar:

No Primeiro Ciclo, o ensino de História assenta-se na aquisição da noção de cidadania associada à ampliação de conhecimentos socialmente elaborados com base no tempo e no espaço sobre diversidade cultural, questões de gênero, uso da tecnologia, sustentabilidade e meio ambiente e de abordagens

²⁸² TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia__janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024. p. 93.

²⁸³ *Ibid.*, p. 96.

afirmativas referentes ao legado étnico, principalmente em relação aos povos e culturas indígenas, africanas e afrodescendentes, reconhecendo e valorizando a importância desses na constituição identitária nacional e na formação social, política, econômica e educacional do país, desconstruindo a abordagem de vitimização, de hipossuficiência e de discriminação em relação às outras etnias que fertilizaram e, ainda, acentuam estereótipos e preconceitos (grifo do autor).²⁸⁴

Diante das informações apresentadas, notamos que a proposta curricular do município de Teresina, que está em vigor para os anos iniciais do ensino fundamental, ainda está distante das organizações escolares elaboradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Étnico-Raciais do ano de 2004²⁸⁵, ao manter limitações quanto às ideias de identidade, pluralidade cultural e gênero, no campo do Ensino de História. Percebemos que o Currículo de Teresina ainda mantém forte relação com uma organização da história quadripartite, que tem, como fio condutor de discurso histórico narrativo, uma perspectiva eurocentrada. Atuando como um aparelho ideológico do Estado, pois, pelas seleções e exclusões, contribui para a reprodução de uma sociedade com moldes capitalistas através da manutenção de um capital cultural que privilegia um olhar eurocentrado para o mundo, de acordo com os interesses de um grupo.

Mantém, ainda, o sujeito histórico essencialista, o que destoa das perspectivas pós-críticas do currículo, que olham com desconfiança essas documentações, introduzem o ceticismo, a investigação e a mudança, visando a entender as intenções do currículo e seu potencial transformador. As relações de gênero e a pedagogia feminista, para questionar um currículo que é perpassado por construções de sexo biológico e de gênero, pouco espaço têm na elaboração do documento, como também poucas reflexões são feitas à ideia da construção do currículo como um documento racializado, que estabelece hierarquizações de inferiorização das identidades, portanto, perpassado por relações de poder.

²⁸⁴ TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia__janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024. p. 119.

²⁸⁵ BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

4 PARTINDO DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA-PESQUISADORA NO ENSINO BÁSICO

As experiências vivenciadas na escola são formadoras. Marcam e constroem nossas concepções de humanidades. Esta escrita parte também deste lugar e volta-se para minhas inquietações como professora-pesquisadora. O relato de experiência surge nesse contexto, através da utilização do Diário de Aula como instrumento metodológico para refletir o ensino-aprendizagem, ao entender que é imprescindível e necessário que professoras/professores escrevam sobre suas vivências como docentes. Nós, professoras/professores da educação básica, escrevemos pouco sobre as teorias que utilizamos em sala de aula, as metodologias, as inseguranças, as tentativas, os acertos, os nossos olhares, nosso estar no mundo e, principalmente, as reflexões-investigações sobre nossa prática.

Durante muito tempo, o conhecimento considerado como válido era aquele que rondava a academia, distanciado da escola, distanciado do ensino, por mais que a proposta para os cursos de licenciatura fosse formar professoras e professores. Precisamos escrever mais sobre nossas atuações e nossas reflexões dentro da escola. O nosso agir não se limita ao ambiente escolar, expande-se, já que estamos em diálogo com sujeitas e sujeitos históricos que agem no mundo. Esta escrita dissertativa opta por trabalhar com o relato de experiência, como proposta de perceber-contar minha atuação profissional como professora dos anos iniciais e relacionar com as reflexões teórico-metodológicas oferecidas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória.

Para tanto, este capítulo contará com a caracterização do espaço escolar do qual parte o relato de experiência, onde foram realizadas as vivências e as análises que serão relatadas do projeto aplicado: "Personalidades Negras que Marcaram a História". Contaremos com os planos de aulas utilizados, para fazer um paralelo do que foi planejado e do que foi realizado, ao discorrer acerca da aplicabilidade de paradidáticos que trazem textos de sujeitas/sujeitos históricas/históricos negras/negros, utilizados para trabalhar a presença e o silenciamento de pessoas negras em diversos espaços de vivências, para relacionar com a confecção de bonecas *Abayomi* junto às/os estudantes. Iremos tomar, como base, documentos disponíveis na internet, arquivo pessoal e o relato de experiência da pesquisadora, para situar a/o leitora/leitor sobre o lugar de realização da pesquisa, somados às informações e reflexões registradas diante das vivências no espaço escolar.

4.1 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA ESCOLA

A Escola Municipal Professora Cristina Evangelista²⁸⁶ fica localizada na Vila São José, Bairro Três Andares, zona sul de Teresina, capital do Piauí. Estima-se que o número populacional do município de Teresina, segundo o censo de 2022, corresponde a 866.300 pessoas²⁸⁷. Fundada no ano de 1987, na gestão do Prefeito Raimundo Wall Ferraz, atualmente, a escola funciona nos dois turnos (matutino e vespertino), na modalidade integral, contemplando o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, oferecendo sete aulas diárias de sessenta minutos de duração cada. A fachada da escola disponibilizada pela página do *Facebook* da instituição:

Figura 1 - E. M. Professora Cristina Evangelista



Fonte: Facebook, 2014.²⁸⁸

Possui dez salas de aulas, diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de leitura, quadra coberta, banheiros, pátio que funciona como refeitório e também faz parte da área que compreende o espaço de recreação, entre outras áreas cobertas que fazem parte das dependências que estruturam o referido espaço escolar. Os espaços das salas de aula são

²⁸⁶ As informações que contextualizam a escola foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da E. M. Professora Cristina Evangelista, que contempla os anos de 2001 a 2003.

²⁸⁷ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 7 ago. 2023.

²⁸⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/cristina.evangelista.35574/>. Acesso em: 17 set. 2023.

climatizados com ar-condicionado, assim como os demais espaços fechados. Conta com cerca de 278 matrículas, segundo o censo de 2022²⁸⁹. Em seu quadro de recursos humanos, consta trinta e sete servidores, dentre eles professoras/professores com formação superior e não docentes (diretora e adjunto, pedagogas, secretaria, serviços gerais, colaboradores e agentes de portaria). A escola recebe discentes das regiões que englobam a Vila São José da Costa Rica, Vila Jerusalém, Vila da Paz e bairros vizinhos, como Monte Castelo, Parque Rodoviário e Redenção. O público atendido contém um baixo poder socioeconômico, cujas famílias e responsáveis exercem, em sua maioria, profissões como lavadeiras, pedreiros, vendedores e trabalhadoras de serviços domésticos.

A escola tem, em seu Projeto Político Pedagógico-PPP, o trabalho com projetos pedagógicos, que são desenvolvidos ao longo do ano, como: Diálogos Socioemocionais, Escola da Inteligência, Projeto Acolher, Aprendendo Valores e Curtição Literária, que abordam temáticas que dialogam com o desenvolvimento de competências socioemocionais, valores éticos, sociais e pedagógicos. A proposta pedagógica da instituição tem como objetivo “formar cidadãos e cidadãs participativos, e solidários, tornando-os livres para refletir, criticar e transformar a realidade, fundamentados nos princípios da gestão democrática”²⁹⁰, além de fundamentar o seu fazer a partir das concepções, classificadas pela instituição em seu PPP, por meio dos conceitos: identidade de cidadão brasileiro, educação e escola e currículo.

A Identidade de Cidadão Brasileiro é colocada como necessária na formação do processo educativo, pois possibilita o exercício do “respeito mútuo, atitude de justiça, solidariedade, patriotismo, dignidade, responsabilidade”, por acreditar que esses valores promovam o “equilíbrio e harmonia nas relações sociais e que possibilitem o efetivo exercício da cidadania”²⁹¹. Assim, é possível observar uma preocupação com a agência e atuação como sujeitas/sujeitos participativas/participativos, comprometidas/comprometidos com um bem-estar social, capazes de lutar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. O PPP da instituição também salienta a importância de pensar as práticas interpessoais no ambiente escolar, que promovam o saber acolher a formação humana como prática coletiva. Apesar do PPP não deixar claro que humanidade é priorizada em seu fazer e de que forma as diferenças podem conviver em harmonia, percebemos que há a preocupação de uma educação que se volte para uma ação em direção à sociedade.

²⁸⁹ Informação disponível em: <https://qedu.org.br/escola/22024905-escola-municipal-professora-cristina-evangelista>. Acesso em: 7 ago. 2023.

²⁹⁰ PPP da E. M. Professora Cristina Evangelista, 2021, p. 9.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 9.

Ao pensar a relação entre educação e escola, a instituição entende que “a escola, que tem a função de assumir uma educação para todos, ainda não conseguem universalizar o saber elaborado, questão central das preocupações dos países em desenvolvimento”²⁹². Para isso, “os princípios norteadores da prática pedagógica devem voltar-se para a garantia de acesso e permanência do aluno na escola, o respeito, a justiça, o trabalho coletivo, a democracia e a responsabilidade de todos nas ações educativas”²⁹³. Ao defender essa argumentação, entende-se que, para um processo educativo eficiente, é necessária uma integração entre escola, família e comunidade, por compreender que a educação não é um ato isolado.

Quanto ao currículo, a escola segue a proposta curricular do município de Teresina, pois, para o ensino fundamental, este possuiria uma dupla compreensão: “da educação escolar como um direito social, que contribui para o desenvolvimento pleno do ser humano e para a construção de uma sociedade justa, livre e fraterna; e do currículo como instrumento de efetivação desse direito, definindo o que deve ser ensinado, o que de ser aprendido”²⁹⁴ e quando isso deve ser realizado. Assim, é possível notar o importante lugar de se pensar o currículo, pois ele teria esse poder de especificar o que a/o educanda/educando deve aprender nas diferentes áreas do conhecimento, que seriam um requisito para a vida pessoal, profissional e cidadã.

A/O professora/professor, segundo a documentação, também tem papel de protagonismo para a construção, crítica e criativa, junto ao documento curricular. A concepção multiculturalista dos discursos pós-críticos acerca do currículo perpassaria, dessa forma, a elaboração curricular da rede municipal, a ser tratada de modo que haja um acolhimento à “pluralidade de culturas, etnias, identidades e de padrões socioeconômicos e culturais no processo de escolarização, ao mesmo tempo em que propicia a circulação e o contato dos estudantes com textos de diferentes campos (populares, de massa, eruditos) e linguagens”²⁹⁵. Para assim, no âmbito do PPP, acionar uma escola que esteja integrada à sociedade, que assegure acesso e permanência para o exercício da cidadania cultural, política e ética dessa/desse educanda/educando.

Chegar à escola foi um percurso que se iniciou pela conexão de mulheres negras. Ao falar com uma colega de mestrado, discente da mesma turma da qual faço parte, sobre a minha necessidade de encontrar uma escola pública onde pudesse ser colocada em prática a proposta da dissertação, ela, mulher negra, me encaminhou o contato de uma amiga negra que possuía

²⁹² PPP da E. M. Professora Cristina Evangelista, 2021, p. 10.

²⁹³ Ibid., p. 10.

²⁹⁴ Ibid., p. 12-13.

²⁹⁵ Ibid., p. 14.

contatos com diretoras de algumas escolas públicas de Teresina. A partir desse contato, foi possível conversar com a direção da Escola Municipal Professora Cristina Evangelista. A escolha da escola, portanto, se deu em diálogo com outras mulheres negras. Desta forma, foi possível fazer a visita e ver a possibilidade da minha participação dentro do contexto escolar. A direção e a coordenação pedagógica foram muito receptivas, de forma que prontamente aceitaram a aplicação do projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”.

Já no primeiro dia, o contexto da escola foi apresentado a partir da disponibilização do Projeto Político Pedagógico-PPP e, em seguida, a direção me convidou a realizar um passeio pelas dependências. Assim, pude observar o espaço e a distribuição de turmas que poderiam ser contempladas pela aplicação da proposta que levei à instituição. A escola dispunha de uma turma para cada ano do ensino fundamental. Na visita seguinte, após apresentação às profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, foi socializada a realização de um projeto anteriormente aplicado na escola e que também contemplou a temática étnico-racial. O projeto mencionado trata-se do Curtiçõ Literária²⁹⁶, que levou para a escola, no ano de 2022, o livro “O cabelo de Lelé”, da autora Valéria Belém. A partir da literatura, as crianças realizaram atividades que promoviam o respeito às diferenças e a valorização da cultura afro-brasileira.

Neste mesmo dia, a coordenadora pedagógica mostrou os livros didáticos que seriam utilizados para o ano letivo de 2023, nos anos iniciais do ensino fundamental, que, naquele período letivo, seriam utilizados pela primeira vez na escola. A edição que será aqui citada trata-se do volume “A conquista – História”²⁹⁷, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, que contempla o componente curricular de História do 5º ano. Segue a capa da obra:

²⁹⁶ Componente do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola, o Projeto “Curtiçõ Literária” acontece anualmente, associa atividades que valorizam a leitura, com a interdisciplinaridade. Projeto realizado pelo corpo docente da instituição, após atividades desenvolvidas ao longo das aulas nas diversas disciplinas da grade curricular, em torno da temática escolhida, é feito um dia de culminância onde o público atendido realiza apresentações, como exposições, contação de história, desfile, peças teatrais e apresentações musicais.

²⁹⁷ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *A conquista: história: 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: TFD, 2021.

Figura 2 - A conquista: História, 5º ano.



Fonte: Alfredo Boulos Júnior, 2021.

A princípio, o interesse desta pesquisa estava voltado às turmas do 3º, 4º e 5º anos, para sentir de que forma o projeto pretendido poderia ser aplicado e vivenciado em diferentes anos e faixa etárias. Conforme diálogo com a coordenação pedagógica, e disponibilidade da escola, tendo em vista que haviam outros projetos que estavam sendo aplicados por professoras/professores da instituição, a única turma que foi possível aplicar a proposta, sem comprometer a organização das aulas e dos conteúdos, foi o 5º ano. A primeira limitação que me deparei diante do contexto escolar mudou a proposta do projeto até então pensada e uma

outra organização foi realizada para que as atividades fossem direcionadas unicamente a este ano de ensino e aos assuntos do currículo que estavam sendo abordados no primeiro bimestre.

A partir do livro didático adotado no ano referente, ao analisar a sua estrutura, podemos destacar alguns pontos acerca da maneira como as questões étnico-raciais e de gênero são trabalhadas neste volume, organizado em quatro unidades, sendo elas: Unidade 1 – cultura, tempo e calendário; Unidade 2 – cidadania: passado e presente; Unidade 3 – linguagens e debates e Unidade 4 – patrimônio e marcos de memória. Nestas unidades, o livro mostra-se muito próximo ao que é exigido pela última versão da BNCC (2018), de acordo com a tabela abaixo:

Figura 3 - Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento - 5º ano

HISTÓRIA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados
	As formas de organização social e política: a noção de Estado
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade

Fonte: BNCC, 2018, p. 414.

Figura 4 - Habilidades - 5º ano

HABILIDADES
(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: BNCC, 2018, p. 415.

Ao trabalhar os povos e culturas em seu processo de sedentarização, o livro didático²⁹⁸ traz, a partir do que é orientado pela BNCC²⁹⁹, a ideia de formação dos Estados e de cidadania. Em sua narrativa, o livro também aborda assuntos como a diversidade dos grupos humanos ao longo da história, em relação à noção de tempo, indumentárias e manifestações culturais, ao fazer paralelos entre o passado e o presente, principalmente nos exercícios propostos nos capítulos. Os debates acerca de memória e linguagens também são apresentados no livro didático para o 5º ano. Questiona a ideia da escrita como referência principal de linguagem e apresenta outras possibilidades de manifestações culturais e formação de significados. Na última unidade do livro, assim como é apresentado no último objeto de conhecimento para este ano segundo a BNCC³⁰⁰, é trabalhada a ideia de patrimônio material e intangível. No livro, é

²⁹⁸ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *A conquista: história: ensino fundamental: anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

²⁹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

³⁰⁰ Ibid.

possível ver a aplicação das Leis 10.639/2003³⁰¹ e 11.645/2008³⁰², que tornam obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico. Essas aproximações são indispensáveis para o ensino de história que questione uma visão única de história.

Poucas relações, porém, o livro faz para interseccionar a questão afro-brasileira às relações de gênero, trazendo muitas vezes um olhar binário das construções de gênero ao naturalizar algumas construções sociais, como a da mulher como uma figura materna e doméstica, pouco questionando esses papéis como também aspectos culturais da história humano, ou não mostrando outras possibilidades de organizações familiares para trabalhar uma perspectiva dos papéis femininos e masculinos de forma mais plural. É perceptível, também, um olhar harmonioso entre as culturas diversas que formam o Brasil, podendo gerar interpretações de que os conflitos de poder não existem, ou pouco existem, ou ainda promover interpretações limitadas de que as desigualdades socioculturais estão no campo das ações individuais.

O livro didático, no contexto da aplicação do Projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, não foi utilizado como ferramenta na aplicação proposta, ou seja, não foi lido pela professora e pelas/pelos estudantes durante a aplicação das atividades. Porém, a leitura do mesmo, feita por mim, a fim de conhecer o material adotado, foi importante para iniciar o diálogo com a turma, partindo não da escravização acontecida no Brasil, mas deslocando o olhar primeiramente para o continente Africano, para, assim, chegar ao Brasil. O livro não dispõe de recursos para fazer esse percurso de deslocamento pelo globo terrestre, então, foi necessário ir em busca de outras estratégias que favorecessem o percurso de entendimento de que a África e o Brasil possuem relações históricas e geográficas. Para isso, é do interesse desta pesquisa partir do relato de experiência da pesquisadora que iniciou as visitas e contato com a turma no mês de abril do ano de 2023. A turma em questão, do 5º ano, possuía 38 estudantes, sendo dezoito crianças identificadas dentro do gênero masculino e vinte dentro do gênero feminino, com idade entre 9 e 11 anos.

³⁰¹ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

³⁰² BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

4.2 PROJETO “PERSONALIDADES NEGRAS QUE MARCARAM A HISTÓRIA”: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Diante de um percurso que vem me formando como mulher negra, professora-pesquisadora, os lugares de falta também me constituem, o que me faz querer escrever-pesquisar-ensinar sobre as faltas que tive ao longo do meu processo de identificação e das reflexões-ações que fiz a partir delas. Esse movimento também me promove a colocar no papel e compartilhar as vozes que, de alguma forma, perpassam minha pesquisa e me levam a escrever sobre um ensino de história antirracista. É deste lugar que toma corpo o Projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”.

O caminho até a escola foi uma conexão entre mulheres negras. Ao compartilhar com uma colega de mestrado a necessidade de encontrar uma escola pública para implementar minha proposta de dissertação, ela, uma mulher negra, gentilmente me conectou com uma amiga sua, também negra, que tinha o número de telefone de diretoras de algumas escolas públicas em Teresina, com as quais poderia abrir diálogos acerca da aplicação da proposta pedagógica em ensino de história que havia sido elaborada. Assim, o primeiro contato que estabeleci com a diretora geral da instituição escolar foi por intermédio de uma mulher, negra e professora. Foi por este meio, o contato por telefone celular, que marcamos um dia para a primeira visita à instituição. Ao chegar no horário do recreio, por volta de 9 horas e 30 minutos, a diretora pediu que aguardasse, mas logo em seguida me convidou para uma visita a algumas dependências da escola, mostrando o entusiasmo em receber projetos que pudessem movimentar o ambiente educativo. Entrei nas salas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, apresentada pela diretora, como uma pessoa que iria colaborar com a escola. Foi nesse dia também que fui apresentada à coordenadora pedagógica, que socializou os livros didáticos que seriam utilizados na escola no ano referente a 2023, para o componente curricular de História, a coleção *A Conquista*, de Alfredo Boulos Júnior³⁰³.

Nesse primeiro momento, fui apresentada ao Projeto Político Pedagógico-PPP da escola. Ao conversar com a coordenadora pedagógica e explicar a intencionalidade de levar uma atividade que colaborasse para a valorização étnico-racial negra, para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fui apresentada ao projeto que foi desenvolvido no ano anterior na escola, o Curtição Literária. Projeto encabeçado pelas/pelos docentes da área de linguagens, trabalha também com a interdisciplinaridade, tendo a presença das/dos demais

³⁰³ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *A conquista: história: 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: TFD, 2021.

professoras/professores para a elaboração e execução das atividades. Explicou-me que a biblioteca da escola dispunha de vários livros paradidáticos protagonizados por personagens negras/negros e que trabalhavam a temática da valorização étnico-racial. Foi a partir da utilização desses livros que a edição do projeto Curtição Literária de 2022 teve base. Os livros eram: *Histórias Encantadas Africanas*³⁰⁴, *As panquecas de Mama Panya*³⁰⁵, *Hortência das Tranças*³⁰⁶, *Seis pequenos contos africanos: sobre a criação do mundo e do homem*³⁰⁷, *O cabelo de Lelé*³⁰⁸, *A lenda da pamba*³⁰⁹, *O casamento da princesa*³¹⁰, *Entremeio sem babado*³¹¹, *Alfabeto negro*³¹² e *Caderno sem rimas da Maria*³¹³.

No segundo dia de visita, foi perceptível observar com mais atenção a predominância de crianças negras, pretas e pardas, no contexto escolar. Neste dia, também, em diálogo com a coordenação pedagógica, foi combinado que eu entraria na turma de 5º ano, no quinto horário, para auxiliar no próprio quadro de professoras/professores da escola, que estava em falta. Dessa forma, ocuparia um horário que ainda seria preenchido com a chegada de mais professoras/professores à instituição, isso estando já no mês de abril. Também apresentei, para a coordenadora pedagógica, os livros infanto-juvenis que iria utilizar nos encontros ao longo do projeto, sendo eles: *101 mulheres incríveis que mudaram o mundo*³¹⁴, *101 mulheres incríveis que transformaram a ciência*³¹⁵, *Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra*³¹⁶, *Contos para garotos que sonham em mudar o mundo*³¹⁷, *Carolina Maria de Jesus*³¹⁸,

³⁰⁴ BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *História Encantadas Africanas*. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

³⁰⁵ CHAMBERLIN, Mary e Rich. *As panquecas de Mama Panya*. São Paulo: Editora SM, 2005.

³⁰⁶ LELIS. *Hortência das Tranças*. Belo Horizonte, MG: Abacatte, 2018.

³⁰⁷ LOLY, Raul. *Seis pequenos contos africanos: sobre a criação do mundo e do homem*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

³⁰⁸ BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelé*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

³⁰⁹ SILVA, Marcia Rejane da. *A lenda da pamba*. Cajamar, SP: Escala Integrada, 2013.

³¹⁰ SISTO, Celso. *O casamento da princesa*. São Paulo: Prumo, 2009.

³¹¹ SANTANA, Patrícia. *Entremeio sem babado*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

³¹² ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Alfabeto negro*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

³¹³ RAMOS, Lázaro. *Caderno sem rimas da Maria*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

³¹⁴ ADAMS, Julia. *101 mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Louise Wright. Brasil: Pé da Letra, 2021.

³¹⁵ CLAIRE, Philip. *101 mulheres incríveis que transformaram a ciência*. Ilustrado por Isabel Munõz. Brasil: Pé da Letra, 2020.

³¹⁶ HARRISON, Vashti. *Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra*. Ilustrado por Carolina Cândido. Rio de Janeiro, RJ: HarperKids, 2022.

³¹⁷ MARVEL, G. L. *Contos para garotos que sonham em mudar o mundo*. Ilustrado por Sara C. Labrada. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

³¹⁸ NILHA, Orlando. *Carolina Maria de Jesus*. Ilustrado por Leonardo Malavazzi. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2019.

Mulheres incríveis que mudaram o mundo³¹⁹ e 50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer³²⁰.

Ainda nesse dia, pude estabelecer diálogos com algumas professoras interessadas na temática que estava sendo levada por meio do projeto. A professora de Educação Física disse já ter tido contato com as bonecas *Abayomi* e que tinha uma amiga que fazia as bonecas como lazer. Propôs trazer em outro momento as bonecas produzidas, para caso ajudasse no projeto em algum momento. A professora de Artes também contribuiu, falando do exercício que a escola vem investindo na escrita das crianças, aconselhando a trabalhar a produção textual. O que me deu um maior incentivo para incluir essa habilidade em alguma etapa de aplicação do projeto. Os diálogos com as professoras auxiliaram na elaboração da forma que viria a ter os planos de aulas.

Após a delimitação do ano do ensino fundamental disponibilizado pela escola para a aplicação do projeto, a estrutura foi pensada em cinco encontros com uma hora de duração cada, que seriam vivenciados dentro da grade de aulas da turma do 5º ano. O Projeto foi aplicado às segundas-feiras, em um horário de sessenta minutos que correspondia ao quinto horário, do turno matutino, de forma que não comprometesse as aulas das demais disciplinas. Neste período, apliquei o projeto nos horários que me foram cedidos e que abarcavam a grade da disciplina de Língua Portuguesa. A organização inicial teve a seguinte estrutura:

Quadro 1 – 1º Encontro

1º ENCONTRO: 10/04/2023
Objetivo do encontro:
Observar a dinâmica da turma do 5º ano em que será aplicada o projeto.
Recursos didáticos:
Diário da Professora.
Estratégias de ensino:
Realizar uma apresentação inicial para a turma: meu nome, porque estou com a turma delas/deles e que teremos mais encontros nos dias de segunda-feira (11h às 12h); Sentar no fundo da sala para observação.
Referências bibliográficas:

³¹⁹ RAMOS, Alice. *Mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Ilustralu. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

³²⁰ THOMÉ, Débora. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rio de Janeiro: Galera, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PORLAN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. In: *El diario del profesor: un recurso para la investigación em el aula*. Sevilla, España 7ª edición, 1999, p. 18-42.

ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a organização deste primeiro encontro, a base teórico-metodológica contou com autores que discutem as vivências de professoras/professores a partir de suas experiências em sala de aula. Parto da minha própria iniciativa para escrever, por entender que o ato “de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a reconstrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional”³²¹. Assim, implico na escrita acadêmica a professora/professor como agente consciente do seu próprio fazer, ao longo do processo de ensino.

Foi pensada a importância de uma fala geral, que não tomasse muito tempo de aula da professora ministrante que estava utilizando aquele horário, responsável pela disciplina de Artes, mas que explicasse que, nas próximas segundas-feiras, retornaria para conhecer mais a turma e para que elas/eles pudessem também me conhecer melhor. Após o momento inicial de apresentação, o próximo passo estaria em escolher um lugar ao fundo da sala para, a partir daquele momento, tomar notas e escrever as primeiras percepções sobre o público do qual eu faria parte nos próximos encontros. Esse primeiro encontro foi um importante momento. Eu era o novo, o diferente, elas/eles não me conheciam, mas mostraram-se abertas/abertos e receptivas/receptivos a minha chegada. Recebi olhares, ganhei desenhos e as crianças mais próximas perguntaram novamente o meu nome. O interesse pelo o que seria feito nos próximos encontros começou a ser construído. Ao retornar ao Diário de Aula, como instrumento de pesquisa e reflexão do fazer profissional³²², já nesse primeiro encontro pude estabelecer comparativos diante de como o planejamento e a práticas estabelecem relações entre si, para a execução do que foi organizado, mas também para a reflexão e a alteração diante do contexto que a sala de aula apresenta. O que nos leva à reorganização necessária para o planejamento do segundo encontro com a turma de 5º ano:

³²¹ ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 44.

³²² Ibid.

Quadro 2 – 2º Encontro

2º ENCONTRO: 17/04/2023
Objetivo do encontro:
Elaborar uma percepção de si a partir da escrita, tomando as vivências individuais das/dos educandas/educandos.
Recursos didáticos:
Quadro e pincéis; Fichas de escrita e lápis/caneta.
Estratégias de ensino:
Aprofundar a apresentação da professora, a partir da socialização do nome, idade, onde e com quem mora, o que mais gosta, o que menos gosta e atividade de lazer preferida; Agora é a sua vez! Pedir que as crianças se apresentem de forma escrita. Foi disponibilizada, para cada criança, uma ficha para desenvolver um pequeno texto sobre si, tendo como referência a apresentação feita pela professora; Anotar no quadro os tópicos das informações que são necessárias para o desenvolvimento da escrita: nome, idade, onde e com quem mora, o que mais ou menos gosta e brincadeira preferida; Deixar aberto para caso alguma criança queira colocar uma informação extra, que não conste no roteiro de escrita que foi anotado no quadro; Passar de fila em fila orientando, tirando dúvidas, conversando, abrindo espaços para diálogos e acolhida a partir da dinâmica desenvolvida. Convidá-las/os a socializar os textos que foram produzidos na aula anterior. Nesse momento, pedir que venham à frente da turma.
Referências bibliográficas:
AKOTIRENE, Carla. <i>Interseccionalidade</i> . São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. CAVALLEIRO, Eliane (org.). <i>Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola</i> . São Paulo: Selo Negro, 2001. PORLAN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. In: <i>El diario del profesor: un recurso para la investigación em el aula</i> . Sevilla, España 7ª edición, 1999, p. 18-42. ZABALZA, Miguel A. <i>Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional</i> . Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo encontro foi pensando a partir do conceito de Interseccionalidade, para, a partir do meu relato de experiência, como professora-pesquisadora e da escrita das/dos estudantes, pudesse identificar marcadores que formavam as subjetividades do público infantil com que iria ter contato nas próximas semanas. Por entender a Interseccionalidade como fundamental para uma análise teórico-metodológica que favoreça a reflexão sobre nós, sujeitas e sujeitos que vivenciamos a sala de aula, é importante lançar esse olhar mais amplo para a sala de aula, pois somos atravessados por marcadores diversos que nos constituem, diante da sobreposição de cruzamentos como raça, gênero e classe social³²³. A escola recebe um público específico de crianças, em sua maioria negras, proveniente das camadas menos favorecidas socialmente. É importante salientar que a pesquisa se desenvolveu nesse espaço escolar específico e, portanto, as reflexões feitas em outros contextos socioeconômicos ou étnico-raciais produziram outras perspectivas e abordagens.

Tendo em vista as várias características que perpassam essas crianças, foi levado à sala de aula o exercício de conhecer a multiplicidade de sujeitas e sujeitos que compõem um espaço escolar. Para esse encontro, foram planejados três momentos: no primeiro, seria feita minha apresentação individual, na qual compartilhei meu nome, idade, onde moro e com quem, o que mais gosto e o que menos gosto e, para finalizar, citei uma atividade de lazer preferida. Ao me apresentar, além de proporcionar que conhecessem um pouco mais a professora e possibilitar a criação de vínculos, intencionei usar minha fala como um roteiro com o qual pudessem elaborar suas próprias apresentações. Anotei no quadro os oito direcionamentos: nome, idade, onde moravam e com quem, brincadeira preferida e uma informação extra que quisessem compartilhar com a turma que não foi perguntada nos itens anteriores.

Direcionamento feito, o próximo passo seria realizar a elaboração de um texto de apresentação em fichas de anotação, que entreguei individualmente. Após elaborado o texto pelas/pelos estudantes, o último momento teria como conclusão a socialização, de quem se sentisse confortável, do texto produzido. Quem se sentisse à vontade para falar poderia ler a ficha de apresentação, possibilitando um ambiente em que seria reconhecida/reconhecido em suas particularidades. No terceiro encontro programado, as crianças teriam o contato com livros infanto-juvenis que traziam biografias de pessoas dentro do fenótipo considerado branco e também de pessoas do fenótipo negro:

³²³ AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Quadro 3 – 3º Encontro

3º ENCONTRO: 24/04/2023
Objetivo do encontro:
Elaborar uma percepção do outro, tomando como referências livros paradidáticos biográficos.
Recursos didáticos:
Quadro e pincéis; Fichas de escrita e lápis/caneta; Livros paradidáticos biográficos.
Estratégias de ensino:
Escrever no quadro a palavra AFRÍCA e perguntar o que pensam ao ler essa palavra. Anotar no quadro as palavras ditas pelas crianças, fotografar e, em seguida, fazer um resumo geral de forma oral do que foi obtido por essa dinâmica; Em seguida, representar no quadro o continente Africano e Americano e falar que nossa conversa tem muito a ver com a relação África e Brasil. Exemplificar: capoeira, danças, roupas, cabelo, feijoada, brincadeiras... como exemplo, brincar do TERRA E MAR. Devemos valorizar, pois nosso modo de viver tem uma relação profunda com a África; Organizá-las/os em grupos e distribuir os livros paradidáticos. Pedir que folheiem, leiam e digam se conhecem alguma das personalidades que estão sendo descritas nos livros, e se conhecem, de onde; A partir dessa análise, poderá ser percebido quantas personalidades negras elas/eles conhecem e como tiveram acesso a elas; Passar de grupo em grupo orientando, tirando dúvidas, conversando, abrindo espaços para diálogos e acolhida a partir da dinâmica desenvolvida; Finalizar dizendo que, nos próximos encontros, quero falar de um grupo de pessoas em específico, e que foram mostradas nos livros. Pedir que levantem hipóteses sobre que pessoas são essas sobre quem quero falar.
Referências bibliográficas:
ADAMS, Julia. <i>101 mulheres incríveis que mudaram o mundo</i> . Ilustrado por Louise Wright. Brasil: Pé da Letra, 2021.
CLAIRE, Philip. <i>101 mulheres incríveis que transformaram a ciência</i> . Ilustrado por Isabel Munõz. Brasil: Pé da Letra, 2020.
HARRISON, Vashti. <i>Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra</i> . Ilustrado por Carolina Cândido. Rio de Janeiro, RJ: HarperKids, 2022.

MARVEL, G. L. *Contos para garotos que sonham em mudar o mundo*. Ilustrado por Sara C. Labrada. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NILHA, Orlando. *Carolina Maria de Jesus*. Ilustrado por Leonardo Malavazzi. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2019. (Coleção black power)

PORLAN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. In: *El diario del professor: un recurso para la investigación em el aula*. Sevilla, España 7ª edición, 1999, p. 18-42.

RAMOS, Alice. *Mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Ilustralu. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

THOMÉ, Débora. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rio de Janeiro: Galera, 2022.

ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro encontro teve como percurso conhecer a turma, traçar uma leitura sobre os olhares a respeito do continente Africano e que percepções teriam dos livros que estabeleceriam contato nos próximos encontros. Partimos do “eu” para o que sabemos sobre o “outro”. Como não possuía um conhecimento mais profundo da turma, já que estava conhecendo-os nessas atividades, senti a necessidade de traçar essas explorações para investigar quais contatos as/os estudantes já haviam tido acerca da temática étnico-racial no Brasil, a fim de pensar possíveis adaptações para os encontros que se seguiriam. Desta forma, foi pensada a proposta de escrever no quadro a palavra “África” e perceber quais significados são atribuídos a ela. Foi aberto espaço para que as crianças expusessem suas respostas para, diante do nosso diálogo, fazer o registro desses pensamentos no quadro. Partindo da África, o próximo passo seria fazer conexões, de como a cultura brasileira tem profunda relação com o continente africano em suas danças, comidas e brincadeiras.

Para tornar mais próxima essa abordagem, foi pensada a realização da brincadeira “terra e mar”, de influência africana. A brincadeira consiste em traçar uma linha no chão, delimitando dois espaços. Um lado seria identificado como “terra” e o outro lado, como “mar”. Para realizar a atividade, as crianças precisariam ficar em fila ao longo da linha traçada no chão delimitando dois espaços, sem pisá-la. A professora fica responsável por fazer os comandos de forma que, quando for indicado o espaço “terra”, todas/todos as/os participantes precisam pular para o lado correspondente, quando for indicado o comando “mar”, todas/todos pulam para o outro lado da

linha traçada. O comando deve ser repetido várias vezes e com maior velocidade, de forma que as/os participantes fiquem alternando de lado. Quem pular para o lado errado, sai e aguarda as outras crianças que continuam na brincadeira.

Dando seguimento ao terceiro momento, foi pensado em organizar a turma em grupos de quatro a cinco crianças e distribuir entre elas os livros infanto-juvenis com textos que abordam uma biografia geral sobre diversas personalidades do mundo, que contribuíram de forma significativa para o conhecimento, as ciências, a arte e o esporte. Pensado também como um momento de investigação, seria dado um tempo para que pudessem folhear os livros, ler e registrar, a partir da orientação que escrevi no quadro: o nome das/dos componentes do grupo, o nome do livro e quais das personalidades descritas conhecem. Essa proposta tem a intenção de identificar quantas personalidades negras as conhecem, diante das possibilidades que foram compartilhadas, perceber quais personalidades chamaram atenção das crianças e quais personagens conhecem a partir de seu repertório pessoal. Para dar continuidade à utilização dos livros infanto-juvenis, o planejamento do quarto encontro conta com a produção de fichas biográficas com foco em personalidades negras, mulheres e homens:

Quadro 4 – 4º Encontro

4º ENCONTRO: 1º/05/2023
Objetivo do encontro:
Conhecer personalidade negras e suas principais contribuição para a História mundial.
Recursos didáticos:
Quadro e pincéis; Fichas de escrita e lápis/caneta; Livros paradidáticos biográficos.
Estratégias de ensino:
Organizar as/os educandas/educandos em grupos e distribuir os livros paradidáticos. Esses livros serão a referência para a construção de uma biografia de personalidades negras. As crianças receberão fichas para preencher com as informações coletadas; Montar uma linha do tempo na sala e fixar as fichas preenchidas, para localizar o tempo histórico em que essas pessoas nasceram; Passar de grupo em grupo orientando, tirando dúvidas, conversando, abrindo espaços para diálogos e acolhida a partir da dinâmica desenvolvida.
Referências bibliográficas:

ADAMS, Julia. *101 mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Louise Wright. Brasil: Pé da Letra, 2021.

CLAIRE, Philip. *101 mulheres incríveis que transformaram a ciência*. Ilustrado por Isabel Munõz. Brasil: Pé da Letra, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Org. Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARRISON, Vashti. *Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra*. Ilustrado por Carolina Cândido. Rio de Janeiro, RJ: HarperKids, 2022.

MARVEL, G. L. *Contos para garotos que sonham em mudar o mundo*. Ilustrado por Sara C. Labrada. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NILHA, Orlando. *Carolina Maria de Jesus*. Ilustrado por Leonardo Malavazzi. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2019. (Coleção black power)

PORLAN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. In: *El diario del profesor: un recurso para la investigación em el aula*. Sevilla, España 7ª edición, 1999, p. 18-42.

RAMOS, Alice. *Mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Ilustralu. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

THOMÉ, Débora. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rio de Janeiro: Galera, 2022.

ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

O plano de aula para o quarto encontro dialoga com a ideia de estereótipos, pensada a partir de Lélia González³²⁴, a qual expõe que o racismo não é um fenômeno natural, mas sim, um processo construído que determina características às pessoas negras que, por sua vez, as limitam em suas humanidades, visando à manutenção da ideologia dominante. A autora exemplifica:

Dai é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio

³²⁴ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

e ver a televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelado³²⁵.

Grande crítica ao mito da democracia racial, importante pauta do movimento negro da década de 1980, questiona também o lugar onde é colocada a mulher negra. Mulata, a doméstica e a mãe preta, são construções de um discurso branco dominante que define e limita as vivências de mulheres negras, colocando-as sempre na condição de submissão e aquiescência. Nega-lhes a condição de sujeito humano, sendo objetificadas. Dessa forma, entende-se que ao privilegiar as/os personagens negras/negros apresentadas/apresentados pelos livros infanto-juvenis escolhidos, iremos confrontar as imagens estereotipadas que resumem essas personagens a um lugar de subalternidade. O intento é confrontar as imagens reducionistas das pessoas negras e lê-las em diversos lugares de circulação e conhecimento.

Para esse encontro, foi proposto organizar as/os estudantes em grupos de quatro a cinco participantes para a distribuição dos textos biográficos contidos nos livros infanto-juvenis já socializados, cujo conteúdo contém algumas personalidades negras escolhidas por mim. Cada grupo ficaria responsável por uma personalidade negra. Após a leitura da biografia compartilhada com o grupo para discussão, seria destinado um momento para que possam externalizar, na escrita, o que mais despertou a atenção durante a leitura acerca da vida dessas/desses sujeitas/sujeitos. Teriam, dessa forma, como base de pesquisa, o texto biográfico para extrair as seguintes informações do que foi lido: nome, ano de nascimento, profissão e um espaço para escrever o que lhes chamou a atenção na história incrível dessa personalidade. A proposta intenciona tornar palpável a contribuição de personalidades negras em suas multiplicidades de existências, em diferentes lugares do mundo e temporalidades. O processo de acompanhar os grupos, orientar, tirar dúvidas, conversar, também fez parte do planejamento e consta como etapa importante para refletir, junto às crianças, sobre a importância de valorizar as pessoas negras, diante de um contexto histórico que preserva e renova uma sistemática racista de exclusão social.

Para a conclusão do Projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, foi planejada uma atividade lúdica, a confecção de bonecas feitas de retalhos de pano, para relacionar às reflexões que foram propostas ao longo das aulas: que o continente Americano, com especial foco no país Brasil, possui profundas relações com a África e que, a partir da (r)existências da pessoas negras nos mais diversos campos de atuação, como a literatura, o

³²⁵ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização. Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 78.

cinema e a arte, temos na nossa História sujeitas e sujeitos que lutam diariamente contra a discriminação racial e pela valorização étnico-racial negra, importante presença em nossa formação cultural. Desta forma, foi pensado na seguinte proposição:

Quadro 5 – 5º Encontro

5º ENCONTRO: 08/05/2023
Objetivo do encontro:
Produzir a representação das personalidades negras estudadas a partir da técnica de confecção das bonecas <i>Abayomi</i> .
Recursos didáticos:
Quadro e pincéis; Fichas de escrita e lápis/caneta; Retalhos de tecidos diversos.
Estratégias de ensino:
Iniciar o encontro falando da história das bonecas <i>Abayomi</i> e apontar a artesã Lena Martins como a principal referência da técnica de confecção no Brasil. Para isso, distribuir xerox com a biografia da Lena Martins; Mãos na massa! Chegou o momento de as crianças produzirem suas próprias <i>Abayomi</i> . Em grupo, será proposto que escolham uma das personalidades negras que conheceram durante as aulas e a represente em uma boneca; Caso sintam alguma dificuldade com a confecção das bonecas, podem pedir dicas dos colegas de classe e da professora; Avisá-las/os também que as bonecas serão usadas para ilustrar o painel que foi feito em sala; Passar de grupo em grupo orientando, tirando dúvidas, conversando, abrindo espaços para diálogos e acolhida a partir da dinâmica desenvolvida; Ao final, voltar a perguntar sobre África. Quando eles se deparam com a palavra, que coisas lhes veem à mente? A produção das <i>Abayomi</i> tem alguma relação com o continente Africano? E é importante conhecer o trabalho das pessoas negras? Por quê?
Referências bibliográficas:
GONZALEZ, Lélia. <i>Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos</i> . Organização Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. NASCIMENTO, Maria Cristina do. Quem conta a história é quem dá o tom ou narrativas sobre as bonecas <i>Abayomi</i> : ancestralidade e resistência das mulheres negras ou romantização da escravidão? In: <i>2º Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste</i> , 2019.

Disponível em:
https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562350998_ARQUIVO_d2aa52dad7dd11f8f488bceb1a58977e.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

PORLAN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. In: *El diario del professor: un recurso para la investigación em el aula*. Sevilla, España 7ª edición, 1999, p. 18-42.

ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para finalizar os encontros programados, foi pensado em colocar como destaque a figura da artesã Lena Martins, *artista*³²⁶ negra. Continuo a dialogar com a ideia de estereótipos discutida por Lélia González³²⁷, por entender que, em alguns contextos, não é imaginado como as/os artesãs/artesãos produzem, a partir de sua técnica e artes, linguagem de enfrentamento e contestação. A reflexão que me propus a passar foi a de que a artista, à sua maneira, também contribuiu e contribui para a luta antirracista e, assim, provocar uma percepção do trabalho e agência de mulheres negras, para perceber essa personalidade como sujeita histórica. É uma tentativa de redirecionar os olhares das crianças, e demais sentidos, para elas/eles próprias/próprios como seres que também são sujeitas/sujeitos históricas/históricos em suas identidades.

Para Nilma Gomes³²⁸, trazer a ideia de identidade ao debate é fundamental para as discussões acerca das relações étnico-raciais no Brasil, principalmente quando pensadas dentro da produção acadêmica e dos movimentos sociais, campos que estabelecem relação profunda com a educação. A autora entende identidade como um significante que não é inato:

Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto,

³²⁶ Palavra que combina arte e ativismo, utilizado como para se referir a um indivíduo que usa sua produção artística como também manifestação social, no intuito de defender um movimento, causa. Para informações: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/download/34558/19962>. Acesso em: 24 fev. 2024.

³²⁷ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. (org.) Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

³²⁸ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade.³²⁹

Ao trazer a noção de identidade como significante produzido, que se distancia de uma ideia de naturalidade e está atrelado às nossas construções sociais, culturais e políticas, entende-se a importância de pensar a historicidade dos termos e conceitos que utilizamos e aplicamos em nosso fazer, e que perpassam nossos currículos e interpretações sobre o mundo. Se histórica, a identidade é fruto de lutas e interpretações diversas sobre a realidade. Kabengele Munanga entende que a identidade se constitui a partir da tomada de consciência de um movimento de resistência, portanto, não é um produto acabado, e sim, construído por meio de processos, o que torna as/os sujeitas/sujeitos identitários não como biológicos ou raciais, mas como históricos e culturalmente construídos. Alerta também sobre a importância de não cair em um determinismo biológico, ao pensar que as pessoas negras produzem diretamente uma cultura ou uma identidade negra, pois essas construções são elaboradas historicamente.³³⁰

Pensar identidade resulta também em pensar a diferença, pois na constituição do processo identitário um grupo social estabelece relação de diferença com o outro, social ou institucional, ao passo que diminui as diferenças dentro dos próprios grupos que o formam, reivindicando um reconhecimento político.³³¹ Assim, a identidade é construída a partir da interação com as/os outras/outros e seus pares. Não é biologicamente definida, é historicamente vivenciada. Possibilitando pluralidades de identidades ao longo de nossas constituições, contradições e identificações. A estudiosa Nilma Gomes destaca a importância de “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”³³². A escola é um espaço de construção de identidade, é na escola que temos contato com a humanidade valorizada, portanto, deve exercer o lugar de respeito à diversidade étnico-racial, para essa criança e adolescente que irá estabelecer relações com o mundo.

³²⁹ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 41.

³³⁰ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

³³¹ GOMES, op. cit.

³³² *Ibid.*, p. 43.

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formato dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizadas: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade.³³³

Em diálogo com as leituras realizadas, entendo a escola como um ambiente onde é necessário e possível o desenvolvimento de discussões étnico-raciais, como um espaço formador de humanidades. Portanto, a temática deve ser discutida também por todo o corpo escolar, não apenas por pessoas negras e/ou de movimentos sociais, estendendo-se para além dos muros da escola. Para trazer a diversidade humana e enfrentar um olhar hierarquizante, que coloca as pessoas negras em um lugar de inferioridade, levei uma referência positiva de mulher negra para a sala de aula. Foi apresentada uma biografia breve do trabalho de Lena Martins, nascida na cidade de São Luís, Maranhão, que passou a morar, aos 8 anos de idade, no Rio de Janeiro, capital, com sua família, onde vive até hoje. Aprendeu a herança familiar do artesanato com sua mãe e desenvolveu seu ofício a partir da confecção de boneca de pano, palha de milho e de papel. Criou a técnica utilizada para a confecção da boneca preta brasileira que nomeou de *Abayomi* (palavra que vem da língua Iorubá e significa “meu presente” ou “aquele que traz alegria”), quando trabalhava como animadora cultural. Participou do movimento negro e de mulheres negras, foi tema de pesquisas acadêmicas, documentários e também enredo de escola de samba. Criou, em 1988, no Rio de Janeiro, a Cooperativa *Abayomi* e, atualmente, continua exercendo seu ofício de artesã.

A *Abayomi* é uma boneca que é confeccionada de forma artesanal com sobras de panos reaproveitadas, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura, portanto, de fácil manuseio por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Símbolo de resistência, tradição, poder feminino, representatividade negra e da própria discussão de identidade, foi adotada a confecção das bonecas *Abayomi* tendo como referência o trabalho desenvolvido por Lena Martins. A confecção de bonecas *Abayomi* pode ser utilizada como uma ferramenta educativa e afetiva potente, que estabelece um sistema representativo, sustentado pelos pensamentos feministas negros a partir do brincar de *Abayomi* como uma estratégia de sobrevivência, principalmente em um contexto em que a boneca foi e ainda o é atribuído à menina, como brincadeira destinada a esse imaginário feminino do lugar do cuidado e do ambiente doméstico

³³³ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 51.

como seu lugar de pertencimento naturalizado, ou ainda mais, à menina negra, o lugar único de empregada doméstica, como decorrência de práticas coloniais da sociedade brasileira.

Para trabalhar com essa atividade, foi necessário pensar o planejamento com materiais que não estavam disponíveis na escola. Os tecidos necessários foram obtidos a partir da ajuda de minha mãe, costureira negra, que tinha guardado vários retalhos de cores variadas que foram extremamente necessários para a realização da atividade. Uma atividade que só foi possível pela ajuda de muitas mãos negras. Após a organização da turma em grupo, seriam distribuídos os tecidos já cortados para facilitar o manuseio. Com os tecidos distribuídos, eu iria orientar o passo a passo:

1. Pegue o tecido maior e dê um nó na ponta para formar a cabeça. Em seguida, pegue uma tesoura e faça um corte no outro lado do tecido até a metade para formar as pernas. Nas duas pontas formadas, dê um nó em cada ponta do tecido para formar os pés.
2. Pegue o tecido menor e amarre logo abaixo da cabeça formando os braços. Também dê um nó em cada uma das pontas para formar as mãos. O corpo está feito.
3. Agora, é o momento da roupa. Pegue um tecido colorido de preferência, dobre ao meio e faça um furo no centro da dobra. Depois, encaixe na cabeça da boneca.
4. Pegue um pedaço de tecido fino, podendo também ser colorido, e o amarre na cintura.
5. Uma possibilidade a mais: pegue outra tira de tecido, amarre na cabeça formando um turbante.

Nesse encontro, as crianças iriam produzir suas próprias *Abayomi*. Para orientar a produção, seria proposto que os grupos escolhessem uma das personalidades negras que conheceram durante as aulas para serem representadas em bonecas de pano. As *Abayomi* seriam utilizadas para enfeitar o mural construído em sala, composto pelas fichas já produzidas pelas crianças acerca das informações retiradas dos textos biográficos lidos. Essa atividade fecharia o projeto desenvolvido na escola, que aliou personalidades negras e brincadeiras, para a valorização da cultura afro-brasileira como forma de resistência e identificação positiva.

4.3 O PLANEJADO E O EXECUTADO: OS ENCONTROS A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Ao refletir sobre a presença, a participação e o silenciamento das pessoas negras em diversos contextos históricos da humanidade, propomos experiências que façam refletir acerca da percepção de si das/dos educandas/educandos como sujeitas/sujeitos históricas/históricos. Partimos da ideia de que é de extrema relevância que as abordagens não coloquem as pessoas

negras apenas em um lugar passivo, de inferioridade ou de escravização, o que leva a um reforço do racismo no ambiente escolar, ao não contribuir de forma potente para a construção de uma identidade e reconhecimento de outras possibilidades de existências. O uso de paradidáticos que trazem biografias de personalidades negras, a construção de fichas biográficas e a confecção de bonecas *Abayomi*, foram abordagens utilizadas para colaborar com um ensino de história antirracista, considerando os marcadores de raça e gênero.

Miguel Zabalza, ao dizer que “é habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas”³³⁴, orienta minha escrita a pensar nas produções de planos de aula e no que foi possível aplicar durante a vivências com as/os estudantes. Os planos de aulas, junto com o Diário de Aula, entendido aqui como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”³³⁵, exerceram o papel de recurso voltado para a pesquisa e também para a avaliação do processo didático desenvolvido. Aborda temáticas gerais, como o conteúdo da aula, até temas mais específicos, como as situações que despertaram os interesses das/dos estudantes. Escrever acerca de nossa prática permite pensar sobre como nossas aulas foram produzidas, de que forma foram executadas e de que maneira nos afetou³³⁶. Pois é a partir dessas análises, que nós, professoras e professores, conseguimos incorporar em nossas aulas os ajustes que refletimos pertinentes para outras aplicações em outros contextos.

É importante ter consciência, nesta pesquisa-escrita, que estou falando aqui de uma parte do que aconteceu e, mais especificamente, de uma versão da parte. Isso não torna menos válida a pesquisa, pois possibilita ter uma visão de dentro a partir de uma subjetividade, o que, como já foi defendido anteriormente, é imprescindível que a/o professora/professor veja o seu fazer como parte de uma pesquisa e de uma atuação, que pode e deve circular na academia.

O Diário de Aula torna quem escreve em pesquisadora/pesquisador, “ao escrever, formalizamos nossas experiências em um documento”³³⁷, o que, por sua vez, torna mais fácil contar e compartilhar. Por ser um recurso que cria um espaço onde se “compara e relaciona informações, onde estabelece conclusões e toma decisões sobre os próximos passos de experimentação (tradução própria)”³³⁸, este relato de experiência parte desse lugar de entender

³³⁴ ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19.

³³⁵ *Ibid.*, p. 13.

³³⁶ *Ibid.*

³³⁷ *Ibid.*, p. 29.

³³⁸ PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar y hacer explícitas las concepciones. En: *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Diada

que as vivências exprimem a minha própria versão, da professora negra em sala de aula, que entrega uma perspectiva pessoal do que vive e que pode ser utilizada em uma reflexão que possibilita explicar, à minha interpretação, uma ação em sala de aula e que também se manifesta fora dela. Parto, então, deste lugar de fala. Como argumenta Miguel Zabalza:

Racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência [...].³³⁹

Por isso, é importante trazer os planos de aulas que foram pensados para a execução do Projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, pois é de fundamental importância estabelecer comparativos e reflexos do que foi pensado e do que foi executado em sala de aula. A elaboração dos planos de aulas tinha a proposta de integrar, na escola, as vivências que seriam mediadas por mim, ao projeto “Curtição Literária”³⁴⁰, que é desenvolvido anualmente pela instituição. Durante o período de aplicação deste projeto dissertativo, a escola já estava se preparando para a culminância das atividades desenvolvidas pelas/pelos professoras/professores que fazem parte do corpo docente, para que fossem apresentadas produções construídas junto às crianças, que pudessem ser socializadas com as demais pessoas que fazem parte da Escola Municipal Professora Cristina Evangelista. Para isso, a escola também se mostrou muito disposta a criar um ambiente interdisciplinar onde as crianças poderiam refletir sobre a temática étnico-racial em outras disciplinas. Conseguimos estabelecer uma conexão mais frutífera da confecção das bonecas *Abayomi* como brincadeira trabalhada no conteúdo do ensino de Educação Física. Então, enquanto eu aplicava o que foi pontuado nos planos de aulas elaborados por mim, a professora de Educação Física também incluiu em suas aulas, dentro do conteúdo programático, as bonecas *Abayomi* como uma brincadeira desenvolvida no contexto de valorização étnico-racial afro-brasileiro.

Editorial S.L.; 1999. p. 23. No original: “es el cuaderno de “trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación”.

³³⁹ ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 18.

³⁴⁰ O Projeto “Curtição Literária” acontece anualmente na escola que é espaço destas vivências, associando atividades que valorizem a leitura, com a interdisciplinaridade, a partir da participação do corpo docente da instituição. Após atividades desenvolvidas ao longo das aulas nas diversas disciplinas da grade curricular, em torno da temática escolhida, é feito um dia de culminância onde o público atendido realiza apresentações, como exposições, contação de história, desfile, peças teatrais e apresentações musicais.

Os planos de aulas são documentações que há todo tempo são revistas, adaptadas ou mesmo modificadas. Um contexto de ensino-aprendizagem nunca será o mesmo, seja em diferentes momentos do tempo ou do espaço, então, irei discorrer também sobre as adequações que foram surgindo, alguns materiais e atividades que foram desenvolvidas em sala, ao longo do percurso de aplicação do projeto. Para compor este capítulo, serão apresentados alguns desses materiais obtidos. Serão distribuídos de acordo com a ordem em que os encontros foram acontecendo e será discutido como eles foram surgindo ao longo das aulas planejadas, mas como também desviaram e se transformaram, exigindo de mim um olhar de questionamento e atenção para os debates que estavam sendo feitos em sala de aula.

Dentro da organização programada para o primeiro encontro de aplicação do Projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, tive a intenção de, diante da organização da instituição escolar, já nesse primeiro dia, iniciar a aplicação de fato do projeto, trabalhando conteúdos, conhecer a turma através das atividades elaboradas, apresentar os materiais com que teriam contato nas próximas aulas. Mas precisei fazer uma alteração, pois a professora de Artes estava usando aquele horário para aplicar uma atividade. Para aquele momento, entendemos que seria de grande importância manter a atividade que estava sendo realizada com a turma. Logo, precisei mudar meu planejamento e reordenar a data inicial de aplicação para a semana seguinte. Desta forma, aproveitei aquele momento para observar. Este se mostrou um passo importante para a execução do projeto que iria aplicar, pois me foi permitido entender a dinâmica da turma, como a professora e as/os estudantes se organizavam dentro da sala, além de me possibilitar ter uma primeira aproximação com as crianças para que, no próximo encontro, se sentissem mais confortáveis com a minha presença.

Reorganizei o planejamento e estabeleci como primeira etapa a observação da dinâmica da sala de aula. Utilizei um caderno para escrever minhas observações. Estabeleci que esse recurso seria utilizado em todos os momentos em que eu estivesse na escola, para anotar minhas percepções, mas também seria utilizado para planejar ou alterar a programação das aulas, diante da dinâmica do que aconteceria nos encontros. A sistemática de registro se desenvolveu dessa forma: o uso regular uma vez por semana e, caso houvesse necessidade, eu recorreria ao Diário de Aula fora do ambiente escolar, para realinhar os planejamentos que foram desenvolvidos.

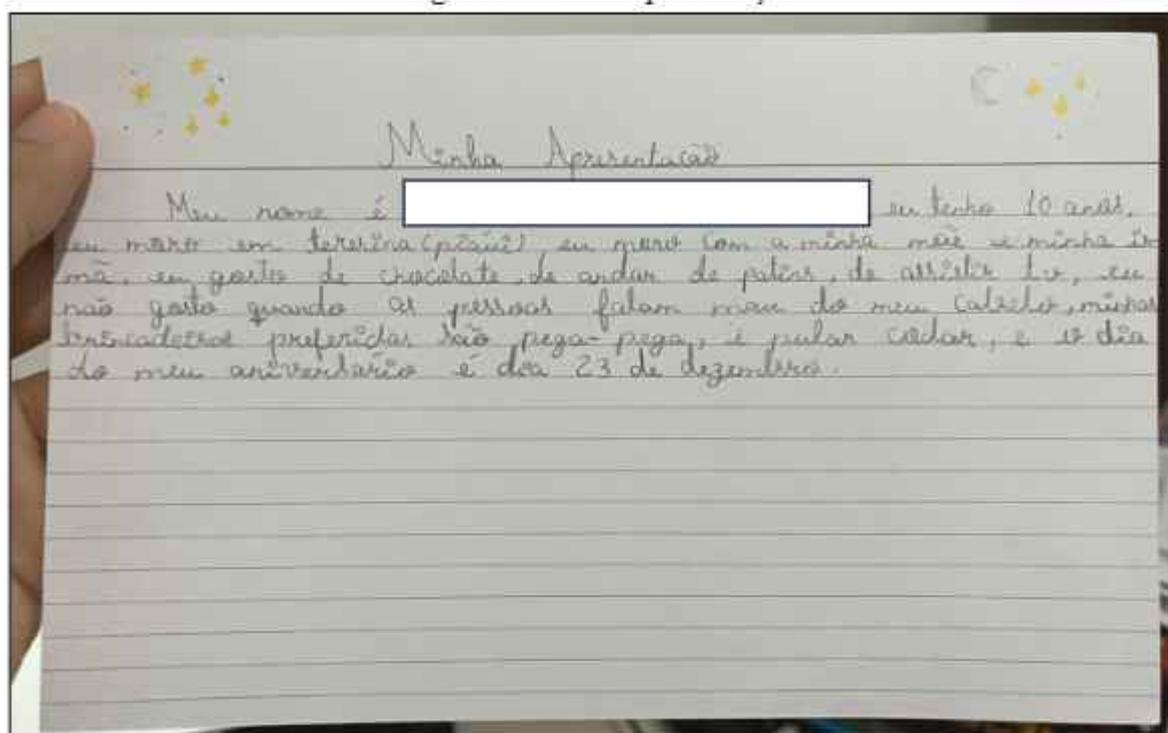
É importante apontar que o Diário de Aula foi um recurso pensado ao longo do processo de estudo e da escrita dissertativa. Como a aplicação do Projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História” seria realizada com seres humanos, que estavam na idade entre 9 e 11 anos, há especificações quanto à exposição dessas sujeitas e desses sujeitos em trabalhos acadêmicos em prol da preservação de suas imagens. Por isso, foi pensada a utilização do Diário

de Aula³⁴¹, por entendê-lo como instrumento que me permitiria avaliar o trabalho desenvolvido dentro de um rigor científico da observação, sem haver a necessidade de expor as pessoas envolvidas. Esse é um movimento, inclusive, que deve ser refletido com maior importância dentro do contexto escolar e de pesquisa. Nós, professoras e professores, diariamente estamos em sala de aula, lidando com pessoas de diferentes idades, interagimos, intervimos e pensamos cientificamente com elas. O nosso fazer é estruturado a partir de estudos e reflexões sobre o que compreendemos do espaço escolar. Nós escrevemos pouco acerca das nossas movimentações em sala de aula, sendo que estas estão constantemente relacionadas com a teoria e a prática e, sobretudo, estão diariamente sendo testadas, adaptadas e refletidas no contexto dinâmico, que é a sala de aula.

Redistribuídos os dias de aplicação dos encontros, seguimos para o segundo contato com a turma, a partir da compreensão de si. Após feita minha apresentação, a qual contém alguns aspectos pessoais e sociais do meu contexto de vivência, foi a vez da turma se apresentar de forma escrita e oral. Após o registro no quadro das orientações para a construção do texto, foram obtidas as escritas que seriam apresentadas a seguir. Diante do corpo de documentos obtidos em uma turma de 38 estudantes, foram selecionados aqueles que apresentam uma caligrafia legível e uma escrita cujo pensamento está organizado de forma a favorecer o diálogo com a/o leitora/leitor:

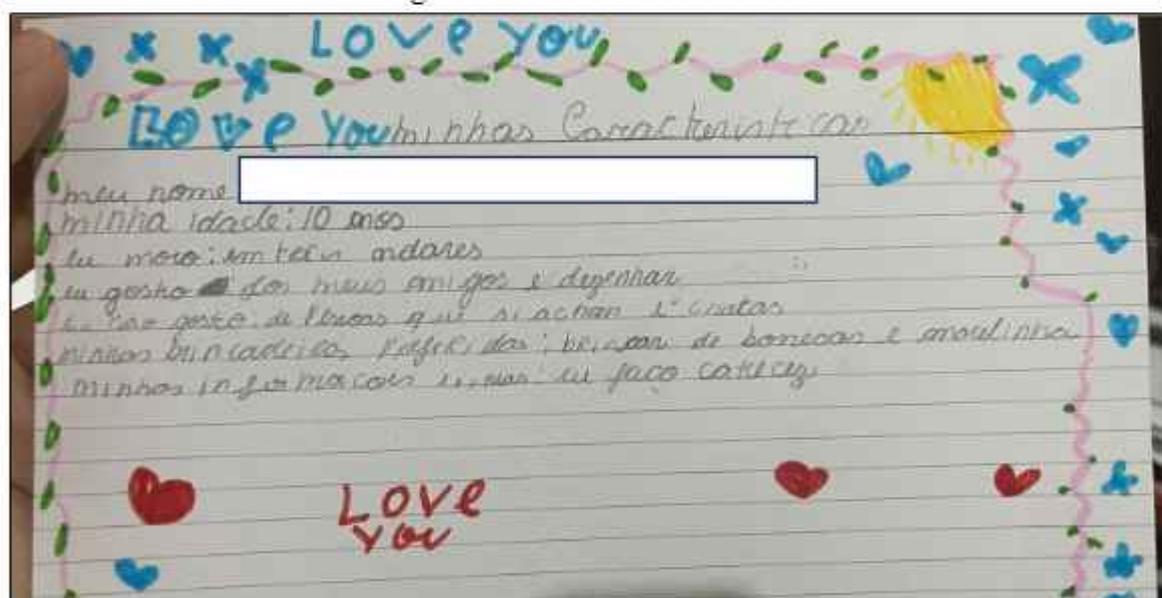
³⁴¹ ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Figura 5 - Minha apresentação



Fonte: Arquivo pessoal.³⁴²

Figura 6 - Minhas características

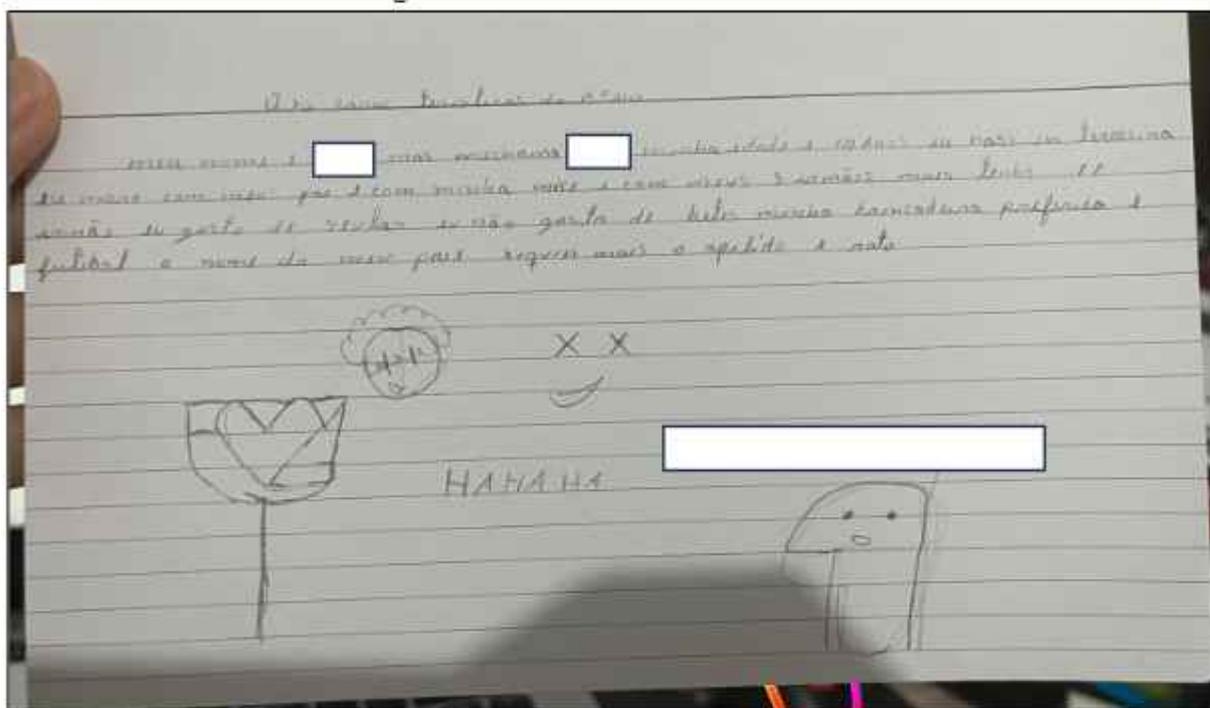


Fonte: Arquivo pessoal.³⁴³

³⁴² Minhas Apresentação: Meu nome é (*nome da estudante*), eu tenho 10 anos, eu moro em Teresina (Piauí), eu moro como a minha mãe e minha irmã, eu gosto de chocolate, de andar de patins, de assistir tv. Eu não gosto quando as pessoas falam mal do meu cabelo. Minhas brincadeiras preferidas são pega-pega, e pular corda, e o dia do meu aniversário é dia 23 de dezembro.

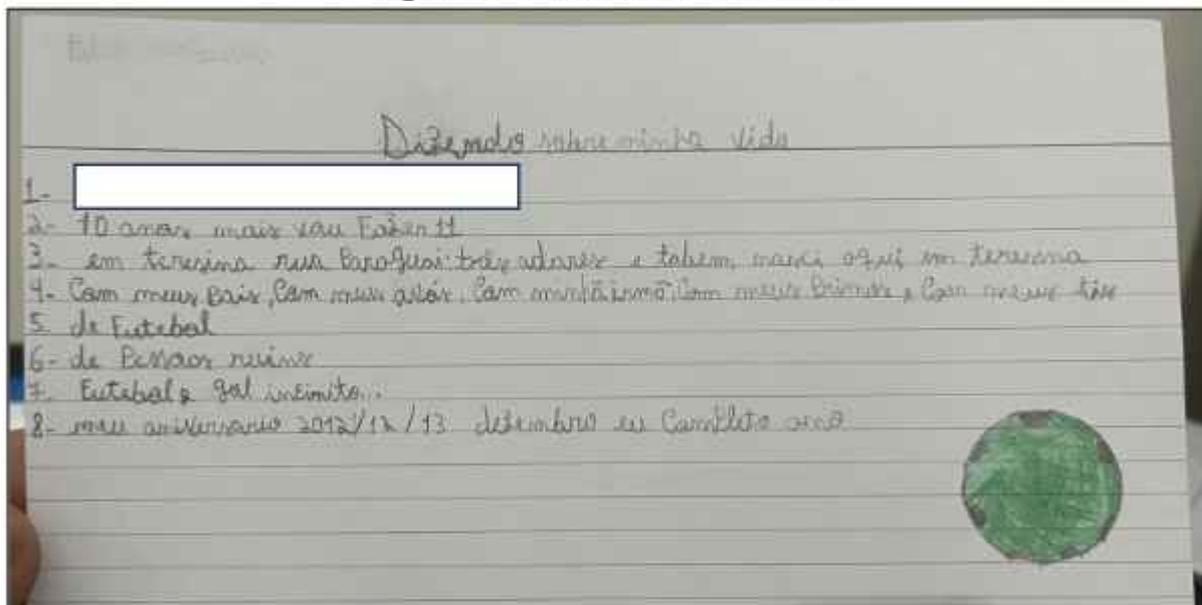
³⁴³ Minhas características: Meu nome (*nome da estudante*). Minha idade: 10 anos. Eu moro: nos Três Andares. Eu gosto: dos meus amigos e desenhar. Eu não gosto: de pessoas que se acham e chatas. Minhas brincadeiras preferidas: brincar de bonecas e amarelinha. Minhas informações extras: eu faço catequese.

Figura 7 – As características do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal.³⁴⁴

Figura 8 – Dizendo sobre minha vida



Fonte: Arquivo pessoal.³⁴⁵

³⁴⁴ Meu nome é (nome do estudante) mas me chamam de (apelido), minha idade é 10 anos, eu nasci em Teresina, eu moro com meu pai e com minha mãe e com meus 3 irmãos, mas tenho 11 irmãos, eu gosto de celular, eu não gosto (ilegível), minha brincadeira preferida é futebol, o nome do meu pai é (nome do pai), o apelido é (apelido).

³⁴⁵ Dizendo sobre minha vida: 1. (nome do estudante). 2. 10 anos, mas vou fazer 11. 3. Em Teresina, rua Paraguai, Três Andares e também nasci aqui em Teresina. 4. Com meus pais, com meus avós, com minha irmã, com meus primos, com meus tios. 5. De Futebol. 6. De pessoas ruins. 7. Futebol e gol infinito... 8. Meu aniversário 2012/12/13, dezembro eu completo ano.

Nos registros feitos pelas/pelos estudantes, foi possível identificar um perfil da turma que me possibilitou conversar com o projeto. O processo de escrita envolveu o diálogo, tirar dúvidas, passar entre as carteiras. Foi possível identificar que uma grande parte das famílias dessas crianças possui a figura da mãe como gestora e referência do ambiente familiar. Em muitas fichas de apresentação, há a presença da família composta pela mãe, avó e irmãos/irmãs. As fichas ainda nos mostraram algumas preferências de brincadeiras, como o futebol e o brincar de boneca. Saber dessas brincadeiras preferidas me possibilitou pensar aproximações que poderiam ser feitas para os próximos passos de aplicação do projeto.

Interessante observar que muitas crianças, em especial as meninas, sentiram a necessidade de escrever sobre seus cabelos. Ao me apresentar, falei que uma das características que mais gosto em mim era o cabelo. Crespo e costumo usá-lo volumoso, foi dessa forma que me apresentei a elas/eles. Registrei em meu Diário de Aula esse momento da apresentação, pois, nesse mesmo, encontro uma menina que me chamou em sua carteira e falou que gostava do cabelo dela também. Essa menina era negra. Contou um pouco da história de sua mãe, que quando criança tinha o cabelo alisado por sua avó. Fez o comparativo de que atualmente ela e toda as irmãs têm os cabelos enrolados/crespos e o utilizam dessa forma. Disse que o que menos gosta é quando falam mal do cabelo dela. Os meninos também se posicionaram nessa temática, comentaram que possuem o cabelo cacheado/crespo como o meu, mas por estar cortado baixo, não era possível observar a curvatura do fio. Significativo perceber que houve um reconhecimento para comigo, representaram em uma das fichas de apresentação um desenho do meu cabelo crespo, o que marca uma aproximação e, podemos inferir, também uma valorização das características fenotípicas negras.

As crianças já refletem sobre os impactos da racialização em seus corpos, por serem capazes de elaborar uma compreensão do que as cerca, a partir de hábitos e habilidades que são aprendidas e, assimilam, mesmo que de forma inconsciente, os mecanismos de poderes que atravessam a sociedade, praticados e replicados, que circulam no ambiente da sala de aula³⁴⁶. Dessa forma,

É a ausência de referências positivas na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízos à sua vida cotidiana. [...]

³⁴⁶ PINHO, Carolina; AMARAL, Elisa. A contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina; LIMA, Tayná Victória de. *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022.

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouca construtiva para sua humanidade.³⁴⁷

É nessa tentativa de colaboração com a construção da autoestima positiva de meninas e meninos que compreendo também que só os encontros propostos e realizados por este projeto dissertativo não são suficientes para que se reconheçam plenamente em suas histórias, mas entendendo-os como um momento que pode proporcionar uma reflexão, que crianças negras e brancas possam se sentir mais fortalecidas/fortalecidos para agir em prol de uma sociedade livre do racismo³⁴⁸. Dessa forma, o próximo encontro teve como proposta ambientar a temática étnico-racial de valorização das influências culturais africanas e afro-brasileiras no nosso cotidiano, assim como valorizar as sujeitas e sujeitos que compartilham marcas dessa resistência. No quadro da sala de aula, a partir da Tempestade de Ideias³⁴⁹, obtivemos essas palavras ditas pelas crianças:

³⁴⁷ ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005. p. 120.

³⁴⁸ Ibid.

³⁴⁹ Também conhecida como *Brainstorming*, trata-se de uma técnica realizada em grupo para obtenção de uma lista de ideias de forma espontânea. É lançado um tema central e a partir dele são registradas as primeiras ideias a respeito da temática. Essa atividade possibilita explorar a criatividade, trocar de ideias e criar um panorama da contribuição do grupo envolvido para a atividade que está sendo desenvolvida. Para conhecer mais: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm>. Acesso em: 24 fev. 2024.

Figura 9 – Tempestade de ideias “África”



Fonte: Arquivo pessoal.

Cultura, religiões, animais, floresta, rios, brincadeiras, danças, deserto, comida e músicas. A partir da fala das crianças, muitos caminhos poderiam ser direcionados para falar da relação África-Brasil, o que evidencia que estamos lidando com um público com interesses diversos, que podem ser explorados a fim de abrir horizontes para o aprofundamento de temáticas que muitas vezes são tangenciadas nos currículos escolares. Junto à Tempestade de Ideias, conversamos também sobre o preconceito e o racismo que ainda é presente na nossa sociedade atual. Abordagens que ensinem a História da África ou da História Afro-Brasileira não devem ser pensadas apenas como um acréscimo de conteúdos nas aulas de história, e sim

trata-se de uma nova forma de pensar os temas que constituem toda a educação básica, nas aulas de Artes, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua estrangeira, Literatura, Matemática, Química e Sociologia. É preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afro-diaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro, geografia deste continente e da diáspora, técnicas,

astronomia, metalurgia, farmacopeia africanas como temas das aulas de física, química e biologia [...].³⁵⁰

Foi pensando na educação como um eixo estruturante e de manutenção do racismo no Brasil, que busquei trazer o protagonismo negro para falar de uma das temáticas compartilhadas pelas crianças: as brincadeiras. O brincar, ação que é própria do aprender, com a qual as crianças aprendem brincando, também deve ser pensado em seu contexto histórico. É preciso rever o discurso histórico e colocar a brincadeira também como espaço da presença negra na história. A brincadeira, entendida como um sistema de comunicação e interpretação da realidade, age como atividade consciente. Cada gesto, os objetos utilizados, os acordos estabelecidos e articulação confrontam a realidade em que se brinca, pois permitem entender as crianças como sujeitas/sujeitos que constantemente estão fazendo escolhas. Por isso, as brincadeiras se revelam como oportunidades privilegiadas para que a/o professora/professor-pesquisadora/pesquisador estabeleça um olhar de interação e confronto, com os diferentes pontos de vista.³⁵¹

Ao estabelecer diálogo com Fabiane Silva e Ana Paula Rodrigues³⁵², entendo o lúdico como educativo e, portanto, ação que contribui para a compreensão do conteúdo e o aumento do interesse pela disciplina. Essa aproximação permite que a/o educanda/educando estabeleça uma relação entre o passado e suas experiências cotidianas, na construção ativa que estabelecem com a construção do conhecimento. Dessa forma, a escola envolvida na dinâmica da proposta de valorização da cultura afro-brasileira, propôs a inclusão da temática no projeto já desenvolvido pela escola, o Curtição Literária. Foi na parceria com a professora de Educação Física que se tornou possível estender o brincar de boneca para uma atividade escolar com culminância no projeto literário. Estabeleceu, assim, as duas dinâmicas: enquanto eu seguia aplicando o projeto já iniciado com a turma de quinto ano, a professora de Educação Física abordou, na grade curricular que estava desenvolvendo nos anos do ensino fundamental, as brincadeiras africanas e afro-brasileiras, incluindo a boneca *Abayomi* como símbolo de resistência.

Dando seguimento à aplicação do projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, no mesmo dia partimos para a socialização dos livros infanto-juvenis que biografam a presença e a importância de personalidades, homens e mulheres, para a história mundial. Tive

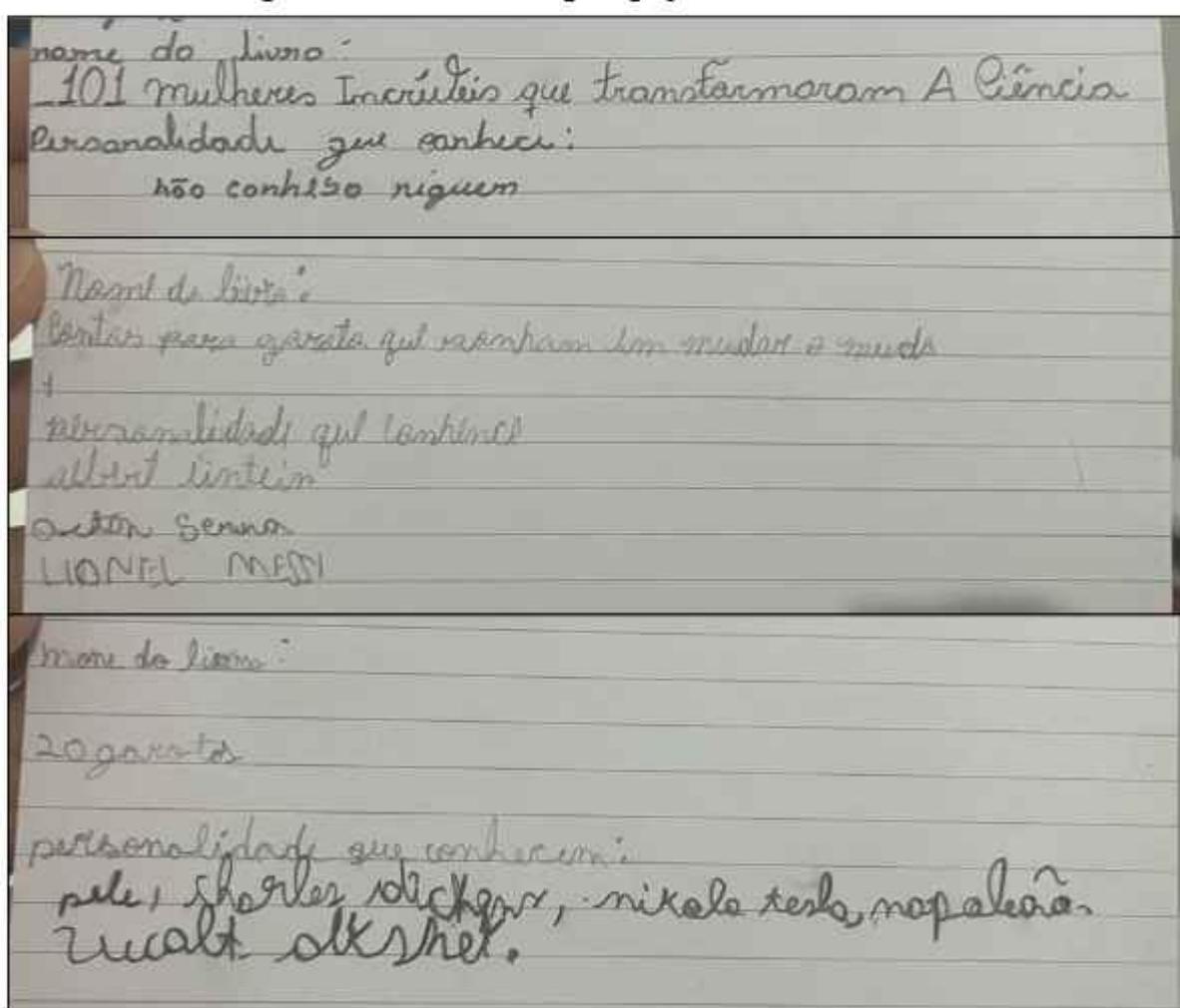
³⁵⁰ MOTA, Thiago Henrique (org.). Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 15.

³⁵¹ WAJSKOP, Gisela. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

³⁵² SILVA, Fabiane Santana da; RODRIGUES, Ana Paula. O lúdico e o ensino de história: novos métodos e possibilidades de aprender. In: *Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania*, v.1 n.1, p.1-14. 2022.

como interesse primeiro identificar que personalidades são reconhecidas por essas meninas e meninos. Por isso, a partir da leitura em grupo dos livros, pedi que preenchessem uma ficha com informações que me mostrassem quem dessas pessoas já ouviram falar ou conheciam alguma informação a respeito. Durante o tempo disponibilizado para contato com os livros, eu passei pelas carteiras e conversei com as crianças, algumas ficaram bastante impressionadas, pois não sabiam que existiam tantas mulheres cientistas e que tinham ganhado tantos prêmios. Entre o material colhido temos essas amostras:

Figura 10 - Fichas de sondagem, grupo de estudantes do 5º ano

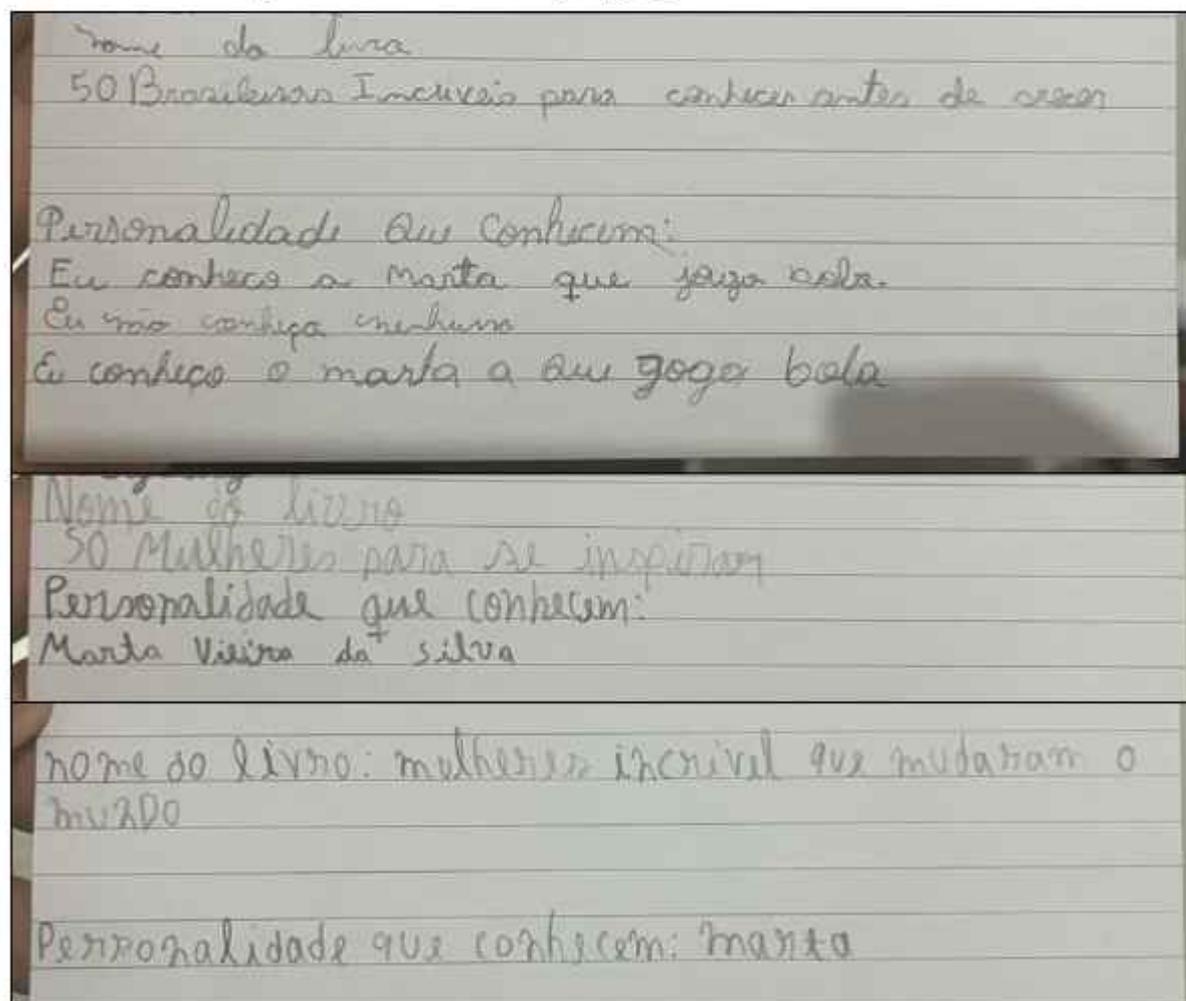


Fonte: Arquivo pessoal.

É possível notar, entre os nomes citados, os de Leonel Messi, Nicola Tesla, Napoleão e Wall Disney, em maioria homens brancos. Quando citada uma pessoa negra, temos a presença do Pelé, importante personalidade do futebol. Mas é perceptível como poucas são as pessoas negras conhecidas por essas/esses estudantes, ainda mais quando são mulheres negras. No livro infanto-juvenil que apresenta “101 mulheres incríveis que transformaram a ciência”, nenhum

nome é conhecido. Podemos entender que “o currículo do ensino de História é racializado em grande parte: trata-se da construção da nação e das contribuições da população eurodescendente na cultura, na economia, na política, nas artes, na organização social”³⁵³. Entendo aqui, que esse currículo racializado privilegia o homem branco europeu, excluindo em muitos momentos da história e da produção de conhecimento a presença da mulher. Quando olhamos a partir de uma perspectiva da interseccionalidade, compreendemos que esse silenciamento se aprofunda ainda mais quando falamos da presença das pessoas negras que são homens e, em especial, das mulheres negras. As próximas fichas apresentam o que foi possível identificar nos livros infanto-juvenis, a partir da escrita das crianças, acerca da presença das mulheres na história e na produção de conhecimento:

Figura 11 - Fichas de sondagem, grupo de estudantes do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal.

³⁵³ MOTA, Thiago Henrique (org.). Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 17.

Interessante notar como a jogadora Marta, referência no futebol brasileiro feminino, foi citada mais de uma vez pelas crianças. O que demonstra que há um reconhecimento de sua atuação. Essa personalidade é uma referência que inspira meninas e meninos, uma referência positiva da presença negra no futebol feminino. No encontro seguinte, selecionei algumas personalidades negras para apresentar à turma, referências negras em diversos contextos de produção de conhecimento humano. Para essa etapa do projeto, foi pensada na construção em grupo de fichas das personalidades negras que foram selecionadas por mim³⁵⁴, para socialização em sala de aula. Porém, alguns contratempos me fizeram reestruturar a distribuição de dias para o projeto. Feriados, avaliações e outras dinâmicas escolares exigiram uma menor quantidade de dias para a aplicação. Dessa forma, as atividades de construção de linha do tempo para a feitura de um mural, de acordo com a época em que essas pessoas atuaram, precisou ser suprimido. Estabeleci que o quarto encontro comportaria a produção das fichas com biografias, no primeiro momento de trinta minutos:

Figura 12 - Ficha biográficas elaboras por grupo de estudantes do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal.³⁵⁵

³⁵⁴ As personalidades escolhidas, foram: Marta Vieira da Silva, Chimamanda Ngozi Aichie, Machado de Assis, Viola Davis, Maria Firmina dos Reis, Antonieta de Barros, Rosa Parks, Katherine Coleman Goble Johnson, Nelson Mandela, Carolina Maria de Jesus, Martin Luther King, Usain Bolt, Pelé, Muhammad Ali e Angela Davis.

³⁵⁵ Nome: Marta Vieira da Silva; Nascimento: 1986; Profissão: futebolista; História Incrível: que Marta já fez 100 gols pela seleção brasileira superando a marca de Pelé, um dos grandes nomes do futebol brasileiro. Nome: Chimamanda Ngozi Aichie; Nascimento: 1977; Profissão: escritora; História Incrível: um de seus livros foi selecionado por um famoso jornal diário estadunidense como um dos 10 melhores livros de 2013. Nome: Machado

Utilizei a construção de biografia a partir da ideia de que iríamos conhecer diversas personalidades negras que contribuíram para a história, para depois, conhecer uma mulher negra de forma mais aprofundada, Lena Martins, artesã criadora da técnica de feitura das bonecas *Abayomi* e, assim, nos trinta minutos restantes do quarto encontro, iniciei a confecção das bonecas. Organizei a turma em grupos e para cada grupo entreguei um livro, assinalando a personalidade que os membros deveriam ler e retirar as informações solicitadas na ficha biográfica. Pela demanda do tempo, não foi possível com que todos os grupos concluíssem essa etapa. Pelas informações das fichas coletadas, foi possível identificar elementos que mostram a valorização desses personagens para suas áreas de atuação, atendendo ao objetivo de tornar conhecidos nomes de personalidades negras como referências positivas.

Seguimos para o segundo momento do encontro de número quatro, para falar da importância de uma mulher negra brasileira para a história das brincadeiras e que encontrou no brincar de boneca uma forma de lutar contra o racismo. É pensando, principalmente, nas resistências e reinterpretção promovidas pelas pessoas negras na dança, na língua, na música, nas organizações políticas, nas roupas, nos cabelos etc. Nessa ocasião, traço um paralelo com Lélia Gonzalez³⁵⁶ e o seu conceito de *amefricanidade*, que abarca a experiência comum entre mulheres negras e homens negros do processo de diáspora, assim como mulheres e homens indígenas e suas lutas contra a dominação colonial. A autora, ao falar que a luta das pessoas negras se estabelece de forma diária desde o processo de escravização no Brasil, em diversas manifestações de resistências, permite-nos humanizar e reconhecer essas/esses agentes e suas histórias de forma positiva, entendendo que essas lutas, nas mais variadas formas de resistência como o artesanato, ainda se fazem presentes e não podem ser esquecidas. Propõe que sejamos sujeitas/sujeitos do nosso próprio discurso, pois só na prática é possível perceber, construir, reconstruir, desconstruir, nossa identidade.

O pensamento de Lélia Gonzalez nos possibilita pensar as contradições internas das desigualdades raciais, desloca sujeitas/sujeitos negras/negros para o centro da história, ao mesmo tempo que propõe um olhar para si, para esse retorno necessário, de reconhecimento. Dessa forma, parti da perspectiva de que é importante apontar os corpos negros na história como

de Assis; Nascimento: 1839; Profissão: escritor; História Incrível: o menino que quase não frequentou a escola, mas foi o maior escritor do mundo e a capacidade de escrever era inigualável, ele superava obstáculos como se não fosse nada.

³⁵⁶ GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

personagem que criam, agem no seu presente, possuem sentimento, pensam e estão próximos, pois também somos sujeitas e sujeitos que agem no mundo:

Figura 13 – Confeção de Bonecas *Abayomi*



Fonte: Arquivo pessoal.

Inicialmente, tive como interesse associar as personalidades negras que foram conhecidas ao longo do processo com a confecção de *Abayomi*, para que, no mural que seria realizado a partir de uma linha temporal, as *Abayomi* estivessem representando essas personalidades. Cada grupo iria representar em uma boneca a personalidade negra que ficou responsável. Como foi necessário reestruturar o tempo e não tivemos um tempo maior para conhecer essas pessoas, busquei valorizar a produção da artesã Lena Martins e focar apenas nela, como personalidade negra, para aprender a técnica que desenvolveu. O primeiro passo foi apresentar quem foi Lena Martins, sua origem e o trabalho que desenvolveu no Rio de Janeiro como educadora social. Em seguida, passei a apresentar a boneca. Conteí sobre a versão tradicional que associa a história de criação da boneca *Abayomi* com o tráfico transatlântico.

Há algumas narrativas em torno da origem das bonecas *Abayomi*. Uma dessas versões conta que seu surgimento se deu a partir do movimento transatlântico de tráfico de pessoas escravizadas. Assim, essas bonecas teriam nascido dentro dos navios tumbeiros, na ação de resistências de mães que rasgavam pedaços de tecidos de suas saias para confeccionar bonecas, que serviriam como amuleto e afeto para suas filhas e seus filhos, diante de uma situação tão desumana. Feitas apenas com tranças, nós e sobras de tecido, essa narrativa ganhou espaço público como símbolo de poder feminino e força. Outras narrativas também foram elaboradas sobre este surgimento, entre elas damos destaque a história de vida de uma artesã nordestina, como tentativa de evitar histórias únicas.

Desta forma, conversei sobre essa versão popular da história, que por não termos comprovações históricas de que foi a origem da boneca de pano *Abayomi*, inclusive porque por muito tempo não eram valorizadas fontes que contassem as histórias das pessoas negras, como a oralidade, não podemos estabelecer essa versão como a única e verdadeira. Expliquei que é importante conhecer outras histórias, entre elas a história de Lena Martins, pois foi a idealizadora da técnica que atualmente é a mais utilizada para a confecção da boneca, sendo um trabalho desenvolvido pela artesã até os dias de hoje. Em muitos contextos escolares, as crianças possuem referências históricas de personalidades que corroboram com uma história única de humanidade, por isso, pensar a pluralidade de sujeitas/os na história e outras possibilidades de existir é um ato de transgressão. Chimamanda Adichie entende que “as histórias importam. Muitas histórias importam”³⁵⁷, e propõe dialogar com a diversidade dos grupos sociais, para que estes possam contar as versões de suas próprias histórias, as partes negativas e as partes positivas, reconhecendo nos conhecimentos desenvolvidos por pessoas negras um importante aporte epistemológico para refletir sobre outros lugares e a multiplicidade de humanidades possíveis.

Defendo a confecção de bonecas *Abayomi* como uma ferramenta educativa e afetiva potente que estabelece sistemas representativos, sustentada pelos pensamentos feministas negros, a partir do brincar de *Abayomi* como uma estratégia de sobrevivência, já que “são fundamentais ações, estratégias e exposições que evidenciem os corpos negros como integrantes da sociedade nacional, e não como invisíveis ou inferiorizados ou colocados à margem de uma sociedade hegemônica que é branca, patriarcal e excludente”³⁵⁸. Entendo que falar da boneca *Abayomi* é questionar uma narrativa que, em muitos momentos, é colocada como única, para ampliar a visão que temos dessa brincadeira, uma tentativa de tirar da invisibilidade nomes que desenvolvem técnicas e utilizam esses recursos como formas de pensar o ensino, o brincar e a valorização do povo negro, diante do próprio movimento de educação que aqui é entendido como “um processo no qual os indivíduos se apropriam do que já foi produzido culturalmente pela espécie humana em sua história para serem humanizados”³⁵⁹. A prática do brincar também deve estar relacionada com o âmbito das

³⁵⁷ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 16.

³⁵⁸ OLIVEIRA, Nutyelly Cena de. Bonecas Abayomis e narrativas insurgentes contra o racismo e o epistemicídio. In: *Revista Humanidades e Inovações* v.6, n.16 – 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Hellen%20Pabline/Downloads/1837-Texto%20do%20artigo-6532-1-10_20191118%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hellen%20Pabline/Downloads/1837-Texto%20do%20artigo-6532-1-10_20191118%20(1).pdf). Acesso em: 19 jun. 2023. p. 157.

³⁵⁹ PINHO, Carolina Santos B. de. Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina, Org.; MESQUITA, Tayná Victória de Lima, Org. *Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022. p. 23.

políticas públicas e ações afirmativas de valorização da história e da cultura afro-brasileira, para gerar o empoderamento de nossos estudantes. As bonecas *Abayomi* aparecem nesse movimento de empoderar e trabalhar a cultura advinda da relação afro-diaspórica no Brasil.

Durante esse encontro, foi perceptível ver que muitas crianças ficaram empolgadas. Meninas e meninos logo quiseram pegar os tecidos, escolher suas cores e começar a brincar de fazer uma boneca. Ouviram minhas instruções com calma e como a sala estava organizada em grupos, puderam se ajudar. A princípio, os nós necessários para formar os membros das bonecas foi a parte mais difícil, mas entendendo a maneira adequada de fazê-los, logo quiseram continuar. Porém, a conclusão da confecção ficou para o nosso quinto e último encontro do projeto, que foi totalmente dedicado a essa atividade. Ensinei o básico, a fazer o corpo, a cabeça, os braços, as pernas e a colocar o vestido na boneca. Mas logo as crianças foram além:

Figura 14 – Confecção de Bonecas *Abayomi*



Fonte: Arquivo pessoal.

Montaram adereços de cabelo, colocaram cachecol, apostaram nas cores e nas estampas, colocaram botas, fizeram amarrações que lembravam calças, trouxeram suas referências pessoais à montagem. Uma das crianças negras, que tem como característica o nanismo, falou que iria fazer uma boneca pequena para parecer com ela. A estudiosa Maria do Nascimento³⁶⁰ me ajudou a pensar como a fala e associação feita pela criança é muito significativa, por refletir sobre como a/o boneca/boneco é uma reprodução do humano e faz parte do nosso processo e necessidade de reconhecimento, podendo exercer função de alteridade e ludicidade. Brincar de boneca/boneco é um exercício de experimentar a troca de papéis, criar mundos imaginados e recriar nossas concepções reais. É instrumento de organização e construção de sociabilidades. Assim, a força que é materializada nas bonecas como lugar de representatividade negra para a autoimagem e autoestima de crianças negras/negros é vista como lugar de potência.

Um comentário feito por Maria do Nascimento, desde o início da pesquisa, me chamou muito a atenção: afinal, as bonecas *Abayomi* seriam um “brinquedo de menina, brinquedo de menino ou brinquedo de brincar?”³⁶¹. Essa pergunta me atravessou e volto constantemente a ela ao refletir acerca dos pensamentos feministas negros no meu fazer como professora-pesquisadora. Ao questionar as crianças se brincar de boneca seria um brinquedo de menina, um brinquedo de menino ou um brinquedo de brincar, algumas crianças se sentiram à vontade de dizer que também brincavam com suas irmãs, identificando-a como uma brincadeira que também adentra o universo da infância masculina. O brincar de boneca como espaço tradicionalmente direcionado às “brincadeiras de meninas” pode ganhar outras nuances e adentrar o espaço das “brincadeiras de meninos”, justamente para questionar nossas construções tradicionais de ser mulher e ser homem. Ao pensar uma atitude antirracista na escola, não devemos entendê-la apenas como respeito ou a simples tolerância às diferenças, mas sim, como mudanças reais nas estruturas sociais. Questionar essas barreiras no espaço do brincar é também uma forma de questionar as opressões que nos atravessam (raça, gênero, classe social etc.) em busca de uma agência de transformação em direção à sociedade.

As *Abayomi* foram feitas por muitas crianças com a intenção de serem um presente, comentaram que dariam às suas mães, irmãs. Outras crianças preferiram guardar. Fizeram pra si próprias. Assim, as brincadeiras se mostram como parte “das culturas e são engajadas de

³⁶⁰ NASCIMENTO, Maria Cristina do. Quem conta a história é quem dá o tom ou narrativas sobre as bonecas *Abayomi*: ancestralidade e resistência das mulheres negras ou romantização da escravidão? In: 2º congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste. Disponível em: https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562350998_ARQUIVO_d2aa52dad7dd11f8f488bceb1a58977e.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 1.

vários saberes e tradições perpassando diferentes fases da vida e assumindo significado de acordo com o contexto que os sujeitos estão inseridos³⁶². As significações diversas que a confecção das bonecas *Abayomi* podem gerar me levam a pensar na aplicabilidade desse recurso nas diversas séries do ensino básico e também com adultos, podendo trazer reflexões e valorização de um fazer por mãos negras, para várias pessoas de diferentes faixas etárias. As bonecas *Abayomi* também participaram do trabalho desenvolvido pela escola no projeto *Curtição Literária*:

Figura 15 – Bonecas *Abayomi* pelos estudantes do 6º ano



Fonte: Facebook "Cristina Evangelista", 2023.³⁶³

Nesta apresentação, as crianças do 6º ano recontaram em forma de apresentação de teatro uma história, ambientada na África, de uma criança que viveu durante o contexto da escravização de pessoas pelo comércio transatlântico. No navio negreiro, a mãe da personagem principal confeccionou uma boneca com sobras de pano, trazendo um momento de felicidade e acalanto. A professora de Educação Física introduziu a apresentação, falando sobre a importância de Lena Martins, como criadora da técnica da boneca *Abayomi* na década de 1980 e mostrou, a partir de suas aulas, a importância de conhecer o trabalho desenvolvido por

³⁶² TEOFANES, Maria da Conceição Pereira Alvares; VASCONCELOS, Thais Gomes de; WANDERLEY, Alba Cleide Calado. *Abayomi: traçando perspectivas*. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA106_ID1455_29072-021212327.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023. p. 2.

³⁶³ Mais registros estão disponíveis em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3439661966292190&set=pcb.3439664602958593>. Acesso em: 17 jan. 2024.

mulheres negras, que, ao ensinar a brincar com bonecas negras, realizam um trabalho de conscientização e valorização da cultura afro-brasileira, em especial para crianças.

Com as experiências vivenciadas, vejo como é importante que pessoas brancas também participem da luta antirracista, que contribuam, que entendam seu lugar como pessoas racializadas que recebem privilégio em uma sociedade organizada de forma hierárquica, para assim, também lutar contra as estruturas que sustentam o racismo. Por isso, é interessante a perspectiva adotada pela pensadora bell hooks, de que o feminismo é para todo mundo, por entender que nossas sociedades são atravessadas por marcadores como raça, sexo, classe, idade, orientação sexual entre outros.³⁶⁴ Para a compreensão e realização de uma sociedade igualitária, que conteste a discriminação racial e o sexismo, opressões que se interseccionam, é importante uma colaboração coletiva. A educação de crianças, negras e brancas, é um projeto para uma sociedade mais justa e livre.

A materialização dessas experiências, na escrita, reflete minhas inquietações como professora-pesquisadora e tem, no Diário de Aula, recurso metodológico que proporcionou diálogo entre as teorias e práticas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Devemos escrever mais sobre nossas vivências na sala de aula. As experiências no ambiente escolar exercem papel formador significativo, atravessam nossos corpos, contribuem para a construção de nossas identidades e das nossas concepções de humanidade. Experiências que, para mim, têm forte relação com intelectuais negras que pensam a academia e o ensino como espaços de luta em prol de uma educação que age contra a discriminação racial e o sexismo, ao entender que todas e todos, pessoas negras e brancas, devemos assumir coletivamente o compromisso com uma educação antirracista.

³⁶⁴ HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

5 DIMENSÃO PROPOSITIVA “PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)”

Neste capítulo, é apresentado o Caderno de Atividades “PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)”. O material, pensado como dimensão propositiva, é fruto dos estudos desenvolvidos acerca das possibilidades teórico-metodológicas que os pensamentos feministas negros podem oferecer ao ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). O seu desenvolvimento relaciona-se, também, com as experiências e vivências no projeto “Personalidades Negras que Marcaram a História”, realizado em uma escola pública na cidade de Teresina-PI, como parte do trabalho realizado para composição deste trabalho dissertativo. Construído para ser lido por professoras e professores, as sugestões e teorias apresentadas também podem ser pensadas e adaptadas para as áreas de humanidades dos anos seguintes do ensino básico público e privado.

Para a criação da dimensão propositiva, utilizamos o *site Canva*³⁶⁵. Este *site*, que também possui aplicativo para acesso em aparelhos móveis, tem diversas funcionalidades que podem auxiliar a/o professora/professor para a construção de materiais didáticos. O *Canva* possui uma versão com recursos ilimitados para educadoras/educadores, a aba Educação. A/O profissional pode comprovar seu vínculo educacional e acessar os recursos da plataforma de forma gratuita.

O material estará virtualmente disponível em formato *ebook*, para que possa ser acessado e compartilhado com maior facilidade, no *site* oficial do ProfHistória³⁶⁶. O material de intervenção pretende dialogar com possibilidades antirracistas de relacionar raça e gênero, para propor atividades e ferramentas conceituais a partir do diálogo com intelectuais negras, que ampliem os sentidos para as construções e silenciamentos dos corpos negros em nossas narrativas históricas e a importância de trabalhar, nos anos iniciais do ensino fundamental, a identificação de crianças negras na escola. O Caderno de Atividades dispõe de atividades com a utilização de bonecas *Abayomi*, perguntas dissertativas, sugestões de livros infantojuvenis, vídeos, músicas, jogos, contação de histórias, perfis de redes sociais e leituras acadêmicas que orientam para uma educação antirracista.

³⁶⁵ Mais informações disponíveis em: https://www.canva.com/pt_br/educacao/. Acesso em: 27 mar. 2024.

³⁶⁶ Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso: 26 fev. 2024.

Como escreve Conceição Evaristo³⁶⁷, “ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. Enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução”. Assim, as propostas apresentadas não pretendem resolver sozinhas o longo processo do racismo e sexismo institucionalizado e estruturado em nossa sociedade brasileira, processo esse que atravessa nossas mentes, corpos, humanidades, instituições acadêmicas e escolares. Mas sim, oferecer um diálogo, um combinado, a partir de vivências que não são só minhas, para colaborar com um movimento transgressor e transformador que sabemos ser necessário, possível e em construção na educação básica.

³⁶⁷ EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.



PROFHISTÓRIA
MUSEU FEDERAL
DE HISTÓRIA

**PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS
NAS AULAS DE HISTÓRIA:
POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
(1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)**

Profa. Ma. Hellen Pabline Leal Conceição
Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho



CADERNO DE ATIVIDADES



DIMENSÃO PROPOSITIVA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Mestra: Hellen Pabline Leal Conceição
Orientadora: Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho
Edição: Samia Sampaio da Silveira e Hellen Pabline Leal Conceição
Recurso de Edição: Site Canva

PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

PARNAÍBA- PI
2024





HELLEN PABLINE LEAL CONCEIÇÃO

PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Dimensão propositiva apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Alexandre Alves de Oliveira, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho

PARNAÍBA- PI
2024

APRESENTAÇÃO

PROFESSORAS/PROFESSORES-PESQUISADORAS/PESQUISADORES,

Apresentamos aqui o Caderno de Atividades “PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)”. O material, pensado como dimensão propositiva, é fruto dos estudos e pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Alexandre Alves de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho, como parte da dissertação “SEJAMOS TODAS/OS PROFESSORAS/ES ANTIRRACISTAS: ENSINO DE HISTÓRIA E INTERLOCUÇÕES DOS PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Construídas para serem lidas por professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o componente curricular de História (1º ao 5º ano), as sugestões teórico-metodológicas apresentadas podem ser pensadas e adaptadas para as áreas de humanidades dos anos seguintes do ensino básico, público e privado.

O material de intervenção pretende dialogar com possibilidades antirracistas de relacionar raça e gênero, para propor atividades e ferramentas conceituais a partir do diálogo com intelectuais negras, que ampliem os sentidos para as construções e silenciamentos dos corpos negros em nossas narrativas históricas e a importância de trabalhar, nos anos iniciais do ensino fundamental, a identificação de crianças negras na escola. O Caderno de Atividades apresenta a utilização de bonecas *Abayomi*, perguntas dissertativas, sugestões de livros infantojuvenis, vídeos, músicas, contações de histórias, perfis de redes sociais e leituras acadêmicas que orientam para uma educação antirracista.

Como escreve Conceição Evaristo (2016, p. 114), “enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução”. Assim, as propostas apresentadas não pretendem resolver sozinhas o longo processo de racismo e sexismo institucionalizado e estruturado em nossa sociedade brasileira, processo esse que atravessa nossas mentes, corpos, humanidades, instituições acadêmicas e escolares, mas, sim, oferecer um diálogo, um combinado, a partir de vivências que não são só nossas, para colaborar com um movimento transgressor e transformador que sabemos ser necessário, possível e em construção na educação básica.



SUMÁRIO

1 PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS E ENSINO DE HISTÓRIA	6
2 SEJAMOS TODAS/TODOS PROFESSORAS/PROFESSORES ANTIRRACISTAS	14
2.1 CHIMAMANDA NGOZIE ADICHIE – O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA	15
2.2 BELL HOOKS – O FEMINISMO É PARA TODO MUNDO	21
2.3 LÉLIA GONZALEZ - AMEFRICANIDADE	30
2.4 LETÍCIA NASCIMENTO – TRANSFEMINISMO	38
3 CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	49



1 PENSAMENTOS FEMINISTAS NEGROS E ENSINO DE HISTÓRIA

O conhecimento acadêmico, por muito tempo, privilegiou um determinado tipo de saber e de sujeito, colocando à margem histórias e pessoas que hoje compreendemos que também fazem parte do que chamamos de História. Essa construção do conhecimento repercutiu ainda na organização dos conteúdos legitimados como o saber escolar. Dentre esses saberes estão os pensamentos feministas negros, que passaram a receber maior reconhecimento público nas universidades e nas escolas apenas nas décadas que sucederam os anos 1980 no Brasil (Soihet; Pedro, 2007).

O homem heterossexual, sem deficiências, branco, europeu e de elevada condição financeira era o sujeito ao qual a História se detinha, sendo ele próprio escritor da narrativa tida como verdadeira e oficial; uma História única que falava de si e pra si. As mulheres, frequentemente, foram impedidas de ocupar esse espaço de construção do conhecimento, ou até de serem consideradas como sujeitas históricas e, quando mencionadas, era sempre pelo olhar masculino nas pinturas, nos romances, nos poemas, ignorando o que as mulheres pensavam do mundo. A historiadora Michele Perrot (2007, p. 21) nos ajuda a entender esse apagamento:

“

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. [...] A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: *eles* dissimula o *elas*. [...] Pelo casamento, as mulheres perdiam seu sobrenome, o que ocorria na França, mas não somente aí. (grifos da autora)

”

Movimentos crescentes de luta e legitimação de direitos sócio-políticos por grupos feministas reivindicaram o lugar das mulheres nas discussões históricas. Primeiramente, houve a preocupação em dar visibilidade à mulher restrita ao espaço privado do lar, que depois passa a ganhar também contornos públicos, no trabalho, na política, na guerra, nas universidades e na produção do relato, da narrativa. As

cartas, os diários, os documentos particulares foram entendidos como também documentos históricos. Um novo olhar foi direcionado aos arquivos, em busca dessas mulheres que estavam em meio às fontes, como inventários, jornais e inquéritos policiais. Um outro entendimento sobre as relações entre mulheres e homens ganhou espaço.

A filósofa Simone de Beauvoir (2019, p. 11), em 1949, diz que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Ao tratar “sexo” enquanto característica biológica e “**gênero**” como construção social, desafiou ideias que ainda não tinham sido questionadas de forma a ganhar notoriedade no espaço público. Entretanto é importante entender que as movimentações históricas feministas irão atribuir, ao longo do tempo, diferentes significações às ideias de “sexo biológico” e de “gênero”, portanto, são movimentos plurais.

Gênero: é um conceito que vem ganhando diversas formas ao longo do tempo. Utilizado nas ciências sociais para estudar as significações culturais que são dadas às mulheres e aos homens, indica que suas condições são variáveis no mundo e afasta a ideia de naturalidade dos sexos, é utilizado para falar das relações entre mulheres e homens e sua dimensão de poder. Gênero também dialoga com as pessoas que não se enquadram na ideia binária de mulher-homem, colocando em questionamento a ideia de sexo biológico, como também construída culturalmente a partir do discurso de gênero.

Para aprofundar o assunto:
A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero,
das autoras Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007).

A estudiosa Linda Nicholson (1999) comenta que, no final da década de 1960, a distinção feminino e masculino ocorria por meio de fatores biológicos. A existência do sexo biológico era o fator usado pela sociedade para distinguir o masculino do feminino. Para a autora, essa ideia é limitada, pois leva a um entendimento de que há “dados” fisiológicos que são usados de formas semelhantes em todas as culturas para distinguir as mulheres dos homens. Nicholson (1999) alerta que análises que seguem essa lógica não dão conta de explicar aquelas/aqueles que fogem da norma.

Dessa forma, uma das problemáticas manifestadas por militantes era questionar um feminismo que estava sendo desenvolvido e reivindicava direitos que atendiam apenas às demandas de mulheres brancas, heterossexuais, sem deficiências, europeias, de classe média, o que chamamos de **feminismo hegemônico**.

Questionou-se a falta de representatividade dentro do próprio movimento feminista, em pautas que não contemplavam as mulheres não brancas, sem homens, sem filhos, lésbicas, trans, pobres etc., que temos como foco, para pensar

as lutas contra o silenciamento público, inclusive acadêmico, que invisibilizou diversas formas de (r)existências. Quais mulheres estamos usando em nossas aulas de História? Esse questionamento nos provoca a pensar possibilidades de inserir em nossas aulas os conhecimentos desenvolvidos por pensadoras negras.

De Mulher, passou-se a estudar as Mulheres, no plural, observando agora a raça/etnia, classe, geração, sexualidade etc. Diante de tantos marcadores é importante dialogar com o conceito de **interseccionalidade**, pois as desigualdades não acontecem sozinhas.

Da mesma forma, não podemos falar de luta de mulheres, de movimentos feministas, no singular, pois é importante entender as camadas

que tocam essas lutas. Na movimentação de mulheres nos anos finais do século XIX na Europa, por exemplo, de reivindicação de direitos cívicos no âmbito público, como participação no voto e legitimidade da administração de bens e fortunas, as demandas eram voltadas principalmente às mulheres brancas de classe social mais abastada.

Apesar de, na prática, essas mulheres serem subordinadas a seus maridos e pais, elas não eram coisificadas como as mulheres negras. Nos anos do século XIX, no Brasil, pela lei, as mulheres negras sequer eram consideradas como seres humanos no contexto escravista. É importante atentar também para o fato de que as mulheres brancas pobres, assim como as moradoras do campo, ainda recebiam o gozo da humanidade e não eram tratadas legalmente como propriedade e objeto de outrem, recebiam, assim, algum nível de privilégio social (Silva, 2019). Homens negros também eram subjugados à posição de escravizados e não recebiam os mesmos privilégios sociais e econômicos destinados ao homem branco.

Interseccionalidade: conceito cunhado academicamente pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, ao entender que há interações provocadas pelos sistemas discriminatórios, que criam as categorias raça (no sistema racista), gênero (no sistema patriarcal) e classe (no sistema capitalista), de forma a construírem desigualdades que se relacionam. Por exemplo, uma mulher-branca possui experiências diferentes de uma mulher-negra, portanto, são atingidas de formas diferentes pelos sistemas discriminatórios. A mulher-branca, apesar de ser atingida pelo machismo da sociedade, não sofre discriminações raciais.



Para aprofundar o assunto:
Interseccionalidade

E eu não sou uma mulher?

“E não sou uma mulher?”

é uma frase atribuída a um discurso improvisado associado à figura de Sojourner Truth, no ano de 1851.

O discurso indica que no século XIX mulheres negras já denunciavam a invisibilização sofrida em suas pautas e existências sociais. Sojourner Truth lançou uma problemática à universalização da categoria “mulher” e evidenciou a diferença de tratamento recebido pelas mulheres negras, inclusive em relação à conquista de direitos políticos, como o de serem reconhecidas em suas humanidades:

Sojourner Truth

Nascimento: 1797, Nova York (EUA)

Falecimento: 1883, Michigan (EUA)



Nascida escravizada, foi vendida aos nove anos de idade e sentiu a dor da separação pela venda dos seus filhos. Em 1827, foi embora de uma fazenda após não ter sido cumprida a promessa de libertá-la. Batizada como Isabella Baumfree, a partir de 1843 adotou o nome de Sojourner Truth, exercendo presença no movimento abolicionista afro-americano e no ativismo dos direitos da mulher. Foi empregada doméstica e também escritora. Seu discurso mais conhecido, “E não sou uma mulher?”, foi pronunciado em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio, que foi registrado e hoje é reconhecido pelo título “Ain’t I a Woman?”.

Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/sojourtruth>

Acesso em: 10 jan. 2024

“

[...] Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? [...]. (Ribeiro, 2017, p. 20-21)

”

Em sua denúncia, além de questionar a “mulher” enquanto versão inferior e menos capacitada intelectualmente em relação ao homem, a ativista negra também questiona o tratamento recebido por mulheres negras, que não eram vistas como sujeitas merecedoras de algum tratamento especial, como a gentileza de receber ajuda ao subir em uma carruagem. A fala da ativista fornece indícios de que é necessário pensar a mulher atravessada pelas categorias de raça e classe, já que, enquanto escravizada, demonstrou um olhar acerca dos direitos das mulheres que iam além dos manifestados pelas feministas brancas da convenção que participava, levando a refletir que há várias possibilidades de ser mulher e que o debate também precisava ser visto e discutido pelas mulheres brancas, pelos homens negros e pelos homens brancos.

No Brasil, Lélia Gonzalez (2020) nos ajuda a aprofundar essa perspectiva ao dizer que o lugar em que nos situamos irá definir nossas interpretações sobre os fenômenos do racismo e do sexismo. A autora entende que a articulação de ambos produz efeitos violentos para a população negra, mas principalmente para a mulher negra.

Lélia Gonzalez examina a **misoginia** dos homens brancos, assim como identifica esse problema dentro do próprio movimento negro por parte dos homens negros. Também faz um paralelo ao identificar que a experiência histórica comum do racismo atravessa muito mais mulheres e homens negros em suas pautas, ligando-os e contemplando as necessidades das mulheres negras mais ao movimento negro do que ao feminismo hegemônico. A pensadora exemplifica: a exploração do trabalho doméstico exercido por mulheres negras permitiu que muitas mulheres brancas fossem “liberadas” para se engajar na luta “das mulheres”. Desta forma, vemos a complexidade do **pensamento feminista negro**.

Misoginia: discriminação, violência e ódio contra as mulheres.

Para aprofundar o assunto: *Contra a Misoginia?*.
Disponível em: <https://shre.ink/8J8h>.
Acesso em: 16 mar. 2023.

Pensamento feminista negro: é entendido por Carolina Pinto (2022, p. 24) como “o conjunto de tradições intelectuais feministas negras específicas, embora heterogêneas, criadas a partir do lugar social que as mulheres negras ocupam como coletividade. Esse conjunto de tradições nasce da tensão dialética entre a opressão sofrida pelas mulheres negras e seu ativismo”.

Para aprofundar o assunto:
Pedagogia feminista negra:
primeiras aproximações



Entender que mulheres negras e homens negros vivenciam a sociedade de uma forma diferente de mulheres brancas e homens brancos contribui para o avanço das discussões dos movimentos negros e também dos movimentos de mulheres. Por isso, é importante conhecermos os pensamentos de intelectuais negras, em prol de uma sociedade mais igualitária para todas e todos.

Ao longo da história do Brasil, é possível perceber a atenção que o ensino recebeu como ferramenta de valorização identitária e exaltação da honra cívica vinculadas a uma História nacional que buscou exaltar seus representantes, heróis e instituições, assim como uma pretensa valorização de um modelo único de construção familiar. Pensar a presença de pessoas negras e sua pluralidade de existir, ou a sua falta, na história oficial do Brasil, exige pensar o ensino de História.

A historiadora Maria Aparecida da Silva (2021), ao pensar o livro didático, traz a contribuição do movimento negro ao denunciar e questionar o estereótipo racista e a subalternização das/dos personagens negras/negros. A denúncia também contestou de que forma essas representações afetavam crianças e adolescentes negras/negros, assim como também afetavam a formação das crianças brancas. Para o primeiro grupo, a autora explica, discutiu-se a destruição da autoestima, já ao segundo grupo, a solidificação de um imaginário de inferioridade da sujeita/sujeito negra/negro, interferindo em ambos os grupos, na limitação da diversidade étnico-racial e cultural humana.

A luta do movimento negro adentra territórios institucionais e educacionais em busca de políticas de natureza reparatória e compensatória; como exemplo temos a Lei 10.369/2003 e a Lei 11.645/2008, a primeira institui a obrigatoriedade da temática sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira, já a segunda aprofunda as análises de constituição do Brasil, instituindo nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

As demandas exigidas por diversos grupos e movimentos feministas (indígenas, LGBTQIAPN+, movimento negro, feminista negro, transfeministas, por exemplo) trouxeram impasses, atribuindo um caráter incompleto à disciplina História. Tanto o homem quanto a mulher são produtos de um meio social, por isso, sua condição é variável (Soihet; Pedro, p. 2007). Consequentemente, as disputas em torno da noção de humanidade perpassam nossas concepções de sociedade e de criança, assim como o que entendemos por educar. Com o auxílio de Carolina Pinho e Ellsa Amaral (2022, p. 120), compreendemos a educação como:

“

processo de transmissão e apropriação por cada indivíduo do patrimônio cultural, intelectual e social desenvolvido pela humanidade. Essa apropriação produz em nós a humanidade que foi construída coletivamente por nossa espécie e que vem sendo repassada de geração em geração, proporcionando nossa reprodução material e intelectual. [...] Esse é um processo de formação do indivíduo, mas também do coletivo, uma vez que permite ao indivíduo se entender como sujeitos e se inserir na sociedade.

”

Desta forma, é possível perceber como os conhecimentos produzidos por pensadoras negras englobam orientações e considerações que podem ser utilizadas em nosso fazer enquanto educadoras/educadores e comunidade escolar, sendo um desses articuladores pensar em nós enquanto coletivo (Moraes, 2021). Para, com isso, visualizar a sala de aula como um espaço comunitário onde seja possível aumentar “a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p. 18), juntos com sujeitas e sujeitos plenos de humanidade e que se sintam encorajados para a transformação.

Entendemos também a importância das pensadoras feministas negras como suporte teórico-metodológico para falar de uma **educação antirracista**, que favoreça análises mais plurais sobre a História. O antirracismo na escola não deve ser entendido apenas como respeito ou a simples tolerância às diferenças, mas, sim, enquanto impulsionador de mudanças reais nas estruturas sociais.

Educação antirracista: podemos compreender as práticas antirracistas como aquelas voltadas a uma denúncia contra o racismo com vias a sua desarticulação e subversão, que também tem no contexto escolar lugar de luta e potencial de transformação. Entendemos esse enfrentamento como uma iniciativa de todas/todos aquelas/aqueles que têm compromisso com a valorização das múltiplas humanidades na escola e na sociedade.

Para aprofundar o assunto:
Como ser um educador antirracista



Diante do contato com a rica produção intelectual negra em variadas áreas de conhecimento, defendemos que os pensamentos feministas negros elaboram discussões revolucionárias que podemos utilizar para pensar um ensino de história antirracista, que promova a capacitação de sujeitas/sujeitos, e assim promover mudanças sociais tendo como objetivo uma sociedade livre. Nossas práticas pedagógicas seriam mais ricas se incorporássemos epistemologias, contribuições de pensadoras negras em nosso repertório de compreensão de mundo, humanidade e educação.

2 SEJAMOS TODAS/TODOS PROFESSORAS/PROFESSORES ANTIRRACISTAS

A fim de promover uma reflexão acerca da importância de conhecer perspectivas feministas negras para o exercício do nosso ofício e práticas teórico-metodológicas enquanto professoras/professores-historiadoras/historiadores, fizemos a escolha de quatro pensadoras negras para a composição deste Caderno de Atividades, são elas: a africana Chimamanda Ngozie Adichie, a estadunidense bell hooks, a brasileira Lélia Gonzalez e a também brasileira, do Piauí, Letícia Nascimento.

Nos dedicaremos com maior aprofundamento a essas intelectuais, como suporte para pensar um ensino de história antirracista, mas ao longo do Caderno de Atividades também será possível encontrar outras referências a pensadoras negras e suas produções de pensamento. Dividimos o Caderno em quatro capítulos temáticos, sobre cada uma das autoras, nos quais será possível conhecer um pouco sobre suas trajetórias de vida e contribuições para a construção do conhecimento. É importante saber que essas autoras elaboraram discussões e conceitos diversos ao longo de seu caminhar, por isso, diante das diversas possibilidades analíticas, nos dedicamos a alguns conceitos em específico para dialogar e sugerir atividades e recursos audiovisuais que podem ser pensados e realizados em sala de aula a partir dessas discussões.

Os pensamentos feministas negros possibilitam a ampliação de nosso olhar para as construções e silenciamentos em nossas narrativas históricas. Que autoras/autores utilizamos em nossas análises? Que mulheres e homens são apresentadas e apresentados em nossas narrativas históricas e de que forma? Pensar que nada é natural é um desafio, que resulta em disputas e questionamentos que, por sua vez, refletem nossas identidades, brincadeiras, socializações no ambiente escolar e, por isso mesmo, podem abrir possibilidades de repensar e buscar mudanças, a fim de colaborar para uma educação antirracista.



"AS HISTÓRIAS IMPORTANTES.
MUITAS HISTÓRIAS IMPORTANTES. AS
HISTÓRIAS FORAM USADAS PARA
ESPOLIAR E CALUNIAR, MAS
TAMBÉM PODEM SER USADAS
PARA EMPODERAR E
HUMANIZAR."

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

2.1 CHIMAMANDA NGOZIE ADICHIE: O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA



Fonte: Biografias de Mulheres Africanas.

Chimamanda Ngozi Adichie é escritora criativa nigeriana e grande nome do feminismo negro atual. Nasceu em 15 de setembro de 1977, em Enugu, embora tenha crescido em Nsukka, na Nigéria, localizado no continente Africano. Quinta filha de seis irmãos, sua família é de origem cultural Igbo, com mãe e pai falantes de igbo. Sua mãe, Grace Ifeoma, graduou-se em Sociologia e exerceu o ofício de tabeliã. Seu pai, James Nwoye Adichie, foi professor de Estatística da Universidade da Nigéria.

Completo o ensino médio no colégio da universidade onde seu pai lecionava e, posteriormente, estudou Medicina e Farmácia em Nsukka por um ano e meio, mas logo percebeu que não queria seguir essa carreira. Desde a juventude, teve contato com a literatura e escrevia suas próprias histórias.

Aos dezenove anos mudou-se para os Estados Unidos da América (EUA), com bolsa de estudos em Comunicação na Universidade de Drexel, na Filadélfia. Transferiu-se para a Eastern Connecticut State University, onde se formou em Comunicação e Ciências Políticas. Em 2003, defendeu seu mestrado em Escrita Criativa, e no mesmo ano publicou seu primeiro romance, *Hibisco Roxo*.

Nos anos que se seguiram, a autora publicou outros romances ficcionais reconhecidos e premiados, que trazem histórias e dramas sociais de personagens nigerianos, assim como personagens imigrantes nos EUA. Em 2008, defendeu seu mestrado em História Africana pela Universidade de Yale, e publicou, em 2013, o romance *Americanah*, eleito um dos dez melhores do ano pelo New York Times Book Review e vencedor do National Book Critics Award.

ALGUMAS OBRAS:

- (2003) Hibisco roxo
- (2006) Meio sol amarelo
- (2009) No seu pescoço
- (2013) Americanah
- (2014) Sejamos todas feministas
- (2017) Como educar crianças feministas
- (2019) O perigo de uma história única
- (2020) Notas sobre o luto

Em 2009, sua conferência “O perigo de uma história única” no TED Talks ganhou visibilidade mundial, já somando mais de vinte milhões de visualizações no canal do YouTube. Em 2013, sua segunda conferência no TED Talks, “Todos nós deveríamos ser feministas”, ganhou espaço nas redes sociais, fazendo parte da música Flawless da artista estadunidense Beyoncé. Ambas palestras também foram transformadas em livros.

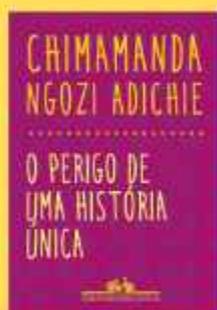


Beyoncé - ***Flawless ft. Chimamanda Ngozi Adichie

YouTube · BeyoncéVEVO
24 de nov. de 2014



LEIA PENSADORAS NEGRAS



As conferências relacionam suas vivências e estudos acadêmicos para falar de como nossa ideia de sociedade hoje é construída a partir de uma visão histórica única contada pelos “vencedores”, criando narrativas desumanizadoras, limitadas e unicamente negativas sobre as pessoas negras.



ENCONTRE ON-LINE @



Palestra TED “Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história”.



Chimamanda Ngozi Adichie conta que seu primeiro contato com a literatura foi através de romances britânicos e estadunidenses. Neles, os personagens eram pessoas brancas de olhos azuis, que brincavam na neve e que falavam sobre como era bom um dia finalmente ficar ensolarado. Temáticas distantes de sua realidade, porém foram as histórias às quais teve acesso. Quando começou a escrever suas próprias histórias, ainda criança, os personagens descritos eram os mesmos que ela cresceu lendo, assim, percebeu o “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adichie, 2019, p. 7), pensava que as histórias só poderiam ser contadas dessa forma. Mas, ao conhecer livros africanos, descobriu que pessoas como ela também poderiam existir na literatura, outras possibilidades de mundo foram imagináveis para a pensadora, passando a ser esses os personagens que protagonizariam os livros que ela viria a escrever.

Ao longo de sua trajetória, Chimamanda Ngozi Adichie foi colhendo vivências sobre o que nomeou “o perigo de uma história única”. Quando se mudou para os EUA, percebeu que as outras pessoas tinham histórias únicas sobre ela, ao saberem que veio da África. O que essas pessoas conheciam do continente africano eram apenas histórias de tristeza, doenças, pobreza, paisagens de savana e animais exóticos.

Percebeu, também, que ela própria tinha formado em seu imaginário histórias únicas acerca de outros grupos sociais. Afirma que todas essas histórias únicas estão ligadas às relações de poder, do que “é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 12), podendo criar discursos únicos acerca de experiências negativas sobre o povo, impedindo que um olhar seja lançado para as outras características e histórias que o formam.

A temática discutida pela autora nos permite entender que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 16). A estudiosa propõe dialogar com a diversidade dos grupos sociais, para que estes possam contar as versões de suas próprias histórias, as partes negativas e as positivas, reconhecendo nos conhecimentos desenvolvidos por pessoas negras um importante aporte epistemológico para refletir outros lugares e a multiplicidade de humanidades possíveis.

**MUITAS HISTÓRIAS
IMPORTAM.**



Que tal utilizar em sua aula a conferência “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie?

- Primeiro, escreva a palavra **ÁFRICA** no quadro. Este será o primeiro passo para a construção de uma “tempestade de ideias”. Peça que as/os estudantes digam o primeiro pensamento que surge em suas mentes ao escutarem a palavra África. A cada resposta, será registrada a informação no quadro. Essa espontaneidade e a construção coletiva de ideias compõem a primeira dinâmica. Leia o que foi produzido pela turma e, em seguida, exiba o vídeo “O perigo de uma história única”.
- Após a exibição do vídeo, peça que as/os estudantes registrem no caderno o que entenderam sobre a ideia de “O perigo de uma história única”. Após a produção do registro, proponha que troquem os cadernos entre si e leiam a resposta da/do colega de classe; questione se as respostas foram iguais ou diferentes. A ação de ler a interpretação de outras pessoas promove o exercício de se autoperceber e perceber a/o outra/outro.
- Após esse momento, proponha também, para aquelas crianças que se sentirem confortáveis, que compartilhem o texto produzido. Abra esse momento para o diálogo entre a turma, para que troquem percepções e falem das experiências vividas, questione se podem dar um exemplo sobre “uma história única” e que perigo isso pode trazer.
- Peça que façam uma relação entre a “tempestade de ideias” produzida e o que aprenderam com o vídeo de Chimamanda Ngozi Adichie, questionando: nós carregamos histórias únicas sobre a África?
- Outras reflexões possíveis: quais histórias predominam e são contadas em nossos livros didáticos de história e em que lugar, nos próprios livros didáticos, são colocados os grupos sociais menos valorizados na sociedade? Esse é um exercício que pode ser feito ao longo do ano, ao se folhear o livro da disciplina. Reflita com as/os estudantes em que parte está localizada a presença negra e indígena nos livros didáticos de História, se conhecem autoras/autores negras/negros de livros infantojuvenis e filmes com protagonistas negras/negros.



ALGUMAS AUTORAS NEGRAS/ALGUNS AUTORES NEGROS:

- . Otávio Júnior escreveu o livro *Da minha janela*;
- . Emicida escreveu o livro *Amoras*;
- . Joana Gabriela Mendes e Maria Santos escreveram o livro *Manual de penteados para crianças negras*;
- . Rodrigo França escreveu o livro *O Pequeno Príncipe Preto*.

ALGUNS FILMES E SÉRIES COM PROTAGONISTAS NEGRAS/NEGROS:

- . Encanto (Indicação: livre);
- . Soul (Indicação: livre);
- . Kiriku e a Fenticeira (Indicação: livre);
- . Cada um na sua casa (Indicação: livre);
- . Homem-aranha no Aranhaverso (Indicação: livre);
- . Hair Love (Indicação: livre);
- . Mytikah (Indicação: livre);
- . Histórias que importam (Indicação: livre).



POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

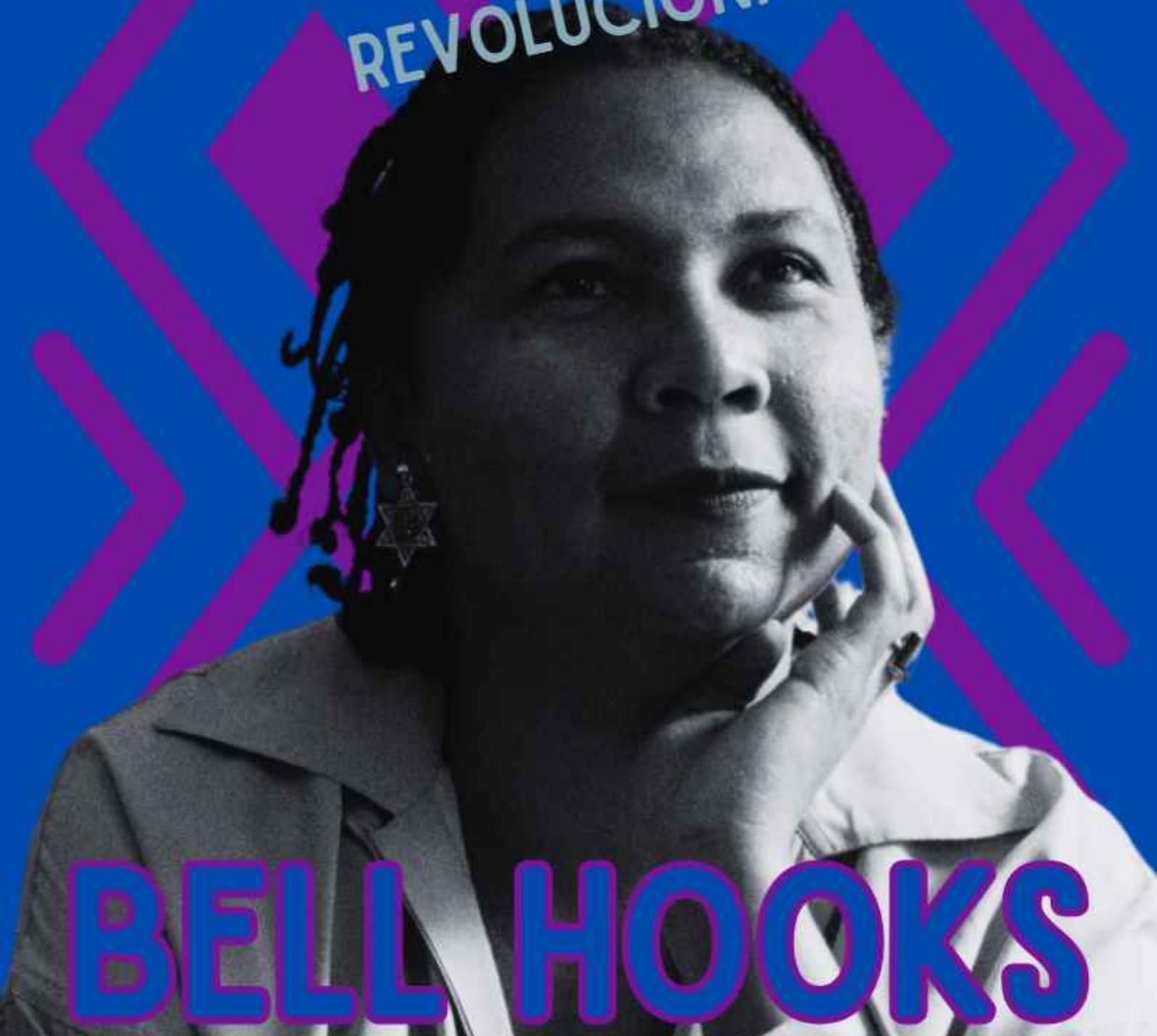
Ano de escolaridade recomendado:

Recomenda-se a fala de Chimamanda Adichie em “O perigo de uma história única” para o 5º ano de escolaridade, por conter uma linguagem acessível para a faixa etária.

Temáticas possíveis:

Diversidade cultural, respeito às diferenças e às pluralidades sociais, culturais e históricas. A perspectiva adotada pela pensadora pode auxiliar a trabalhar os processos de formação dos povos, os espaços em que vivem, a analisar o papel da cultura na composição da identidade e diversidade humana. A conferência também possibilita falar sobre as diferentes linguagens e tecnologias de comunicação para acesso de informações.

"O FEMINISMO AUTORIZA HOMENS
E MULHERES, MENINOS E MENINAS,
A PARTICIPAREM EM CONDIÇÕES
IGUAIS DA LUTA
REVOLUCIONÁRIA."



BELL HOOKS

2.2 BELL HOOKS – O FEMINISMO É PARA TODO MUNDO



Fonte: Fotos/Grokables

bell hooks foi professora, pesquisadora, escritora, teórica feminista e crítica cultural estadunidense, referência no movimento negro e feminista. Batizada com o nome Gloria Jean Watkins, adotou o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks. **Escrito todo em letras minúsculas, a estudiosa buscou utilizar o nome desta maneira como forma de se contrapor aos padrões tradicionais da academia.** Nasceu em 25 de setembro de 1952, no sul dos Estados Unidos da América (EUA), em Hopkinsville, Kentucky, e faleceu em 15 de dezembro de 2021, em Berea, Kentucky. Sua mãe, Rosa Bell Watkins, foi dona de casa e seu pai, Veodis Watkins, era zelador. Foi criada com mais cinco irmãs e um irmão.

Conta que na década de 1950, no sul dos EUA, uma das poucas opções de carreira para mulheres negras era a docência, então, desde a infância se viu destinada a ser professora. Nos seus primeiros anos de formação escolar, bell hooks estudou em escolas públicas, no contexto de segregação racial, destinadas apenas a crianças negras, com aulas ministradas em sua maioria por professoras também negras. Desde nova, gostava de escrever e encontrou nestas escolas um ambiente de valorização da criatividade, com uma pedagogia que não estava voltada apenas para transmissão de conteúdos, mas, sim, para uma experiência educacional anticolonial e de resistência.

Na adolescência, perdeu o gosto pelo ambiente escolar, pois passou a frequentar escolas dessegregadas. Em um contexto de ações afirmativas da luta dos movimentos pelos direitos civis – em especial do movimento negro, que lutou contra as leis que oficializam a separação entre pessoas negras e brancas nos assentos de transportes, nos bebedouros, nas escolas etc. –, a estrutura escolar de então ainda carregava a posição de subordinação para pessoas negras, esperava-se a obediência, com aulas lecionadas por professores brancos que subjugavam a humanidade desse público e com um conhecimento centrado no acúmulo de informações.

Formou-se em licenciatura em Letras na Universidade de Stanford, na Califórnia, em 1973. Na academia, bell hooks também encontrou um ambiente autoritário. Neste espaço, lutou para ser uma pensadora independente e insurgente, por acreditar que a educação tem a capacidade de nos fazer livres. Em 1976, concluiu o mestrado em Inglês na Universidade de Wisconsin-Madison. Em 1983, concluiu o doutorado em Literatura, na Universidade da Califórnia, com um trabalho sobre a escritora negra Toni Morrison. Foi professora em diversas universidades e escreveu livros que abordam temas que dialogam com a pedagogia crítica, produção cultural, amor, autoestima e as relações de raça, gênero e classe.

Autora de diversos livros como *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo (1981)* e *Teoria Feminista: Da margem ao Centro (1984)*, partiu de sua experiência de vida e atuação dentro do movimento negro e do movimento de mulheres, ao questionar o machismo dos militantes homens negros e o racismo dentro do movimento feminista hegemônico branco de classe média.

Encontrou nos escritos do brasileiro Paulo Freire um suporte teórico que iria ajudar a elaborar seu entendimento da educação como uma ação libertadora e uma pedagogia crítica. Dessa relação surgiram obras como *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade (1994)*. Sempre preocupada em desenvolver uma pesquisa que atingisse também as massas, bell hooks escreveu livros em uma linguagem acessível, como comenta em *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras (2000)*.

Também produziu livros infantis, como *Meu crespo é de rainha (1999)*, *Minha Dança Tem História (2002)* e *A pele que eu tenho (2004)* por acreditar que “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (hooks, 2019, p. 46).

bell hooks (2019, p. 118), em seu livro *Teoria feminista: da margem ao centro*, escreve que “o feminismo autoriza homens e mulheres, meninos e meninas, a participarem em condições iguais da luta revolucionária”. Ao fazer essa reflexão, a pensadora entende que o movimento feminista deve dialogar com todas as formas de opressão, por entender que a raça e a classe promovem diferentes maneiras de vivenciar o mundo. Lutar contra o patriarcado não nega o fato de que homens negros não são beneficiados da mesma forma que os homens brancos na sociedade. Pela experiência do racismo, mulheres do movimento negro puderam verificar que possuem mais em comum com homens negros do que com a experiência vivida por mulheres brancas, em decorrência do sistema racista.

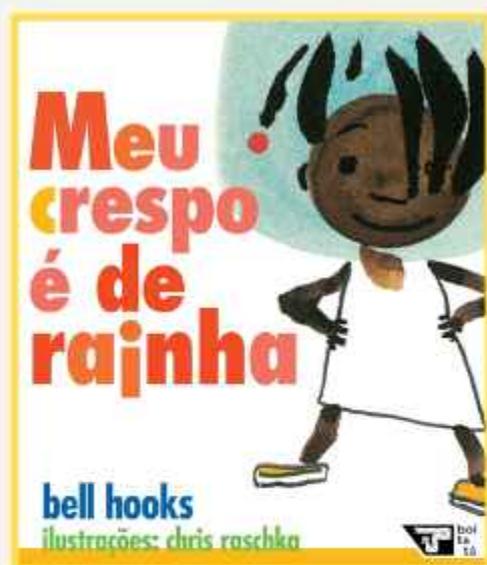
Isso não significa dizer que as muitas mulheres negras não reconhecem o machismo exercido pelos homens negros, mas entendem que os homens também são afetados, com as devidas observações, pelo sistema patriarcal racista, que o tolhem de sentir, objetifica seus corpos e cria estereótipos de marginalidade de crianças e adolescentes. Não é possível lutar contra o sexismo se não for junto com os homens. O feminismo é um movimento político que procura transformar a sociedade como um todo e, para isso, é necessário a participação de todas e todos.

É importante que pessoas brancas participem da luta antirracista, que contribuam, que entendam seu lugar enquanto pessoas brancas racializadas que recebem privilégio em uma sociedade organizada de forma hierárquica, para, assim, também lutar contra essas estruturas. Da mesma forma, a pensadora destaca a importância de homens também entenderem que possuem um papel fundamental na luta feminista, como visto no livro *Teoria feminista: da margem ao centro*, “isso não significa que os homens estejam mais preparados para liderar o movimento feminista; significa que eles deveriam participar da luta de resistência tanto quanto as mulheres” (hooks, 2019, 137). Por isso é interessante a perspectiva adotada pela pensadora bell hooks, de que o feminismo é para todo mundo, por entender que historicamente houve um movimento feminista branco hegemônico que excluiu diversos grupos, que colaboraram e colaboram para desenvolver uma compreensão mais complexa da sociedade por entender que nossas sociedades são atravessadas por marcadores como raça, sexo, classe, idade, orientação sexual, entre outros.

bell hooks argumenta que antes de tudo é preciso mudar a nós mesmas/mesmos, pois mulheres e homens são educadas/educados para a manutenção de um sistema racista e sexista, que pode ser observado nos currículos, nas escolas, na academia e nos ambientes de sociabilidades. O movimento feminista precisa ser antirracista. Uma educação baseada em uma visão feminista crítica, que esteja disposta a educar garotos e homens, junto com a conquista de direitos de garotas e mulheres, pode renovar nossos homens, e elaborar um movimento que seja realmente para todo mundo e colabore para uma sociedade igualitária.



Que tal utilizar em sua aula a ideia de bell hooks, de que “o feminismo é para todo mundo”, como uma prática diária em nossa profissão?



Livro: Meu crespo é de rainha

Data da primeira publicação: 1999

Autora: bell hooks

Ilustrador: Chris Raschka

Gênero: Ficção

Resumo da Obra: O livro traz a temática da autoestima negra infantil. Apresenta-se nas ilustrações que fazem parte da obra meninas e meninos com vários tipos de penteados. A exaltação da beleza do cabelo negro ensina crianças a valorizarem e terem orgulho de suas identidades. Ser “feliz com o meu crespo!” é uma frase que gostaríamos de escutar das nossas crianças. Conheça também uma música que convida meninas e meninos a gostarem de suas caracterizas e valorizarem o cabelo enquanto possibilidade de ser bonita/bonito.

Música: O Meu Cabelo É Bem Bonito

Artista: Pevirguladez

Conheça a versão cantada pelo professor Allan de Souza e estudantes:



O meu cabelo é bem bonito
É Black Power e é bem pretinho
O do João também é bonito
É amarelo e bem lisinho
O da Vitória é uma gracinha
Cor de chocolate, feito de trancinha
O do Ricardo é muito legal
É bem crespinho, e é natural
Muitos formatos, vários cabelos
Não tenha medo, se olhe no espelho
Ele representa a nossa identidade
Ninguém vai tirar a minha liberdade

O cabelo é uma característica do corpo que recebe atenção especial para adequação aos padrões de beleza branco, que veem no cabelo liso a única possibilidade do belo. Esse aspecto atinge com grande intensidade mulheres e meninas, que se veem na obrigação de possuir cabelos alisados para se sentirem bem. Chamamos atenção também para a importância do trabalho da autoestima de meninos, deixada em segundo plano, eles que muitas vezes não conhecem nem a estrutura do próprio fio capilar por sempre terem como prevalência de penteados, sobretudo quando falamos de meninos negros, o cabelo raspado. Livros e músicas, como os citados acima, trabalham a valorização da identidade negra e apresentam o cabelo livre como também uma possibilidade de beleza.

VOCÊ CONHECE A BONECA ABAYOMI?

Abayomi é uma boneca confeccionada de forma artesanal com sobras de panos reaproveitadas, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura, portanto, de fácil manuseio por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Símbolo de resistência, tradição, poder feminino e representatividade negra, pensamos na confecção das bonecas *Abayomi* tendo como referência o trabalho desenvolvido por **Lena Martins**.

A confecção de bonecas *Abayomi* pode ser utilizada como uma ferramenta educadora e afetiva potente, que estabelece um sistema representativo, do brincar de *Abayomi* como uma estratégia de

Lena Martins

Nascimento: 1950,
cidade de São Luís, no
Estado do Maranhão.



Nasceu na cidade de São Luís e aos 8 anos foi morar no Rio de Janeiro com sua família, onde vive até hoje. Aprendeu a herança familiar do artesanato principalmente com sua mãe e desenvolveu seu ofício a partir da confecção de boneca de pano, palha de milho e de papel. Criou a técnica utilizada para a confecção da boneca preta brasileira, que nomeou de *Abayomi* (palavra que vem da língua lorubá e significa “meu presente” ou “aquele que traz alegria”), quando trabalhava como animadora cultural. Participou do movimento negro e de mulheres negras, foi tema de pesquisas acadêmicas, documentários e também enredo de escola de samba. Criou em 1988, no Rio de Janeiro, a Cooperativa *Abayomi* e atualmente continua exercendo seu ofício de artesã.

Disponível em:

<https://www.bonecaabayomi.com/lena-martins>. Acesso em: 11 jan. 2024

sobrevivência; principalmente, ao confrontarmos a ideia de que o brincar de boneca é uma atividade apenas de meninas, o que ainda é naturalizado em nosso cotidiano como uma brincadeira destinada a um lugar feminino, de cuidado do ambiente doméstico. Brincar de boneca também pode ser usado para confrontar a imagem da menina negra, no lugar único de empregada doméstica, decorrente de práticas coloniais da sociedade brasileira. Lena Martins, como mulher negra, confeccionando bonecas de forma artesanal, confronta o racismo e o sexismo ao desenvolver técnicas e utilizar esses recursos como formas de pensar o ensino, o brincar e a valorização do povo negro. O brincar de boneca como espaço tradicionalmente direcionado às “brincadeiras de meninas” pode ganhar outras nuances e adentrar o espaço das “brincadeiras de meninos”, justamente para questionar nossas construções tradicionais de ser mulher e ser homem.

VAMOS CONFECCIONAR UMA DESSAS BONECAS? SIGA O PASSO A PASSO:



- Pegue o tecido maior e dê um nó na ponta, para formar a cabeça. Em seguida, pegue uma tesoura e faça um corte no outro lado do tecido até a metade, para formar as pernas. Nas duas pontas formadas, dê um nó em cada, para formar os pés;
- Pegue o tecido menor e amarre logo abaixo da cabeça, formando os braços. Também dê um nó em cada uma das pontas para formar as mãos. O corpo está feito;
- Agora, é o momento da roupa. Pegue um tecido colorido de preferência, dobre ao meio e faça um furo no centro da dobra. Depois, encaixe-o na cabeça da boneca;
- Pegue um pedaço de tecido fino, podendo também ser colorido, e amarre na cintura;
- Uma possibilidade a mais: pegue outra fita de tecido e amarre na cabeça, formando um turbante.



Brincar de boneca/boneco é uma forma de reproduzir algo à nossa semelhança, uma forma das pessoas se reconhecerem nas brincadeiras e aprenderem brincando. Pergunte para elas se a confecção da *Abayomi* seria “uma brincadeira de menina, uma brincadeira de menino ou uma brincadeira de brincar?”.



Brincar de boneca/boneco é um exercício de experimentar a troca de papéis, criar mundos imaginados e recriar nossas concepções de realidade. A partir de um conteúdo ministrado em sala de aula, peça que as crianças confeccionem as personagens estudadas e recontem, com o uso do que foi produzido, o que foi estudado. Monte uma peça teatral de bonecas/bonecos.



Brincar de boneca/boneco também é a materialização do lugar de representatividade negra para a autoimagem e autoestima de crianças negras. Proponha que as crianças se representem em uma *Abayomi*.

A construção histórica do racismo estrutural no Brasil fez com que meninas e meninos tivessem contato, em suas infâncias, com bonecas que privilegiavam fenótipos brancos. O uso das bonecas *Abayomi* traz essa quebra, os corpos feitos com tecidos pretos mostram outras possibilidades de representação humana e, assim, promovem outros processos identitários. Coloca o espaço do lúdico, como um lugar de meninas e meninos. Brincar de boneca/boneco representa, também, a intencionalidade de visibilização da história de uma mulher negra artesã que encontrou em sua arte um espaço para lutar de seu jeito.



POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ano de escolaridade recomendado:

Recomenda-se a prática da ideia defendida por bell hooks, de que “o feminismo é para todo mundo”, para todos os anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos que o feminismo deve defender uma luta contra todas as opressões, sejam elas de raça ou gênero, que precisam ser debatidas por todas e todos.

Temáticas possíveis:

Partimos da ideia de que é de extrema relevância que as abordagens não coloquem as pessoas negras em um lugar de inferioridade ou apenas da escravização, o que leva a um reforço no ambiente escolar do racismo ao não contribuir de forma potente para a construção de uma identidade e reconhecimento de outras possibilidades de existências. A valorização da beleza negra, retirando as pessoas negras do lugar de inferioridade e as colocando como ações de resistência. Trabalho sobre a diversidade de manifestações culturais, o respeito às diferenças, ao analisar o papel da cultura na composição da identidade e diversidade humana. Noções de permanências e continuidades nas transformações sociais e culturais. Trabalho e modo de vida.

"RECONHECER UM GIGANTESCO
TRABALHO DE DINÂMICA
CULTURAL QUE NÃO NOS LEVA
PARA O OUTRO LADO DO
ATLÂNTICO, MAS QUE NOS TRAZ
DE LÁ E NOS TRANSFORMA NO
QUE SOMO HOJE: AMEFRICANOS."



LÉLIA GONZALES

2.3 LÉLIA GONZALEZ - AMEFRICANIDADE



Fonte: Wikipédia.

Lélia Gonzalez foi professora, pesquisadora, autora, intelectual e militante brasileira, referência no movimento negro e feminista, representa um nome de destaque nas discussões acerca de raça, mulheres e classe. Nasceu em 1º fevereiro de 1935, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e faleceu em 10 de julho de 1994, no Rio de Janeiro-RJ. Batizada com o nome Lélia de Almeida, foi a décima sétima de uma família pobre de dezoito filhos. A mãe, Urcinda Serafim de Almeida, era empregada doméstica de ascendência indígena e o pai, Acácio Joaquim de Almeida, era um operário ferroviário negro.

Lélia Gonzalez frequentou o jardim de infância pelo intermédio de uma família italiana, para a qual sua mãe trabalhou como empregada doméstica, que custeou sua escola. Mudou-se aos 7 anos de idade para o Rio de Janeiro com sua família, quando o pai já havia falecido, para acompanhar seu irmão, Jaime Almeida, que jogaria no time de futebol Clube de Regatas do Flamengo, residindo na favela do Pinto. Ainda criança, trabalhou como babá. Com o crescimento do irmão em sua profissão, assim como a solidariedade de familiares e amigos, foi possível dar seguimento em seus estudos na escola Rivadávia Correia para mulheres e concluí-los no prestigiado Colégio Pedro II, com 19 anos. Ao longo de sua formação escolar, teve contato com o francês, vindo a se tornar tradutora na língua.

Formou-se em bacharelado e licenciatura em História e Geografia, no ano de 1958, na atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 1962, cursou Filosofia. Iniciou pós-graduação em Comunicação e Antropologia, cursos livres em Sociologia e Psicanálise, sendo uma presença marcante em suas análises a perspectiva desta. Ministrou aulas em instituições públicas e privadas nas áreas de filosofia, história da educação, história moderna e contemporânea, na educação básica e universitária, vindo a chefiar também departamentos universitários. Após casar-se com o colega de faculdade, de origem espanhola, Luiz Carlos Gonzalez, adotou o seu sobrenome, que manteve mesmo após sua morte em forma de homenagem, que se tornaria marca da sua figura acadêmica, militante e pública. Vindo de um processo de entendimento pessoal contra um branqueamento acadêmico, aos 37 anos a estudiosa passou a ter uma presença mais frequentes nos debates políticos e públicos. Sua aproximação com o candomblé também foi marcante para o desenvolvimento de seu pensamento intelectual e consciência negra.

É autora do enredo “A Revolta dos Malês”, do Carnaval do Rio de Janeiro de 1983. Participou da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), coordenou o Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga, empenhou-se no processo de consolidação do dia 20 de novembro como o Dia Internacional da Consciência Negra, participou de organizações de periódicos, como o jornal Mulherio, e do conselho editorial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EdUERJ), participou de partidos políticos como o Partido dos Trabalhadores (PT), candidatou-se aos cargos de Deputada Federal e Estadual, e participou como palestrante em eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Adotou em seus escritos e discursos uma linguagem fora do modelo acadêmico, o pretoguês, desobediente às regras normativas da gramática, com gírias e modos de falar cotidianos, que reflete a herança cultural africana no Brasil, para a sua militância intelectual e política. Após sua morte, continuou sendo presença no pensamento e denúncia do impacto do racismo na sociedade brasileira.



Lélia Gonzalez cunhou ideias como a de *Amefricanidade*, ao entender que a chamada América Latina é muito mais ameríndia e amefricana. A partir de sua análise, a categoria amefricanidade nos permite ultrapassar as limitações territoriais, linguísticas e culturais, ao possibilitar um entendimento mais profundo e amplo dessa parte do mundo em que se manifesta a América (seja a do Sul, Central ou do Norte). Os *amefricanos* seriam as sociedades desenvolvidas no espaço compreendido como *Améfrica*, que possuem um conjunto de experiências em comum, diferentes daquelas vivenciadas pelos africanos que permaneceram no continente África, sem cair em um reducionismo histórico, que traçaram resistências e lutas contra a violência em meio aos sistemas de dominação racistas. Portanto, segundo Lélia González (2020, p. 138),

“

já na época escravista ela se manifesta nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos *quilombos*, *cimarrones*, *cumbes*, *palenques*, *marronages* e *marron societies*, espalhadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. E mesmo antes da chamada América pré-colombiana, ela já se manifestava, marcando decisivamente a cultura dos olmecas, por exemplo. Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o outro lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: *amefricanos*. (grifos da autora)

”

É pensando nos traços em comum diante de uma experiência dos sistemas de racismo e, principalmente, nas resistências e reinterpretações promovidas pelas pessoas negras e indígenas – na dança, na língua, na música, nas organizações políticas, nas roupas, nos cabelos etc. –, que Lélia Gonzalez propõe o conceito de amefricanidade, ao se referir à experiência comum entre mulheres e homens negras/negros do processo de diáspora, assim como mulheres e homens indígenas e suas lutas contra a dominação colonial. Seu conceito propõe pensar todos os brasileiros, pois a presença de africanidade prevalece em nossas formações culturais. Segundo Claudia Cardoso (2014, p. 968),

“

Lélia Gonzalez procurou similaridades nos diversos contextos da diáspora negra de forma a desenvolver explicação em comum para abordar o racismo, bem como recuperar as estratégias de resistência e luta das mulheres negras e indígenas, visando seu registro como protagonistas e sujeitos históricos.

”

Ao falar que a luta das pessoas negras se estabelece de forma diária, que desde o processo de escravização no Brasil já haviam diversas manifestações de resistências, a autora nos permite humanizar e reconhecer de forma positiva essa história que muitos grupos querem esquecida. Propõe que sejamos sujeitas/sujeitos do nosso próprio discurso, pois só na prática é possível perceber, construir, reconstruir nossa identidade. O pensamento de Lélia Gonzalez nos possibilita pensar as contradições internas das desigualdades raciais, desloca sujeitas/sujeitos negras/negros e indígenas para o centro da história, ao mesmo tempo em que propõe um olhar para si, para esse retorno necessário, de reconhecimento, da nossa amefricanidade.

PARA CONHECER MAIS AMEFRICANAS:



Disponibilizado de forma online, em e-book, o livro *Brasileiras Inspiradoras* apresenta 58 mulheres que fazem parte da nossa história. Inspiração para pensar o protagonismo de mulheres na construção da História do Brasil, é um recurso que pode ser levado para a sala de aula por professoras e professores do 1º ao 5º ano.





Que tal selecionar algumas dessas mulheres amefricanas e socializá-las entre as/os estudantes da turma?



Podem ser feito grupos nos quais as/os participantes irão ler sobre a trajetória de (r)existência dessas sujeitas históricas e, depois, socializar com as/os demais colegas de sala o que aprenderam.

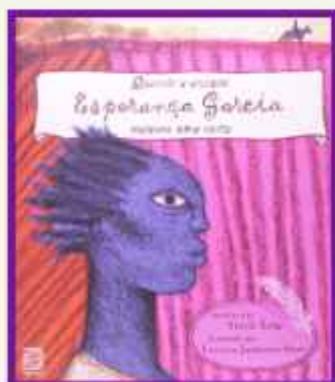


Combine com a turma a elaboração de um mural na sala, ou em alguma outra dependência da escola, como a biblioteca, para apresentar a história dessas mulheres a outras pessoas que fazem parte do cotidiano escolar.



E se, após a leitura desse material, você propusesse às crianças a pesquisa sobre a presença e luta de mulheres em seus bairros/cidades? Nossas mães, avós, tias, vereadoras etc., na luta diária pela sobrevivência e cuidado de sua família, são exemplos próximos do que Lélia Gonzalez chama de amefricanidade.

VOCÊ CONHECE ESPERANÇA GARCIA?



Livro: Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta

Data da primeira publicação: 2012

Autora: Sônia Rosa

Ilustrador: Luciana Justiniani Hees

Gênero: Ficção

Resumo da Obra: Obra ficcional, elaborada a partir de documentos históricos. Datada de 6 de setembro de 1770, uma mulher escravizada, de nome Esperança Garcia, endereçou uma carta de denúncias aos maus tratos sofridos por ela, seus filhos e amigas, na fazenda onde trabalhava na Capitania do Maranhão (Atuais Estados do Maranhão e do Piauí, na região de Nazaré do Piauí). A cópia da carta encontrada pelo historiador Luiz Mott, em 1979, no Arquivo Público do Piauí, retrata um período do Piauí colonial em que poucas pessoas escravizadas tinham a oportunidade de aprender a ler e escrever. Ao trazer essa personagem histórica, a autora humaniza Esperança, falando de seus dramas de separação entre sua família, do desejo de voltar para a sua fazenda de origem (Algodões), se utilizando do recurso religioso como argumento de motivação para o atendimento de sua denúncia, demonstrando um movimento de resistência em um contexto tão violento. Logo abaixo colocamos uma versão da carta:

Eu sou uma escrava de V. Sa. administração de Capitão Antônio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.





Após a leitura do livro e da carta escrita por Esperança Garcia, proponha pensar outras formas de (r)existência praticadas por pessoas negras, ontem e hoje.



POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ano de escolaridade recomendado:

Recomenda-se a análise desenvolvida por Lélia Gonzalez a partir da ideia de *amefricanidade* para todos os anos iniciais do ensino fundamental.

Temáticas possíveis:

O conceito de amefricanidade, bem como as propostas de atividades, colaboram para a preservação da memória de sujeitas históricas na formação da construção histórica do Brasil. Os recursos oferecidos dão possibilidades para visitar diversos contextos, como o período colonial e escravista, ao ampliar o olhar sobre a pessoa escravizada, não sendo vista apenas como objeto de trabalho, mas como personagem que questiona, cria estratégias e luta contra uma realidade de violência. Desta forma, também poderão reconhecer a importância dessas personagens e abrir possibilidades para que pensem, atualmente, em formas de intervir em suas realidades. Possibilita a busca por outras manifestações culturais elaboradas pelos grupos afrodescendentes e indígenas, resultado desse processo de resistências, como a dança, a música, a pintura e a literatura. O exercício de comparação, contextualização, interpretação e análise. Entendimento sobre as variedades de documentos históricos.

"COMPREENDO QUE NÃO SOMOS
NATURALMENTE GENERIFICADAS,
MAS QUE HÁ UM PROCESSO DE
PRODUÇÃO DE NÓS, DE NOSSOS
GÊNEROS, DE NOSSOS CORPOS."



LETÍCIA NASCIMENTO

2.4 LETÍCIA NASCIMENTO – TRANSFEMINISMO



Fonte: Calamita, Willinson Rajão.

Letícia Nascimento é mulher travesti, negra, gorda, de axé e ativista do movimento trans, como ela própria autodenomina-se. Nasceu na cidade de Parnaíba, no estado do Piauí. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), possui formação também em Arteterapia. É pedagoga e foi a primeira mulher travesti a se tornar professora efetiva da UFPI. É autora do livro *Transfeminismo*, lançado em 2021, parte da *Coleção Feminismos Plurais*, coordenada por Djamila Ribeiro.

A mulher travesti, que cresceu em uma família acolhedora, encontrou na biblioteca da escola um lugar de desenvolvimento e gosto pela leitura. Letícia Nascimento conta que a escrita chegou em sua vida ainda muito nova e que, apesar de ter enveredado para uma escrita acadêmica, há nela uma escritora literária a ser explorada, afinal, na sua atuação também possui espaço a produção poética.

Quando começou sua vida acadêmica, num espaço cuja produção de pensamento é predominantemente eurocentrada, Letícia Nascimento encarou a leitura como algo que precisava ser feito, uma obrigação. Apenas após ter contato com as teorias acerca dos feminismos, voltou a encontrar prazer no ato de ler.

Diante do seu processo de autoidentificação enquanto mulher travesti, suas referências positivas chegaram mais tarde, uma vez que os desenhos e filmes em sua infância e adolescência mostravam-se insuficientes para que ela pudesse se entender. Letícia Nascimento (*Eu Leio LGBT*, 2022) relata: “esse processo de não ter referências, ele é bem amplo. Não tinha na literatura, não tinha nos filmes, eu não tinha nas novelas”. A primeira vez que ela se reconheceu em uma produção audiovisual foi quando assistiu ao reality show *RuPaul’s Drag Race*, ao conhecer *Latrice Royale*, um homem gay que performa uma *Drag Queen* negra e gorda. É importante destacar que apenas recentemente pudemos observar nas grandes mídias e plataformas de streaming o acesso aos conteúdos que proporcionam visibilidade às diversas formas de existências, identificações e sexualidades:

LEIA PENSADORAS NEGRAS



“

Particularmente, como travesti, tive, desde a infância, uma experiência cruel com o machismo e o sexismo, que cerceavam o meu poder de autodeterminação, já que não me reconhecia no papel de gênero masculino que me era imposto. Apesar das dores, sempre tive respiros, prazeres clandestinos de uma infância transviada: brincar de boneca, desfilas com vestidos de lençol amarrados, brincar de roda, fazer comidinha com folhas. No encontro com as normas de regulação de meu gênero, a infância foi um laboratório inventivo de outras corporalidades generificadas, isto é, outros modos de produzir corporalidades e gêneros. Compreendo que não somos naturalmente generificadas, mas que há um processo de produção de nós, de nossos gêneros, de nossos corpos. (Nascimento, 2021, p. 19)

”

Letícia Nascimento fala da infância como um campo de formação de humanidades, no qual as crianças têm, nas brincadeiras, instrumentos de aprender a ser. Na escola, lugar também formador, circulam discursos sobre quem pode ser ou quem não pode ser mulher, gerando experiências violentas para muitas crianças e adolescentes. Chamar a professora para nossas práticas nos leva a repensar e perceber a pluralidade no ambiente escolar, para juntas/juntos desenvolvermos estratégias que façam da escola um lugar de acolhimento.

A partir do seu processo de autodeterminação enquanto mulher travesti e dos estudos desenvolvidos acerca dos feminismos, a professora encontrou no transfeminismo o suporte para o desenvolvimento de suas pesquisas nesse campo. Assim, a pensadora negra entende que “o transfeminismo é o feminismo pensado a partir das experiências de pessoas **trans e travestis**. De pessoas que rompem com a ordem imposta em relação ao gênero hegemônico, que seria baseado na divisão sexual binária” (Letícia Nascimento Apud. Ballesteros, 2022). O Transfeminismo nos instiga a pensar na desnaturalização biológica, por entender que também produzimos leituras sobre o nosso corpo no mundo.

Trans e travesti: O termo trans é utilizado para se referir a pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído em seu nascimento. A ideia de trans pode abarcar uma série de identidades, “transsexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias” (Nascimento, 2021, p. 18-19). Letícia Nascimento traz o termo travesti como parte da identificação trans, mas destaca que é utilizado como uma identidade política de afirmação das identidades travestis, para valorizar e ressignificar um grupo que foi marginalizado ao longo da História. O termo travesti é usado por pessoas que foram designadas como homens no nascimento, mas se entendem com identidades femininas.

Para aprofundar o assunto: <https://transcendemos.com.br/transcendemosexplica/trans>.
Acesso em: 11 jan. 2024



O Transfeminismo nos possibilita pensar a mulher para além do singular, pensar mulheres, pluralizar as nossas concepções sobre os corpos. Tal percepção das mulheres como múltiplas contribui para entendermos que as mulheres, por serem diversas em suas vivências, não são oprimidas da mesma forma, pois são atravessadas por diferentes marcadores sociais e culturais e, portanto, recebem diferentes leituras e são oprimidas de diferentes formas.

A partir dessa elaboração de conhecimento, o gênero não é diretamente relacionado ao sexo biológico. Não temos determinadas condutas, ou vestimos determinadas roupas, ou brincamos de determinadas brincadeiras, porque nascemos com o sexo masculino ou feminino, realizamos essas ações porque fazemos parte de uma construção social. O Transfeminismo também questiona a concepção de que só podemos nascer homens ou mulheres, pois tal binaridade apaga a possibilidade das experiências de pessoas intersexo. Assim, “nós não somos nossos corpos, nós fazemos nossos corpos” (Nascimento, 2021, p. 40). Há várias maneiras de performar feminilidades e masculinidades, assim como também há pessoas cuja performance desvia da ideia binária do homem-sexo masculino e mulher-sexo feminino e não se sentem contempladas por nenhuma dessas classificações. Dessa forma, podemos entender, também, a pessoa trans como uma pessoa com gênero próprio, para além do homem e da mulher (Nascimento, 2021).

O **Transfeminismo** é uma vertente do feminismo que considera a interseccionalidade e se posiciona contra um feminismo hegemônico e uma ideia única de mulher. É orientado por uma crítica ao sexo determinadamente biológico ligado diretamente ao gênero, ou seja, critica a ideia de que o sexo é determinante para a forma como a pessoa se expressa no mundo (Nascimento, 2021).

Incluir o **Transfeminismo** na prática diária de professoras e professores nos impulsiona a imergir ainda mais em reflexões sobre quais pessoas estamos falando em nossas aulas de histórias e de quais pessoas não estamos falando. Letícia Nascimento (2021) nos orienta que a diversidade não precisa criar hierarquias ou nos dividir, pois assim podemos agir coletivamente, contra as desigualdades e reconhecendo a luta de mulheres trans e travestis como fundamentais, importantes para se entender os feminismos.

O **Transfeminismo** também entende que devem ser valorizadas as experiências de todas as pessoas, transgêneras ou cisgêneras, pois esse conceito “pode ser útil para quaisquer pessoas que não se sintam pertencidas ao modelo sexista socialmente vigente, e não apenas às transgêneras.” (Nascimento, 2021, p. 89). Letícia Nascimento sugere, para as pessoas que queiram se aproximar das discussões transfeministas, que procurem mais dessas produções, por ser importante reconhecer e valorizar a epistemologia construída por pessoas trans como formas também de ler o mundo.

LEITURAS TRANS:



Que tal consumir conteúdos produzidos por pessoas trans?



Instagram: @transpreta

Youtube: youtube.com/transpreta

Giovanna Heliodoro, Historiadora e Apresentadora.



Instagram: @jessyka.rodrigues.37

Jessyka Rodrigues, Professora e Pesquisadora.



SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA VALORIZAR A PLURALIDADE DAS PESSOAS NA HISTÓRIA:



1. Jogo da Memória

Descrição para a/o professora/professor: Escolha uma temática dentro dos conteúdos programados para o semestre letivo e pesquise personalidades históricas que possam ser usadas para acionar a condução do tema. A partir da pesquisa realizada, poderemos estruturar um jogo da memória que nos permita explorar as pluralidades de sujeitas/sujeitos em nossas aulas de História. Neste jogo, poderemos descobrir diferentes pessoas, culturas e acontecimentos que nos ajudarão a entender um determinado evento histórico. Após escolhidas as/os personagens, o próximo passo é confeccionar os cartões que serão usados para viabilizar a dinâmica, estes podem conter as seguintes informações em um dos versos: imagem da/do personagem, nome, data de nascimento, profissão ou área de atuação e uma informação marcante sobre sua contribuição histórica. O outro verso do cartão não deve conter informações. Feita a organização do material, compartilhe as regras do jogo com as/os estudantes:

Regras:

- . Organize a turma em grupos (sugerimos grupos de quatro estudantes);
- . Oriente as/os jogadoras/jogadores a embaralhar todas os cartões do jogo, virando-os para baixo em uma superfície plana;
- . Explique que as/os jogadoras/jogadores alternam, virando dois cartões por vez;
- . Combine com a turma:
 1. Se os dois cartões forem iguais (se mostrarem a mesma personalidade histórica), a/o jogadora/jogador mantém os cartões e tem direito a mais uma jogada;
 2. Se as cartas não forem iguais, a/o jogadora/jogador vira novamente, e é a vez da/do jogadora/jogador seguinte;
 3. O jogo continua até que todas as cartas tenham sido combinadas;
- . A/O jogadora/jogador com o maior número de pares de cartões no final do jogo deve ser declarada/declarado vencedora/vencedor.

Dicas para a/o professora/professor:

Enquanto jogam, discuta com as/os jogadoras/jogadores sobre quem são essas/esses sujeitas/sujeitos históricas/históricos, o que elas/eles fizeram e por que são importantes.

Incentive as/os jogadoras/jogadores a fazerem perguntas sobre cada figura histórica, estimulando a curiosidade e o interesse pelo assunto.

Após o jogo, reserve um tempo para uma pequena discussão em grupo sobre as diferentes personalidades históricas encontradas durante o jogo e sua relevância para a compreensão da diversidade e pluralidade na História.



2. Jogo “Quem sou eu?”

Descrição para a/o professora/professor: Escolha uma temática dentro dos conteúdos programados para o semestre letivo e pesquise acerca das personalidades históricas que podem ser acionadas para conduzir essa temática. A partir dessa pesquisa, poderemos estruturar o jogo “Quem sou eu?”, de modo que favoreça a exploração das pluralidades de sujeitas/sujeitos históricas/históricos em nossas aulas de História. Neste jogo poderemos exercitar o pensamento histórico, questionando para entender, interpretar, aprender sobre diferentes pessoas, culturas e eventos que marcaram épocas passadas. Após a aula ter sido desenvolvida e o conteúdo explorado, esse jogo pode ser utilizado como uma atividade de retomada. Organize a turma em grupos, em seguida, distribua cartões em branco, nos quais as crianças poderão ilustrar e escrever o nome das personalidades históricas que fizeram parte das aulas. Com os cartões preparados, compartilhe as regras do jogo com as/os estudantes:

Regras:

- . Organize a turma em grupos (sugerimos grupos de quatro estudantes);
- . Combine com a turma:
 1. Cada jogadora/jogador receberá um cartão sem olhar e o prenderá na testa, de forma que as/os outras/outros possam ver quem é a personalidade histórica, mas ela/ele não;
 2. As/Os jogadoras/jogadores alternam fazendo perguntas que só podem ser respondidas com sim ou não para descobrir quem são, por exemplo: uma jogadora pode perguntar: “Eu sou uma mulher?” ou “Eu sou escritora?”;
 3. As/Os outras/outros jogadoras/jogadores responderão apenas com “sim” ou “não”;
 4. Cada jogadora/jogador pode fazer uma pergunta por vez, e o jogo continua até que alguém adivinhe corretamente quem é;
 5. A/O jogadora/jogador que primeiro adivinhar, corretamente, quem é a personalidade histórica em seu cartão, ganha a rodada;
- . Após cada rodada, as/os jogadoras/jogadores podem trocar os cartões e continuar jogando até que todas/todos tenham tido a chance de adivinhar.

Dicas para a/o professora/professor:

Após cada rodada, discuta sobre quem era a/o sujeita/sujeito histórica/histórico revelada/revelado e por que elas/eles são importantes para entender a temática histórica estudada.

Use uma variedade de personalidades históricas, pessoas de diferentes origens étnicas, culturais, de gênero, geográficas etc. para destacar a diversidade da experiência humana.



3. Construindo Autobiografias:

Descrição para a/o professora/professor: Esta proposta pode ser utilizada como uma atividade para iniciar o ano letivo, nela cada estudante terá a oportunidade de explorar e compartilhar sua própria história, entendendo-se também como sujeita/sujeito histórica/histórico. Neste caminhar pessoal, mas também em turma, poderemos refletir sobre nossas experiências, sonhos, características e pluralidades. Assim, a atividade tem como objetivo encorajar as/os estudantes a refletir sobre suas próprias vidas, identificando eventos significativos e reconhecendo sua importância e das/dos demais estudantes da sala, como sujeitas/sujeitos que também são agentes e podem interpretar o mundo. É um exercício de produção, reconhecimento e construção de si. Para isso, a/o professora/professor deverá distribuir cartões, folhas de papel, ou utilizar o caderno para que as/os estudantes possam escrever sua autobiografia seguindo as orientações: espaço para um autorretrato, nome, idade, onde e com quem mora, o que mais gosta, o que menos gosta, atividade de lazer preferida e um dia importante em sua vida. Feita a organização do material, compartilhe as regras da atividade com as/os estudantes:

Regras:

- . Solicite que cada estudante tenha em mãos o caderno, a folha de papel ou cartão;
- . Forneça materiais de arte, como lápis de cor, giz de cera, canetas e adesivos, para que possam ilustrar suas histórias;
- . Peça às/aos estudantes que reservem um tempo para pensar sobre eventos importantes em suas vidas, como seus primeiros dias na escola, momentos felizes, desafios superados, entre outros;
- . Encoraje-as/os a fazer anotações, no material distribuído, desses eventos e a pensar em como cada um as/os afetou e foi importante para quem são hoje;
- . Depois de realizadas as anotações, convide-as/os a escolher uma ou mais informações para destacar em suas histórias autobiográficas;
- . Quando todas/todos terminarem, crie um momento de compartilhamento, no qual cada estudante terá a oportunidade de contar um pouco sobre sua história para o grupo;
- . Encoraje-as/os a ouvir com atenção e respeito, reconhecendo a importância de cada história individualmente.

Dicas para a/o professora/professor:

Ofereça orientação e apoio individualizado no momento em que as/os estudantes estiverem construindo suas histórias, incentivando a reflexão e o autorreconhecimento, principalmente quanto às suas características físicas, valorize seus cabelos e suas cores de pele. Tenha atenção para que o ambiente seja acolhedor e inclusivo, de forma que todas as experiências sejam valorizadas. Enfatize a ideia de que cada estudante é única/único e especial, e que suas histórias contribuem para enriquecer a compreensão coletiva da humanidade.



POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ano de escolaridade recomendado:

Recomenda-se a leitura acerca das abordagens teórico-metodológicas do Transfeminismo para professoras e professores de todos os anos iniciais do ensino fundamental.

Temáticas possíveis:

Escola e a diversidade do grupo social envolvido. Vida na escola. A escola, sua história e seu papel na comunidade. A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivência, interação entre pessoas, diferentes grupos sociais e étnicos que compõem os municípios (os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive). Registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memórias). Fontes: relatos orais, registros escritos (produção de texto e imagens). A cidade e suas atividades: cultura e lazer. A ação das pessoas, grupos e comunidades no tempo e no espaço. O passado e o presente: a noção de permanências e as transformações sociais e culturais. Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e históricas. Valorização da memória.

3 CONCLUSÃO

Em muitos contextos escolares, as crianças possuem referências históricas de personalidades que corroboram com uma história única de humanidade, por isso, pensar a pluralidade de sujeitas/sujeitos na história e as diversas possibilidades de existir é um ato de transgressão. bell hooks (2017, p. 22) salienta que “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta”, assim, nossas construções de sujeitas/sujeitos devem ser repensadas para fluir a multiplicidade de existências possíveis em práticas pedagógicas em que o racismo e o sexismo devem ser questionados, pois são instrumentos estruturantes de sociedades desumanizadoras, para entender a educação como um terreno que aumenta nossa capacidade de sermos pessoas livres (hooks, 2017).

Muitos outros nomes de pensadoras negras que refletem diariamente sobre as ciências humanas e o mundo ainda podem ser citados, tais como: Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Angela Davis, Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Oyèrónkè Oyěwùmí, Nilma Lino Gomes, Maya Angelou, Jarid Arraes, Cida Bento, Giovana Xavier, Neusa Santos Souza, Maria Firmina dos Reis, Carla Akotirene, Joice Berth, Ana Maria Gonçalves e Artenilde Soares da Silva.

Dessa forma, esse Caderno de Atividades foi elaborado pensando em como instrumentalizar professoras e professores para a adoção de práticas pedagógicas que assumam uma postura antirracista. Trouxemos intelectuais negras e atividades com o intuito de contribuir para um movimento de transformação, que é coletivo. Sintam-se à vontade para questionar, executar, reler, discordar, ir além do que foi produzido nesse material. É no diálogo que podemos pensar nossas atitudes e compromisso com uma sociedade mais igualitária, na qual crianças e adolescentes tenham a oportunidade de serem e se tornarem todas as possibilidades imagináveis. Sejamos todas/todos professoras/professores antirracistas.

Obrigada pelo caminhaba até aqui! Sigamos!

REFERÊNCIAS

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

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BALLESTEROS, Nicole. *Subverter o Sistema: o transfeminismo na voz de Letícia Carolina Nascimento*. 28 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://catarinas.info/subverter-o-sistema-o-transfeminismo-na-voz-de-leticia-carolina-nascimento/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

bell hooks. In: *Enciclopédia Mulheres da Filosofia*. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CARDOSO, Cláudia Pons. *Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez*. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

Chimamanda Adichie (1977). In: *Biografias de Mulheres Africanas*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/chimamanda-adichie-1977/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

Eu Leio LGBT. *Letícia Nascimento - Podcast #020*. Youtube, 15 de dezembro de 2022. 1h10min27s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SOMop2grFuE>. Acesso em: 12 mar. 2024.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Enciclopédia Negra*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MORAES, Eunice Léa de. *Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe*. Curitiba: CVR, 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Maria Cristina do. Quem conta a história é quem dá o tom ou narrativas sobre as bonecas Abayomi: ancestralidade e resistência das mulheres negras ou romantização da escravidão? In: *2º Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste*, 2019. Disponível em: https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562350998_ARQUIVO_d2aa52dad7dd11f8f488bceb1a58977e.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Retratos do Brasil Negro, coordenada por Vera Lúcia Benedito).

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

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima (org.). *Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 2007.



Hellen Pabline Leal Conceição. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Estadual do Piauí-ProfHistória/UESPI. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora da Educação Básica na Rede Privada de Teresina-PÍ.

E-mail: pablinecx@gmail.com



Joseanne Zingleara de Soares Marinho. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná-UFPR. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, onde atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História- ProfHistória/UESPI. Professora do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí-PPGHB/UFPI.

E-mail: joseannemarinho@cchl.uespi.br

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou o uso dos pensamentos feministas negros em sala de aula, como possibilidades teórico-metodológicas para dialogar com o ensino de história dos anos iniciais do fundamental (1º ao 5º ano). Partindo do arcabouço teórico de intelectuais negras e das vivências proporcionadas pelo projeto "Personalidades Negras que Marcaram a História", realizado em uma escola pública da cidade de Teresina, no estado do Piauí, refletimos sobre a importância de incluir a contribuição de pensadoras negras para o campo acadêmico, o ensino de história e a representatividade positiva negra para crianças. O projeto, que contou com cinco encontros, levou para as crianças algumas atividades que envolveram a percepção de si e da sala como um grupo plural. Isso ocorreu a partir de escritas autobiográficas, leitura de livros biográficos infantojuvenis com foco em personalidades negras e confecção de bonecas *Abayomi*, como recursos didáticos auxiliares.

Por entender que a sociedade contemporânea apresenta, cotidianamente, práticas racistas normalizadas, que desencadeiam condutas sociais e institucionais que reproduzem discriminações, violências, sexismos, silenciamentos e histórias únicas, a busca pela produção do trabalho parte de um lugar de falta no ensino de história, no que toca as questões das relações étnico-raciais e de gênero, ao chamar para a sala de aula a presença das/dos sujeitas/sujeitos negras/negros na História.

Partindo do entendimento de que as perspectivas e estudos desenvolvidos por pensadoras feministas negras precisam ser valorizados na prática historiográfica e no ensino de história, foi levantado um conjunto de ideias teóricas e metodológicas utilizadas para guiar a pesquisa, de maneira geral, para orientar a prática de professoras e professores. Compreendemos que um diálogo com intelectuais negras, colabora com uma educação comprometida com o antirracismo, especialmente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, ler e conhecer essas vozes questionadoras, possibilita reconsiderar nossas práticas e o ambiente escolar, ao conectar conceitos como raça e gênero para pensar como estamos elaborando a História, quais personagens estamos acionando em nossas narrativas e que abordagem podemos adotar em busca de uma educação que valorize as várias possibilidades de existir de nossas crianças.

Investigando a interação entre os currículos escolares e o ensino de História, foram levantados aspectos, a partir de uma análise comparativa, de como a Lei 10.639/03, que incorpora de forma obrigatória o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como marcos legais, são incorporados aos documentos da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e no currículo de Teresina para o Ensino Fundamental, no que diz respeito ao componente curricular de História. Entendê-los como documentos históricos possibilitou refletir acerca da necessidade de entender os currículos como construções discursivas, que intercalam o movimento das ciências e os interesses governamentais, que têm na escola dispositivo ideológico de estruturação da sociedade. Assim, pensar o currículo trouxe uma reflexão acerca de que forma esses documentos influenciam diretamente na compreensão histórica, especialmente para crianças negras no contexto escolar, e na utilização deles de forma consciente, investigativa e questionadora, para acionar as narrativas históricas que estamos promovendo em nossas aulas.

O uso do Diário de Aula, onde foram registrados os relatos de experiência da professora-pesquisadora, as organizações, as dificuldades, as alterações e as reflexões acerca de um ensino de história antirracista através do lúdico, ao interseccionar raça e gênero, explorou o processo de escrita das vivências escolares, como importante operação para a produção de conhecimento científico. A descrição do ambiente escolar e as análises derivadas desse processo de investigação, a partir da aplicação do projeto de intervenção “Personalidades Negras que Marcaram a História”, abordou a presença e o silenciamento das pessoas negras em diferentes contextos educacionais, para proporcionar à/ao docente-leitora/leitor um diálogo acerca dos objetivos de ensino em nossas aulas, os conteúdos, as habilidades e competências acionadas, juntos aos processos que caminham com a criação da identidade da criança em ambiente escolar. As atividades lúdicas, como a leitura de livros infantojuvenis e a confecção de bonecas *Abayomi*, aparecem como sugestões, que podem ser adaptas aos diversos contextos de sala de aula.

O Caderno de Atividades, produzido e compartilhado, buscou, em sua formatação e construção, estabelecer um diálogo com professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mas também com educadoras/educadores das séries seguintes do ensino básico público e privado. Aqui, entendemos a importância de levar, de forma direta, leituras e sugestões que possam contribuir para um ensino de história antirracista, que não deve ser entendido apenas como respeito ou a simples tolerância às diferenças, mas sim, como mudanças reais nas estruturas sociais. Desta maneira, o material propositivo contou, em sua elaboração, com referências analíticas afro-diaspóricas dos pensamentos feministas negros para traçar sugestões de livros, filmes, palestras, brincadeiras e perguntas discursivas, que proporcionem refletir sobre as/os sujeitas/sujeitos históricas/históricos que estamos movimentando em nossas aulas, ao pensar os processos de identificação, a valorização das possibilidades de existir e o

direito do brincar. Este material, como aporte teórico, pode ser adequado conforme os contextos educacionais da professora/professor-aplicadora/aplicador.

Entendemos que é importante que pessoas brancas, mulheres e homens, também participem da luta antirracista, que contribuam, que entendam seu lugar como pessoas racializadas, para assim, também lutarem por uma sociedade mais igualitária. Por isso, é interessante a perspectiva adotada pela pensadora bell hooks³⁶⁸, ao defender que o feminismo é para todo mundo, por entender que nossas sociedades são atravessadas por marcadores como raça, sexo, classe, idade, orientação sexual, entre outros. Argumenta também que, antes de tudo, é preciso mudar a nós mesmas/mesmos, pois mulheres e homens são educadas e educados à manutenção de um sistema racista e sexista, que pode ser observado de forma extensiva nos currículos, nas escolas, nos espaços acadêmicos e nos mais diversos ambientes de sociabilidades. O antirracismo não é um movimento que deva ser defendido apenas por pessoas negras, mas sim, um compromisso coletivo.

Precisamos chegar antes, para que crianças e adolescentes negras/negros tenham referências positivas de si e que ajam em direção à sociedade. A ciência Histórica e a escola aparecem como espaços importantes para se pensar os diversos agentes sociais educativos. A escrita da História e a organização escolar, refletem as concepções de humanidade que nossa sociedade carrega. O movimento feminista precisa ser antirracista. Uma educação baseada em uma visão feminista crítica, que esteja disposta a educar garotos e homens, junto com a conquista de direitos de garotas e mulheres, pode elaborar um movimento que seja realmente para todo mundo e colabore para uma sociedade livre. Sejamos todas/todos professoras/professores antirracistas.

³⁶⁸ HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan./jun., 2008.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvo Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2005. 2. ed. Revisada.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AwWpDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 fev. 2024.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Beli Horizonte: Letramento, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. In: *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018.
- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x08c1v>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- BOBBITT, John Franklin. *The Curriculum*. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (New York: Basic Books, 1976). Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=gwfcAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 fev. 2024.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *A educação como campo de contradições na reprodução capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência*. Disponível em: <https://fritznelalphonse.files.wordpress.com/2013/05/bowles-e-ginitis-a-educacao-como-campo-de-contradicao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem, e formação de professores de História. In: *Revista Tempo*, v11n21a03, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? In: *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun, 2016.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRG, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (org.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. Disponível em: https://geisamoterani.files.wordpress.com/2014/05/o_homem_em_movimento_silvia_lane_wand_codo.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CUBAS, Carolina Jaques. Gênero e ensino de história: demandas de um tempo presente. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima Crescêncio; SILVA, Janine Gomes; BRISTOT, Lidia Schneider. *Histórias de gênero*. São Paulo: Verona, 2017.

- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro: V. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902. Disponível em <https://archive.org/details/childcurriculum00dewerich>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GIL, Antonio. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767439/mod_resource/content/1/Giroux%20%20parte2%20Os%20professores%20como%20intelectuais.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre

(org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTA, Thiago Henrique (org.). *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolas [recurso eletrônico]*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MORAES, Eunice Léa de. *Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe*. Curitiba: CVR, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria; CORREA, Luciana B. V. Insurgências e (re)existências: narrativas e narradores da/na história escolar. In: PEREIRA, Amílcar Araujo (org.). *Narrativas de (Re)Existência: Antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2. ed. Revisada.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; Almeida, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. In: *Revista Práxis Educacional* V. 17, N. 48, p. 60-77, Out./Dez, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História* 13, no. 25/26 (1992): 143-162.

NASCIMENTO, Maria Cristina do. Quem conta a história é quem dá o tom ou narrativas sobre as bonecas Abayomi: ancestralidade e resistência das mulheres negras ou romantização da escravidão? In: *2º Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste*, 2019.

Disponível

em: https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562350998_ARQUIVO_d2aa52dad7dd11f8f488bceb1a58977e.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 5 fev. 2024.

OLIVEIRA, Nutyelly Cena de. Bonecas Abayomis e narrativas insurgentes contra o racismo e o epistemicídio. In: *Revista Humanidades e Inovações* v.6, n.16 – 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Hellen%20Pabline/Downloads/1837-Texto%20do%20artigo-6532-1-10-20191118%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hellen%20Pabline/Downloads/1837-Texto%20do%20artigo-6532-1-10-20191118%20(1).pdf). Acesso em: 19 jun. 2023.

PEREZ, Olivia Cristina. *A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva*. Trabalho preparado para apresentação no X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), organizado conjuntamente pela Associação Latino-americana de Ciência Política, a Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey, 31 de julho, 1, 2 e 3 de agosto 2019. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, Carolina Santos B. de. Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima (org.). *Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022. p. 23.

PINHO, Carolina Santos B de; AMARAL, Elisa Amanda Santos do. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina; LIMA, Tayná Victória de (org.). *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e poder. In: *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario como instrumento para detectar y hacer explícitas las concepciones. En: *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Diada Editorial S.L, 1999.

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

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. In: *SUR 24* – v. 13, n. 24, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, Fabiane Santana da; RODRIGUES, Ana Paula. O lúdico e o ensino de história: novos métodos e possibilidades de aprender. In: *Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania*, v.1 n.1, p.1-14. 2022.

SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently publish, 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 2007.

SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

TEOFANES, Maria da Conceição Pereira Alvares; VASCONCELOS, Thaís Gomes de; WANDERLEY, Alba Cleide Calado. *Abayomi: traçando perspectivas*. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA106_ID1455_29072021212327.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Basic_Principles_of_Curriculum_and_Instr.html?id=5MpKR2czCUQC&redir_esc=y. Acesso em: 7 fev. 2024.

VIEIRA, Kauê. *Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino*. Geledês, 22 de março, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 9 set. 2023.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fontes

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria da Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. (1939a, 5 de janeiro). Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 277; Coleção de Leis do Brasil - 1938, p. 350, vol. 4. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *A conquista: história: 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: TFD, 2021.

ADAMS, Julia. *101 mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Louise Wright. Brasil: Pé da Letra, 2021.

CLAIRE, Philip. *101 mulheres incríveis que transformaram a ciência*. Ilustrado por Isabel Munõz. Brasil: Pé da Letra, 2020.

HARRISON, Vashti. *Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra*. Ilustrado por Carolina Cândido. Rio de Janeiro, RJ: HarperKids, 2022.

MARVEL, G. L. *Contos para garotos que sonham em mudar o mundo*. Ilustrado por Sara C. Labrada. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NILHA, Orlando. *Carolina Maria de Jesus*. Ilustrado por Leonardo Malavazzi. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2019.

RAMOS, Alice. *Mulheres incríveis que mudaram o mundo*. Ilustrado por Ilustralu. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

TERESINA, 2018. História. In: *Ensino Fundamental Currículo de Teresina*. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/historia__janeiro_de_2020-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

THOMÉ, Débora. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rio de Janeiro: Galera, 2022.

Projeto Político Pedagógico da E. M. Professora Cristina Evangelista, que contempla os anos de 2001 a 2003.

QEdú. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/22024905-escola-municipal-professora-cristina-evangelista>. Acesso em: 7 ago. 2023.

Cristina Evangelista. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3439661966292190&set=pcb.3439664602958593>. Acesso em: 17 jan. 2024.