

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ANA CLARA FERREIRA BRAZ

**HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: AS MULHERES NEGRAS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GOIÂNIA

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ANA CLARA FERREIRA BRAZ

**HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: AS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação de Pesquisa do Curso de Licenciatura em História da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Professor(a) Licenciado(a) em História.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Alves Marinho.

GOIÂNIA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B1

BRAZ, ANA CLARA FERREIRA

HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: AS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL / ANA CLARA FERREIRA BRAZ. – 2020. 99 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Curso de História, Goiânia, 2020.

Orientação: Prof. Dr. THAIS ALVES MARINHO.

1. Mulheres negras, colonialidade. 2. educação histórica. 3. diversidade cultural. 4. consciência histórica. 5. livro didático. I. Título.

CDD 020



**PUC
GOIÁS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

Monografia nº _____ Semestralidade 2020-2

Autor(a): ANA CLARA FERREIRA BRAZ

Título: HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: AS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TERMO DE APROVAÇÃO

O trabalho foi apresentado durante o **I Colóquio de História e Arqueologia e XII Semana Científica de História**, realizados entre 07 e 12 de Dezembro de 2020, conforme as “Normas de Monografia” da Coordenação de Pesquisa em História.

O(a) candidato(a) foi arguido(a) pelos(as) docentes nomeados(as) abaixo e seu trabalho de conclusão de curso, requisito parcial para a obtenção do título de Professor(a) Licenciado(a) em História, considerado APROVADO com conceito A.

Goiânia, 10 de DEZEMBRO de 2020.

Profa.: Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro

Profa.: Dra. Thais Alves Marinho, orientadora e presidente da banca.

Visto da Coordenação de Pesquisa em História

Coordenação de Pesquisa em História. Escola de Formação de Professores e Humanidades, 5º Andar.
Rua 227, Qd. 66, nº 3.669 – CEP 74.605-080. Telefone: +55 (62) 3946 1686.

AGRADECIMENTOS

Procurei inúmeras vezes voltar ao passado para conseguir colocar aqui todas e todos aqueles que foram canal para que eu pudesse concluir meu primeiro curso superior.

Primeiramente, agradeço imensamente aos meus pais, Ivonilde e Ricardo, que não mediram esforços para que eu conseguisse entrar, permanecer e continuar no curso. Minha mãe, meu espelho principal de mulher negra, que diante de todas suas limitações sociais, e dificuldades de vida, trabalhou, estudou e é uma professora exemplar. Que abrilhanta nossa vida com alegria. Meu pai sempre tão companheiro, amigo, confidente e responsável, sempre de uma maneira muito sensível e atenciosa me acompanhou em todos os processos da minha vida.

Agradeço em memória, com muita emoção e lembrança, minha avó, Leonor Braz, que com toda humildade, simplicidade e carisma foi fundamental na minha criação e na mulher que sou hoje. Sem dúvida, sua História como mulher negra, me inspira e faz amar cada dia mais a minha pesquisa. Te amo.

Obrigada aos meus irmãos Maria Júlia e José Vitor, que sempre foram grandes amigos, me socorreram com nossas divisões de trabalho da casa quando eu precisava cuidar da monografia (risos). Além de apoiarem meu curso e minhas decisões.

Aos meus amigos de curso que tornaram esses anos mais suportáveis, obrigada por contribuírem tanto na minha formação. Ester Vinhandeli, Matheus de Paula, Sérgio Murilo e Jhonnatam Amador. obrigada por tantos seminários, momentos de aprendizado mútuo e muita zoação, espero que a Universidade não seja o único veículo de fortalecimento da nossa amizade.

Agradeço à todas/os meus professores desde o início da minha formação, que fizeram parte vocês fazem parte de todo o conhecimento que construí ao longo dos anos, de coração, obrigada. Aos meus professores universitários, vocês são exemplos da nossa profissão, reflexo de muita dedicação e esforço. vocês fazem parte de todo o conhecimento que construí ao longo dos anos, de coração, obrigada. E a todas as professoras maravilhosas, grande inspiração de

mulheres na Universidade, Simone Schmaltz, Maria Cristina e Maria Madalena, Maria do Espírito Santo e Lúcia Ricom. Nunca me esquecerei de vocês.

Agradeço em especial ao professor Ivan Vieira, por todo cuidado e zelo com o curso de História, por ter me ensinado como a pesquisa é importante, por todos os eventos maravilhosos que organizou na nossa universidade, promovendo tanto conhecimento e tornado nosso curso exemplo e modelo de reconhecimento.

Não poderia me esquecer da professora maravilhosa Thais Alves Marinho, que desde o início quando a escolhi para me orientar mesmo que nunca tenha sido sua aluna, me acolheu com muito entusiasmo e ideias maravilhosas. Sem dúvida é um exemplo de que a carreira acadêmica não deve ser para status ou preencher o ego, mas para formar redes ainda maiores de pessoas que amem a pesquisa, que valorizem o conhecimento e alteridade. Obrigada, Thais, por despertar em mim ainda mais amor e entusiasmo pelo nosso trabalho.

E agradeço à todas as mulheres negras que fizeram e fazem parte da construção do nosso país. Toda as mulheres da minha família, da minha rua, do meu bairro... enfim todas nós de ainda sofremos o martírio social causado pelo preconceito de raça e gênero. Agradeço por não desistirem de nós apesar e todas as irmãs mortas, de todas as cicatrizes e mazelas que nos deixaram, Somos parte fundamental desta sociedade, como já provamos e continuaremos provando. Todas as mulheres negras, presente.

**“Desafia, vai dar mó treta,
quando disser que vi Deus,
ele era uma mulher preta.” (Emicida, 2015)**

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre a presença das mulheres negras no livro didático de História, História.doc, utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono, por todos/as professores/as de História do ensino fundamental do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, em Hidrolândia, Goiás. A metodologia utilizada se pautou na análise de Discurso. Procuramos averiguar se o material didático analisado apresenta as mulheres negras em todos os períodos da História do Brasil visando superar representações estereotipadas das mesmas, a fim de promover uma consciência histórica nos/as discentes a partir do pluralismo histórico, rompendo com uma visão linear e hegemônica de História. Assim, buscaremos desenvolver uma pesquisa que dialoga com as questões de raça, classe e gênero, expondo como a colonialidade afeta os processos de emancipação social das mulheres negras dentro da sociedade e como o material didático pode ser agente da perpetuação dos moldes de machismo e racismo, quando constrói uma educação histórica pautada por representações sociais negativas, que silenciam e invisibilizam a atuação e participação das mulheres negras ao longo da história brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres negras, colonialidade, educação histórica, consciência histórica, livro didático.

ABSTRACT

This work presents an analysis of the presence of black women in the history textbook, História.doc, used in the years 2017, 2018 and 2019, by Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria and Daniela Buono, by all History teachers of elementary school at Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, in Hidrolândia, Goiás. The methodology used was based on Discourse analysis. We tried to find out if the didactic material analyzed presents black women in all periods of the History of Brazil, aiming to overcome stereotyped representations of them, in order to promote a historical awareness in students from historical pluralism, breaking with a linear and hegemonic view of history. Thus, we will seek to develop a research that dialogues with the issues of race, class and gender, exposing how coloniality affects the processes of social emancipation of black women within society and how didactic material can be an agent of the perpetuation of the molds of machismo and racism, when it builds a historical education based on negative social representations, which silence and make invisible the performance and participation of black women throughout Brazilian history.

KEYWORDS: Black women, coloniality, historical education, historical awareness, textbook.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DIVERSIDADE CULTURAL	15
1.1 Educação Histórica e Decolonialidade	16
1.2. Educação Histórica e Representações Sociais.....	22
1.3 Giro decolonial e consciência histórica	26
CAPÍTULO 2 – AS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	32
2.1 Mulheres negras no período colonial e império	32
2.2 Mulheres negras no Brasil República	54
2.3 Mulheres Negras Na Nova República.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- A colonização da América	34
Figura 2- Mulheres escravizadas	36
Figura 3 - Resistência à escravidão	41
Figura 4 - Quilombos dos palmares	42
Figura 5 - Irmandades.....	45
Figura 6 - Expulsão jesuítica.....	48
Figura 7 - O fim do trabalho escravizado no Brasil.....	51
Figura 8 - O fim do Tráfico	51
Figura 9 - Movimentos abolicionista.....	52
Figura 10 - Construindo a República.....	55
Figura 11 - Canudos: massacre no sertão	57
Figura 12 - A guerra de Canudos.....	57
Figura 13 - A revoltada Vacina.....	59
Figura 14 - Maria Lacerda de Moura e a condição da mulher	62
Figura 15 - Antonieta de Barros	64
Figura 16 - Almerinda Farias Gama e Baltazar da Silveira.....	70
Figura 17 - Conquistas de direitos	73
Figura 18 - Lélia Gonzalez	74
Figura 19 - Beatriz do Nascimento.....	77
Figura 20 - Benedita da Silva.....	79
Figura 21 - Governo Luiz Inácio Lula da Silva.....	80
Figura 22 - A nova classe média.....	82
Figura 23- Marielle Franco.....	84

INTRODUÇÃO

Como mulher negra, filha e neta de mulheres negras, desde cedo me afeiçoei à história deste segmento repleto de saberes, força e poder. Em um contexto de desprovimento de privilégios e reconhecimento, como o brasileiro, onde impera a colonialidade do poder (QUIJANO, 2009) e a colonialidade de gênero (LUGÓNES, 2008), as trajetórias de vida dessas mulheres se tornam ainda mais relevantes. Foi então que a inquietação aflorou. “Por que a História das mulheres negras não chega na educação básica?” “Como a falta de representações sobre mulheres negras no ensino de História afeta a construção dos sujeitos e suas consciências históricas?”

Por muitos séculos as mulheres foram ignoradas pela historiografia, conforme indica Joan Scott (1989) e Joana Maria Pedro (2005). Inicialmente a história era contada de maneira eurocêntrica e androcêntrica, exaltando os grandes heróis, os guerreiros, a vida pública, um espaço de homens brancos, proibido para as mulheres, tanto brancas quanto negras, estavam dentro das casas fazendo o serviço doméstico ou envolvida com as funções de reprodução, essa parte da história privada não parecia ser tão interessante. No século XIX houve uma evolução no fazer histórico, a história tornou-se uma disciplina científica, porém, sempre escrita pelo ponto de vista masculino branco (SOIHET, 1997).

A inserção das mulheres na historiografia surge com a emergência de mudanças, na pesquisa histórica acompanhando as modificações sociais, aos poucos as mulheres foram aparecendo nas narrativas e na escrita, novas fontes foram consideradas. Foram diversos fatores que contribuíram para essas mudanças, a inserção das mulheres nas universidades, primeiramente como alunas e mais adiante como professoras foi um dos fatores que contribuiu para o surgimento de mais pesquisas e debates em torno das mulheres (SOIHET, 1997).

Outras disciplinas passaram a influenciar a História, como a Sociologia e a Antropologia, esse diálogo com outras disciplinas na década de 1960 trouxe à tona pesquisas sobre a família, o casamento, a vida privada, ou seja, temas que, supostamente, incluem as mulheres, e aos poucos a história das mulheres foi solidificando-se (SOIHET, 1997). A cultura, o cotidiano, a vida privada, começam a ser estudadas, a história geral deixa de ser a história do homem branco, novos personagens surgem, entre eles, as mulheres brancas, mas as mulheres negras continuam sem visibilidade.

O feminismo foi um grande impulso para ampliação de espaços de vocalização das mulheres, que possibilitou que fossem levantados debates sobre as relações de gênero e o papel das mulheres na sociedade. No entanto, esse feminismo nascido na década de 1960/70, mesmo com todas as suas nuances, não conseguia contemplar as necessidades, a indagação e o protagonismo das mulheres negras na construção histórica do Brasil (SIMONI, MARINHO, 2020).

Temos então, atualmente, uma historiografia completamente modificada, onde as mulheres são inseridas, ainda de forma desigual, em relação aos homens, como uma história extra, não pertencente à história universal. Mas, não houve uma mudança estrutural na historiografia no que se refere à categoria de gênero, raça e classe, especialmente em relação às mulheres negras, que interseccionam essas três categorias que sustentam a lógica das relações de poder da modernidade/colonial (QUIJANO, 2009).

Houve um aumento significativo dos estudos voltados para a História da Mulheres, encontramos cada vez mais trabalhos científicos sobre a mulher na história e os conflitos de gênero na sociedade. Já não nos contentamos apenas com os olhares e narrativas masculinos, mas o silêncio sobre as mulheres negras perdura.

Quantas mulheres negras já lemos, citamos ou conhecemos no meio acadêmico? Quantas mulheres negras fazem parte da nossa convivência pessoal? E o que temos aprendido com essas mulheres?

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí

resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências (CARNEIRO, 2003). Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003).

Dentro da categoria gênero, da inserção das mulheres no campo historiográfico, notamos olhares voltados para o ocidente, para intelectuais brancas, letradas e de classe média. A investigação feminista negra requer que intelectuais aprendam a confiar em suas próprias biografias pessoais e culturais como importantes fontes de conhecimento (GONZALEZ, 1998). Assim se faz emergir as experiências das mulheres negras, na medida em que a omissão e a distorção serão confrontadas fazendo com que os feminismos nesta perspectiva surjam como diferentes lutas e falem de experiências subjetivas historicamente construídas de diferentes mulheres.

Desse modo, é pertinente sublinhar que as dificuldades para um estudo no qual as mulheres negras apareçam como sujeitos passa pela deficiência de documentos em que elas narram suas próprias experiências, mas de modo algum pela ausência de feitos e contribuições em relação à construção da história. As mulheres podem ter sido forçadas ao anonimato, mas isso não denota que tenham permanecido estáticas.

A didática de História na educação básica é falha nesse sentido, deixando de lado as subjetividades, dando segmento a estereótipos, reafirmando uma subalternidade de mulheres colonizadas, não dando espaço e nem fala para essa categoria que contribui imensamente para nossa História local. Lélia Gonzalez (1998) também confronta o paradigma dominante e, em alguns textos, recorre a uma linguagem considerada fora do modelo estabelecido para a produção textual. A especificidade tonal e rítmica acerca das línguas africanas trazidas para a América, além da falta de alguns concordantes, apresenta pouca investigação da influência negra no desenvolvimento histórico e cultural do continente Africano em geral (GONZALEZ, 1988). Na década de 1970, o preconceito racial brasileiro não reconhecido como legítimo e ativo na sociedade brasileira, começou a ser questionado. O período dos governos militares caracterizou-se pela negação da existência de um problema racial no Brasil, e

suas abordagens passaram a ser definidas como questão de “segurança nacional”. Neste contexto, até mesmo a pergunta sobre “cor” foi eliminada do senso demográfico de 1970 (JACCOUB, SILVA, ROSA, LUIZ, 2009). A Constituição Federal de 1988 tratou com destaque os temas da discriminação racial, da diversidade cultural e do reconhecimento das populações remanescentes quilombolas.

Em 2003, uma das primeiras ações do presidente Luiz Inácio Lula da Silva após eleito pautou-se em retomar a temática voltada às ações afirmativas, e um dos seus atos iniciais de governo consolidou-se na promulgação da Lei 10.639/03. Tal ato representou um marco significativo para a promoção da igualdade racial, juntamente com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (UGULINO & ROCHA, 2014).

Para o regimento da Lei, o espaço escolar deve possibilitar o trato da questão racial como conteúdo interdisciplinar, que incorpore a história do povo negro, à cultura, à situação do marginalizado e seus reflexos, visando traçar constantes diálogos entre tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola, estabelecendo conexões entre a vida diária dos estudantes, suas condições de vida e situações de desigualdade enfrentadas na sociedade. Logo, a proposta é concretizar uma proposta de currículo não eurocêntrico, mas sim vinculado à realidade brasileira de diversidade e pluralismo.

Apresentaremos nesse trabalho se os cumprimentos legais estão sendo propostos e instigados e dentro deles, a História das Mulheres negras. Portanto, o tema dessa pesquisa versa sobre a relação entre Educação Histórica, raça e gênero. Buscaremos responder se apesar das mudanças políticas e epistemológicas no contexto político e historiográfico brasileiro perdura um silêncio em relação às mulheres negras nos livros didáticos do ensino fundamental utilizados de 2014 a 2019 no ensino fundamental do Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça, em Hidrolândia, Goiás. Durante observações prévias durante o estágio supervisionado na escola, pude constatar que o silêncio sobre a atuação e contribuição de mulheres negras para a História do Brasil perdura, assim, nossa hipótese é de que a colonialidade de gênero e poder que imperam sobre a consciência histórica dos autores e autoras de livros

didáticos os impossibilita de visualizar a importância da trajetória dessas mulheres para produção de consciência histórica e transformação da sociedade.

Metodologicamente, essa pesquisa será bibliográfica e documental. A principal fonte documental serão os livros História nos dias de hoje, de autoria de Flávio Campos e Regiane Claro, Utilizados nos anos de 2015, 2016 e 2017, o segundo, Perspectiva História de Rosiane Camargo e Renato Macellin, utilizado em 2017, 2018 e 2019 e em terceiro História.doc, utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Bueno, todos/as professores/as de História. A análise de livros atuais se justifica pois, após tantas leis, projetos de inclusão e melhorias, o material certamente está mais bem estruturado do que anteriormente. Pois se a tendência é melhorar, veremos se essas melhorias contemplam as mulheres negras ou ficaram apenas em utópicas propostas.

A análise bibliográfica buscará privilegiar autoras mulheres, em especial decoloniais e negras. Metodologicamente usaremos a análise de discurso que busca apreender como um objeto simbólico, seja um texto, ou uma fala, produz sentido (ORLANDI, 2002). Essa técnica de interpretação possibilita olhar os discursos para além da intencionalidade dos sujeitos, possibilitando apreender também as condições de produção de onde emergem os enunciados e enunciações. Assim, as palavras ditas, se constituem pelos já-ditos, o que favorece a análise da memória e representações sociais vinculada aos discursos, por meio dos interdiscursos (ORLANDI, 2002). Assim, buscaremos descortinar os regimes de representação que sustentam em cada época os discursos, tanto textuais, quanto orais, para compreender o trabalho simbólico presente no material didático e também parte do trabalho social, constitutivo das mulheres negras e sua História.

O trabalho está organizado em dois Capítulos capítulos: no primeiro, discutimos a respeito da educação histórica e da consciência histórica e como elas se vinculam à identidade dos sujeitos (raça, gênero e classe). Trazendo também um diálogo com as Teorias Decoloniais e a que tipo de representação as mulheres negras foram submetidas. Como a noção de patriarcado e as estruturas de poder que deixaram as mulheres negras em situação de vulnerabilidade social.

No segundo capítulo, destacamos algumas histórias de mulheres negras e suas maravilhosas contribuições para a emancipação colonial, eurocêntrica, masculina e branca, visualizando as ausências destas nos livros didáticos utilizados. E, como estas representatividades sociais inserem e acolhem diversas mulheres negras, que poderiam estar presente no livro didático, complementando a educação e a consciência histórica que as represente, já que o livro didático é um dos primeiros contatos da juventude com o conhecimento, principalmente a juventude negra, devido aos altos índices de pobreza e elitização dos livros no Brasil. Assim, analisamos os livros didáticos, tanto nos conteúdos, quanto nas imagens. Observamos se há representatividade das mulheres negras além de um modo subalterno, mas também a frente de movimentos sociais e em formas de resistência. A análise também se preocupa em observar se há destaque para intelectuais negras, para que o material didático cumpra com a representatividade a partir das experiências de saberes destas mulheres. No mesmo capítulo, revisitamos a histórias das mulheres negras, que foram protagonistas de seu tempo e como tantas outras são silenciadas como Dandara dos Palmares, Lélia Gonzales e outras mulheres símbolos de resistência e alteridade.

A proposta, então, é demonstrar que a totalidade histórica só pode ser construída a partir de uma perspectiva do pluralismo histórico, como discute a antropóloga decolonial Rita Segato (2012), já que temos uma heterogeneidade histórica (QUIJANO, 2009) que formam história entrecruzadas e partilhadas.

A problematização que aqui se faz é sobre o silêncio da historiografia a respeito das mulheres, da sua presença e atuação nos materiais didáticos do Ensino Fundamental. A intenção deste trabalho não é: mostrar a contribuição das mulheres negras como sujeitos coadjuvantes, e sim sua atuação na construção histórica que é heterogênea, descontínua e conflituosa; não afirmar a posição de vítima e invisibilidade, características principais que recaem sobre as mulheres, mas sim de mostrá-las como sujeitos sociais e históricos, atuantes, capazes de produzir história por si mesmas, não à sombra de sujeitos “principais”, homens brancos, encarnações da virilidade, como ratifica a história oficial.

Esperamos que os resultados desta pesquisa sejam relevantes para enegrecer a historiografia acerca da Educação histórica, raça, gênero e classe. Na medida em que traz novas perspectivas e narrativas historiográficas, sobretudo do ponto de vista das mulheres negras, sujeitos considerados, por muito tempo, subalternos e insignificantes na sociedade, nos âmbitos de educação e de liderança. Por isso, esperamos que essa pesquisa consiga visibilizar suas ações que foram e são tão importantes para a construção historiográfica e para o encontro pessoal de tantas mulheres negras que ainda se sentem aprisionadas socialmente pela massa dominante masculina e branca detentora do poder.

Por fim, desejamos que este trabalho seja capaz de promover transformações no ensino de história e contribua para que cada vez mais a desigualdade social não habite nas escolas. Acreditando que a educação seja o único meio de emancipação social, para isso é necessária total pluralidade e desmistificação do que é dado como único e verdadeiro. Não apenas inserindo as mulheres negras ao conteúdo de História, mas tornando-as responsáveis pelo processo histórico tanto quanto os homens que facilmente aparecem nos livros didáticos.

Foi na tentativa de propiciar a representatividade, estimular a inquietação dos(as) leitores(as) bem como dos(as) historiadores(as), no sentido de desconfiar de uma história única, elucidar como o gênero se constitui uma ferramenta política e visibilizar as mulheres negras que marcaram existência resistência que se realizou este trabalho.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DIVERSIDADE CULTURAL

Para compreender como o livro didático contribui para a promoção de uma educação voltada para a diversidade cultural é necessária a compreensão de como o Ensino de História pode ser uma maneira de empoderamento ou perpetuação de certas compreensões e comportamentos sociais. A partir da década de 1970 surge uma linha de pesquisa, cujo eixo teórico orientador, se baseia na proposta epistemológica de Jorn Rüsen, conhecida como Educação Histórica.

Neste período, a História passava por novos alinhamentos e formas de fazer História. Tratava-se do predomínio de um processo hermenêutico de interpretação, partidário de microrrecortes (conhecido como microhistória), do estudo de pequenos grupos, do abandono, enfim, dos grandes históricos (CARDOSO & VAINFAS, 1997). Inseria-se neste momento vários campos de investigação como História Econômica, Social, das Ideias, das mentalidades, cultural, das mulheres, do corpo, da sexualidade, entre outras. Este período ficou conhecido como Nova História, que pretendia ser porta voz do “homem comum”, mostrando que a cultura pode ser, entre outras coisas, um modo de mascarar e sustentar poderes e privilégios, de ocultar a exploração e a opressão (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

As mudanças no campo Historiográfico, acompanhavam as mudanças também em outras disciplinas, que passaram a ser agregadas de forma mais tímida pela história, como o surgimento dos estudos culturais, pós-coloniais e decolonias, a partir da década de 1970, 1980 e 1990, respectivamente. As discussões dessas perspectivas epistemológicas se mostram necessárias para as novas formas de se pensar a didática da história, já que até então, os manuais didáticos eram apenas compostos por grandes feitos e acontecimentos, com total relevância para homens, brancos, heterossexuais e cristãos. Assim, buscaremos nesse capítulo apresentar uma discussão que possibilite pensar a educação histórica, como proposta por Rüsen, incluindo as preocupações e críticas de autores decoloniais, que buscam “fomentar a divulgação de outra

interpretação que põe em evidência uma visão silenciada dos acontecimentos” e, ao mesmo tempo, revela “os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira e única interpretação” (MIGNOLO, 2017, p. 57).

A preocupação de Jorn Rüsen gira em torno de como se ensina e de que maneira se ensinam os temas de História aos/às jovens no contexto alemão, no entanto, ele não pondera preocupações identitárias de gênero, classe ou raça/etnia, conforme se apresentam no contexto brasileiro. Então, a partir dessa perspectiva, buscaremos, observar como promover uma educação histórica que seja compatível com as demandas e particularidades dos discentes goianos, - submetidos às imposições subjetivas da colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero, - a fim de produzir uma consciência histórica voltada para a diversidade cultural, para depois refletirmos sobre o papel da história das mulheres negras nesse processo.

1.1 Educação Histórica e Decolonialidade

Uma importante vertente das pesquisas em Educação Histórica procura, através da reunião e análise de dados empíricos, possibilitar um melhor entendimento das ideias dos/das jovens acerca dos usos da História. Respondendo a uma necessidade apontada por Jorn Rüsen (2011) ainda na década de 1970, essas pesquisas de campo têm produzido diagnósticos sistemáticos sobre a construção da consciência Histórica de jovens dentro e fora do ambiente escolar, que são fundamentais para o desenvolvimento e melhoramento do ensino de História (LEAL, 2011). Rüsen (2011), propõe como Consciência Histórica que o Ensino de História seja a união da reflexão didática com a história na vida prática, é o que afirma Fernanda de Moura Leal.

Para Rüsen ensino de história é parte da ideia mais ampla da consciência histórica. De acordo com esse autor, consciência histórica é “o grau de consciência entre passado, presente e futuro” e o local ideal para o desenvolvimento dessa consciência é a escola, mais especificamente nas aulas de história (LEAL, 2011)

As aulas de história usam como suporte didático para alcançarem esse objetivo os livros didáticos. Esse material didático como fonte obrigatória de

apoio aos/às professores/às e aos/às alunos/às, enquanto recurso didático amplamente adotado e utilizado na construção de conhecimentos históricos empregados na formação do/a aluno/a cidadão/ã, devem instigar os/as alunos/as para uma observação mais crítica e sistemática da condição humana e como o passado resulta nos comportamentos sociais do presente. Uma vez que, as vivências e saberes interferem na formação crítica, social e intelectual dos seres humanos e por isso a união dessas vivências, por meio do livro, com o ensino de História podem fazer com que as/os alunas/os levem para fora uma Consciência Histórica repleta de noções sociais que os/as levarão ao entendimento das estruturas sociais, a enxergar o outro e quebrar pré-conceitos que o senso comum (e a academia) insere na sociedade.

Rüsen (2011) divide a consciência histórica em quatro tipos

São eles: tradicional, uma posição em relação ao passado em que as narrativas tradicionais são responsáveis por fornecer valores em um modelo de tradição estável; exemplar, que vê, no passado como um todo, uma reunião de regras de conduta e moral utilizáveis no presente, essas lições do passado podem provir de tradições diferentes, não se vinculando apenas de uma tradição fixa; crítica, uma postura crítica diante de qualquer um dos tipos anteriores, seja desafiando a capacidade de orientação das narrativas tradicionais ou relativizando os valores morais provenientes da experiência do passado e genética, que tem uma postura para além da afirmação ou negação das três últimas formas de consciência histórica, a mudança é central para o passado e da diferentes significados a história, diferentes pontos de vista são aceitos para comporem essa perspectiva de mudança temporal (RÜSEN, 2011 apud LEAL, 2011, p. 6).

Para Rüsen (2011), esta consciência genética seria a única que o ser humano seria capaz de se libertar e produzir seu próprio quadro de significados. Assim, é fundamental fornecer aos/as alunos/as as ferramentas que os/as permitam compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-los/as no tempo. A obtenção dessas ferramentas e o desenvolvimento dessa compreensão histórica genética, definidos por Rüsen (2011), constituem os pilares dos novos objetivos colocados à educação histórica.

A proposta da educação histórica seria, portanto, promover uma emancipação social, intelectual e de poder. Essa demanda se mostra cada vez mais necessária no Brasil, por ser historicamente um país que reproduz desigualdades sociais, raciais e de gênero. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de história deve buscar ferramentas que sejam capazes de

superar esse quadro assimétrico de relações de poder, em especial, para os grupos mais subalternizados da sociedade brasileira, como o de mulheres negras.

Entendemos, na esteira da perspectiva decolonial, que o contexto brasileiro, marcado pela imposição colonizadora e civilizatória, pela classificação social sustentada na ideia fictícia de “raça”, que ultrapassa a colonização, se estabelecendo como uma colonialidade do poder, do ser e do saber, como indica Aníbal Quijano (2005) e de gênero, como indica Maria Lugónes (2014) tratou de subalternizar, especialmente, as mulheres negras, dentre os demais subalternizados como mulheres indígenas e homens negros e indígenas.

Em 2013, foi organizado o Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, pelo Ipea, que apresenta dados que confirmam essa situação de desigualdade e subalternização desse contingente brasileiro.

Os dados também indicam, de modo geral, uma melhora na renda per capita das famílias, beneficiando, mais fortemente, a população negra. É possível perceber, ao longo da série histórica aqui acompanhada, uma redução na desigualdade: no início da série, as mulheres negras ganhavam cerca de 40% do que recebiam as brancas e, no final da série, chegaram a 51%. O mesmo se verifica para a população masculina, com os homens negros recebendo 44% do rendimento dos homens brancos, em 1995, e 52%, em 2009 (MARCONDES, PINHEIRO, QUEIROZ, QUERINO, VALVERDE, 2013). Destaque-se, contudo, que, apesar da redução das desigualdades raciais de renda, a estrutura desta desigualdade permanece praticamente inalterada. De fato, entre 1995 e 2009, as famílias chefiadas por mulheres negras mantiveram-se sempre na posição de piores rendimentos, seguida pelos homens negros, mulheres brancas e, por último, pelos homens brancos (MARCONDES, PINHEIRO, QUEIROZ, QUERINO, VALVERDE, 2013).

Na mesma direção, constata-se uma queda na proporção de FCMs que recebem menos de um salário mínimo e aumento das FCMs que recebem entre um e três salários, especialmente nos últimos cinco anos analisados. A maior parte destas famílias (56,2%), porém, permanece auferindo uma renda total de menos de um salário mínimo. Neste caso, as piores condições de renda são novamente das famílias chefiadas por mulheres negras: entre estas, 69% possuíam, em 2009,

renda familiar de até um salário mínimo; valor que, entre as brancas, era de 42,7%. A melhora da renda global, portanto, não impede que uma situação de carência continue sendo a realidade da maioria das famílias chefiadas por mulheres negras. Conclui-se que o incremento na renda per capita em geral, devido ao crescimento econômico do país ao longo dos últimos anos, não foi capaz de atingir as estruturas que mantêm, de forma patente, um cenário de desigualdades de gênero e raça (MARCONDES, PINHEIRO, QUEIROZ, QUERINO, VALVERDE, 2013 p. 31).

Para Quijano (2009) essa realidade brasileira contemporânea poderia ser compreendida a partir das relações estabelecidas a partir da colonização portuguesa, uma vez que a colonialidade na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo se estabelece como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Esse processo que Quijano (2009) chama de modernidade/colonial origina-se e mundializa-se a partir da América.

O autor apresenta as estruturas de poder que tornam as/os sujeitos subalternos, tal como o conhecemos historicamente. O poder é articulado no espaço societal e forma uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social:

1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2009, p.73).

Sendo assim, a colonialidade do poder envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do gênero e suas performances, da sexualidade e seus desejos, do conhecimento e suas verdades e dos modos que produzem subjetividades.

De forma complementar essas noções articulam-se à colonialidade do saber, que coloca o problema da "invenção do outro" a partir de uma produção geopolítica e de produção de conhecimento (MIGNOLO, 2003). Marinho e Simoni (2020) apontam para a violência epistêmica implícita nesse processo de colonialidade do saber, em que os mitos, as crenças e práticas de matriz africana

foram usados historicamente como recursos que nutrem um regime de

representações negativo, sobre os povos africanos, e muitas vezes falacioso. Isso porque que os relatos de viajantes e os conhecimentos clássicos foram construídos sob a ótica branca, masculina, eurocentrada, orientada por valores cristãos e patriarcais, fundada num binarismo de gênero, que foi incapaz de visualizar, metodologicamente, a complexidade de relações e manifestações sociais diante do sagrado presente nas culturas africanas e afro-brasileiras. Essa imposição de sentidos, conforme afirma Tânia Navarro Swain (2006), que “distribui e opera significações que aprisionam a multiplicidade do humano em redes de formas modelares e/ou essenciais”, trataram de silenciar ou transformar os mitos africanos, segundo “as condições de imaginação e de possibilidade de quem os decodifica”, o que impossibilitou que as redes femininas de organização social (...) pudessem ser visualizadas (MARINHO, SIMONE, 2020, p. 12).

Desse modo, como a ideia de classificação da população em “raças” se propaga, sendo a “raça” branca considerada superior às demais, tanto os colonizadores como os colonizados acreditam nessa ideia (MIGNOLO, 2003), e isso ultrapassa a colonização, atingindo as relações sociais contemporâneas. É este movimento que se identifica a colonialidade do ser.

Nessa perspectiva, a diferença é algo colonial. Nas palavras de Walter Mignolo (2003, p.10) é “o lugar onde se articulou o ocidentalismo como imaginário dominante”. Ao impor sua cultura, o pensamento do colonizador deixou marcas que até hoje definem e subalternizam as/os colonizadas/os e que estão ligadas nos modos de sentir, viver e agir das/os sujeitos, em função do regime de representações sociais produzidos sobre os/as subalternizados/as.

Mas e as mulheres? As condutas das colonizadas e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas, porque eram tidas como não humanas, segundo Maria Lugónes (2014). Mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais (não humanos) eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos/as eram entendidos/as como aberrações da perfeição masculina (LUGONES, 2014).

A ótica da colonialidade de gênero, descrita por Lugones (2014), que não finda com a colonização, pretende, então compreender: os processos colônias que colocaram as colonizadas sob o julgo dos colonizadores e até mesmo dos

homens colonizados; a subordinação de gênero imposta pelos homens colonizados como forma de conservar certo poder na sociedade; e a imposição de gênero e raça que produziu profundas rachaduras nas solidariedades possíveis entre as mulheres da metrópole e as da periferia e entre os homens e mulheres periféricos/as.

Assim, em relação às mulheres negras, não houve por muito tempo uma produção historiográfica, que possibilitasse que elas figurassem nos livros didáticos. A Consciência Histórica Genética que se mostra como libertadora e orienta sobre o passado como uma construção histórica, não abarcou o universo de subjetivação das mulheres negras, devido à violência epistêmica eurocentrada.

A mulher negra quando aparece no conteúdo escolar é com frequência tratada de forma caricaturizada e estereotipada, apenas como escravizada, doméstica, objeto sexual e sem nenhum tipo de saber ou alteridade, Como aponta Letícia Thaynã e Renata Leidiane (2016).

O livro didático muito pouco aborda sobre as formas de resistência, e muitas vezes propiciam interpretações equivocadas, que acabam deixando a entender que os africanos foram passivos à escravidão, principalmente as mulheres que nunca são citadas como referencial de resistência (ALVES & MAIA, p.07, 2016).

Esse regime de representações sobre a mulher negra é o resultado e perpetuação da colonização da missão civilizatória que não enxergava as mulheres negras como seres humanos, portadores de alma, saber ou alteridade. Colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória.

A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás (LUGONES, p 938, 2014).

A colonialidade do saber promoveu uma historiografia linear, que falhou em perceber as múltiplas realidades e valores que se entrelaçaram no contexto colonial. Muitas mulheres negras e demais subalternizados encontraram no espaço fragmentado da missão civilizatória, que lhes possibilitaram atuação política, social e cultural, mas que ficaram esquecidas e silenciadas pela História oficial. Reduzindo papéis de de negras e negros ao de escravizadas/os no

contexto colonial e depois de domesticas e mão de obra barata no contexto industrial.

Esses tipos de representações nos materiais didáticos, transmitem um pré-conceito e dúvidas diante da capacidade intelectual e social de mulheres negras, até por elas mesmas, os decoloniais nomeiam de colonialidade do ser, como vimos. Assim, por meio das representações sociais é perpetuado o sentimento de inferioridade e subalternização da mulher negra.

Ao contrário do esperado, a reprodução dessas representações no ambiente escolar estão longe de promoverem uma educação e consciência Histórica que insira as mulheres negras como sujeitos pertencentes ao meio social. Fazendo referências ao presente na exposição e interpretação do passado, visando ligar o aprendizado à ideia de orientação para a ação, como propõe a educação histórica, a escola acaba reproduzindo as desigualdades sociais, raciais e de gênero da sociedade. Segundo o sociólogo Bourdieu (2017), uma escola ou ensino que promovem a ascensão de apenas uma categoria ou classe cumpre simultaneamente sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2017).

1.2. Educação Histórica e Representações Sociais.

A educação histórica, portanto, carece de um diálogo com as teorias das representações sociais, visando perspectivar como as representações sociais são construídas para que a educação histórica não reproduza estereótipos e estigmas, produzindo uma consciência histórica sensível às demandas e realidades dos grupos subalternizados.

Maria da Conceição Silva (2011) afirma que na escola, a disciplina História com seu estatuto de disciplina humana (social) deve apresentar-se como um campo definido por matrizes teórico-conceituais, agregando saberes e linguagens para uma “consciência histórica”. Tais conhecimentos admitem o embate de diferentes posições teóricas, metodológicas, filosóficas e antropológicas, tendo sempre presente a alteridade. Além disso, as propostas

curriculares têm-se preocupado com a constituição de uma identidade e uma narrativa associada à cidadania.

Em diversas propostas curriculares nota-se ênfase à História no sentido de contribuir para a formação do cidadão crítico, cômico dos deveres e direitos, ainda, na perspectiva marxista e de uma “crítica social dos conteúdos”. Tal ênfase, muitas vezes, negligencia métodos de ensino sobre como ensinar a interpretar a história e leituras de vivências experienciadas do outro, da diversidade do outro, das mudanças da natureza do humano (SILVA, 2011, p. 200).

Diante disso, os estudos históricos não mais permitem tratar a civilização como sendo única, e passa a admitir um pluralismo histórico, que possibilita visualizar as diversas civilizações e diferentes da Europa Ocidental. Bem como acentua Rüsen (2011) o tempo presente é de outro tipo de humanismo, por isso, entendemos que o capitalismo deve ter novo rosto, do boicote ao sistema de escravidão, e aderindo à crítica decolonial, superando o racismo que se estrutura como o atual padrão de poder moderno/colonial. O humanismo clássico deve olhar para a alteridade, sobretudo para as etnias não ocidentais (RUSEN, 2011 apud SILVA, 2011 p. 201).

A educação histórica apresenta possibilidades de pesquisas no campo do ensino da história nas escolas, das aprendizagens e, ainda, contribui com as inovações das metodologias de aulas. E, assim, propõe-se a observar as especificidades da “história que comporta as três maiores invenções da humanidade: o passado, o presente e o futuro de todas as pessoas e não somente dos heróis ou dos poderosos” (SILVA, 2011). Sendo assim, o ensino de História é capaz de promover possibilidades de construção e reconstrução de identidades relacionadas à memória social, familiar e do trabalho; e, articulando as memórias individuais, fragmentadas, com a memória coletiva, o livro produzido em conjunto, promove a recriação de histórias que são silenciadas pela própria História.

Essa virada é necessária pois como afirma Hall (1996) “os conhecimentos clássicos, as fontes bíblicas e religiosas, as mitologias (Eldorado, lendas sexuais etc.), além dos relatos de viajantes” são discursos que se servem de “arquivos” ou fontes de conhecimento comum para se constituir, e que ao longo do processo de expansão colonial, vão nutrindo e constituindo um regime de representações sobre o outro. Navarro-Swain (2006) também informa que a

História Oficial negligenciou indícios nos relatos de viajantes e em memorialistas que possibilitassem pensar as mulheres subalternizadas, como as negras e indígenas, fora do enquadramento binário de gênero, denunciando uma imposição de sentidos da narrativa histórica.

Assim, as crianças e jovens têm já um conjunto de ideias, que chamamos de representações sociais, relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local e os grupos sociais fazem a mediação, ao mesmo tempo que, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos/as jovens. A escola não deve ignorar nem menosprezar essas representações vindas de casa, mas é preciso, no caso das representações relacionada aos subalternizados, todo um trabalho de superação dos regimes de representações.

Logo, é preciso detectar estas representações que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, se articula à História. Dessa mesma forma, também são criadas as representações sociais, já que o sistema de conhecimentos das representações se ancora na realidade social, atribuindo-lhe uma funcionalidade e um papel regulador da interação grupal (BÔAS, 2010).

Sendo assim, as representações sociais se relacionam à forma dos/as sujeitos sociais avaliarem um objeto e construírem nele um significado e este significado passa a ser reproduzido e compartilhado pelo grupo, atuando no senso comum e sendo uma regra de comunicação. É por isso que, quando se identificam os pontos em que uma representação está ancorada, reconhecem-se também os domínios de conhecimento que engendram suas significações mais gerais (MOLINER, 2001 apud BÔAS, 2010).

Duas formas complementares de ancoragem são identificadas por Moliner (2001)

uma corresponde ao fato de as informações acerca de um dado objeto serem interpretadas segundo os sistemas sociocognitivos existentes, de forma que os conhecimentos produzidos em um domínio possam guiar o trabalho cognitivo elaborado em outro; a outra refere-se à ideia de que os saberes produzidos e interpretados com base nesse sistema preexistente serão instrumentalizados pelos grupos sociais para legitimar suas posições, ou seja, tais saberes serão, necessariamente, classificados e etiquetados por meio de categorias e significações

consideradas positivas ou negativas (MOLINER, 2001 apud BÔAS, 2010 p.393)

Nesse sentido, é duplo o objetivo do processo de ancoragem dado que ele permite a construção de sistemas de pensamento e de compreensão, ao mesmo tempo em que engendra visões consensuais e aceitáveis de ação (MOSCOVICI, 2003 apud BÔAS, 2010). Sendo assim, é por meio destas ancoragens que as representações se enraízam nas relações sociais. Todas as nossas experiências afetivas, nossas condutas, nossas respostas corporais e verbais são da representação que nós possuímos dela.

E como foram e são construídas as representações sociais das mulheres negras? As representações sociais deste seguimento parte de uma educação Histórica decolonial? Torna-se notório as diversas representações sociais negativas e pejorativas acerca das mulheres negras, que são reproduzidas e justificadas nos grupos sociais a partir do comportamento secular instaurado pela colonização e perpetuado até então, como vimos na colonialidade de gênero, do poder, do saber e do ser. Cabe às instituições de educação empoderar e emancipar este seguimento abrangendo o ensino de História assegurando à população escolar uma formação baseada na promoção da equidade e na inclusão educacional e social (SILVA, 2011).

Levando em consideração que a construção de uma identidade é relacional, entende-se que essa construção se dá a partir do que a sociedade em que o sujeito se encontra foi historicamente submetida. A escola influencia diretamente na formação da identidade de uma criança e jovem, e para que ela possa se auto afirmar negra sem sentir mal-estar ou vergonha, é preciso que seja ensinado nas escolas o valor da cultura afro-brasileira e da importância dos/as negros/as para a construção do país, não apenas como escravizadas/os, mas como pessoas que trouxeram consigo grande bagagem cultural que se enraizaram e que transmitiram seus valores, crenças e práticas nas mais variadas áreas como, por exemplo, a culinária, a linguagem, a música e etc. Essa preocupação motivou a criação das Leis 10639/2003 e 11.645/2008 que torna obrigatória as representações africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica brasileira.

Uma vez que as representações sociais definem a identidade do grupo e suas especificidades, guiam comportamentos e práticas, e justificam as tomadas de posição e comportamentos, a educação histórica torna-se fundamental para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos/as alunos/as com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso (SILVA, 2011).

Essa constatação nos faz ver com outros olhos os dados sobre a situação de vulnerabilidade social das negras contemporaneamente. Afinal, se o material didático apresenta para as alunas negras uma trajetória de passado apenas de exploração da mão de obra, da sexualização, da falta de acesso às universidades, a falta de movimentos sociais em prol do feminismo negro, e um total silêncio de protagonistas negras, que mesmo num sistema altamente opressor conseguiram construir caminhos próprios de subjetivação e práticas, o passado que essas jovens enxergarão será reproduzido no futuro por meio da subalternização das mulheres negras do presente, com o prolongamento da população negra periférica sem acesso às universidades, com um alto índice de evasão escolar negra e é claro, o racismo.

Sobre isso Nilma Lino Gomes (1995) diz que:

[...] desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (para aqueles que conseguem romper com a estrutura racista da sociedade e chegam até a universidade): a quase total inexistência de professores e professoras negras. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Não se vê nos livros didáticos, nos cartazes espalhados pela escola e na escolha para encenar números nas festinhas (GOMES, 1995 p.37).

Daí, a necessidade do ensino de História dialogar com a perspectiva decolonial, promovendo um giro decolonial nas abordagens historiográficas.

1.3 Giro decolonial e consciência histórica

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013). A estrutura da colonialidade controla a economia, a autoridade, a natureza e os recursos naturais, o gênero,

a sexualidade, a alteridade e conhecimento. Logo, os controles sociais, as estruturas de poder e o padrão de mundo, é colonial.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, apud BALLESTRIN, p.101, 2013)

Sendo a assim, a proposta do giro decolonial trata-se de como as práticas e teorias propostas pela lógica da colonialidade podem intervir nas práticas de controle social, na produção acadêmica local e na emancipação de colonizadas/os no mundo moderno. Como aponta Luciana Ballestrin (2013) sobre as consequências e anseios a partir do Giro decolonial.

(a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (BALLESTRIN, p. 110, 2013)

Trazendo este pensamento para o ponto central da nossa pesquisa, faz-se necessário observar as narrativas de como se ensinam os temas de História aos/às jovens nas escolas, quais os métodos e as abordagens são adotados nos materiais didáticos, quais sentidos são construídos sobre os distintos grupos sociais, se a metodologia de ensino contempla as expectativas e as indagações dos/as jovens, se apresentam uma história linear, a partir da ótica dos vencedores, ou se focam as diferenças coloniais expondo o lócus fraturado da missão civilizatória, se problematizam a interseccionalidade entre raça, gênero e classe .

Maria Lugones (2014), propõe que para descolonizar o gênero é necessário uma *práxis*. É necessário decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social.

Começo aqui a fornecer uma forma de compreender a opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualismo. Minha intenção é focar na subjetividade/intersubjetividade para revelar que, desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas. Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial” (LUGONES, 2014 p.941).

Logo, o material didático como uma das fontes principais e obrigatórias no ensino, deveria transmitir esta orientação feminista descolonial capaz de inserir as mulheres negras no Ensino de História, como sujeitos históricos, não apenas de maneira negativa e subjugada, mas como protagonistas de suas histórias e de seu tempo, assim como os demais sujeitos históricos.

Daniel Hortêncio de Medeiros (2006), ao refletir sobre teorias de Rüsen, descreve como construir um bom material didático que construa consciência histórica de uma forma mais ampla, e a partir de sua análise vamos construindo as chaves conceituais e metodológicas para a análise do livro didático na escola.

Sobre a forma como se apresentam os materiais, Medeiros (2006) afirma que Rüsen defende uma apresentação “sensorial” da História, visando “abrir os olhos das crianças e dos jovens para as diferenças históricas e as diferentes qualidades da vida humana através dos tempos”. Para isso, devem os materiais permitir que os/as alunos/as sintam as experiências históricas, evitando apresentar os conteúdos já interpretados pelo/a autor/a. Os documentos históricos não devem servir somente como “ilustração”, embora seja necessário serem atrativos e estimulantes. Os textos devem funcionar como referência para as interpretações históricas, não somente no sentido de descrever as informações neles contidas, mas, igualmente, o valor que tais informações possuam no contexto histórico como um todo (MEDEIROS, 2006).

A partir da perspectiva decolonial, é importante salientar, que os “documentos” históricos apresentam silêncios e ocultamentos, em função das hierarquizações na distribuição do poder, assim, as histórias orais, as lendas, mitos, credences e práticas populares também precisam ser vistas como comprovações históricas da diversidade cultural. Além de proporcionar uma interpretação heurística que possibilite preencher as lacunas e esquecimentos historiográficos a partir das tradições contemporâneas e do conhecimento

acerca do modo de viver na África e no contexto diaspórico. Acerca desta informação, ao analisar o livro didático em estudo aqui, indagaremos: como o livro didático apresenta a qualidade de vida das mulheres negras através dos tempos? Elas desenvolveram socialmente, intelectualmente ao longo da História, ou ainda são vistas com resquícios de escravização? Quais as formas de comunicação e organização social entre os subalternos? Quais valores e crenças foram herdados da memória ancestral africana? Como as mulheres negras vivem hoje?

A segunda forma de apresentar o material didático seria A pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos: o livro de História deve apresentar as dimensões sincrônica e diacrônica da experiência histórica nas suas diferenças e correlações. Sincronicamente, apresentando os entornos dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Diacronicamente, apresentando as mudanças em longo prazo nas estruturas de ação e sua relação com as mudanças de curto prazo ao nível dos acontecimentos (MEDEIROS, 2006). Nesse aspecto a educação histórica poderia se beneficiar da análise decolonial sobre o lócus fraturado (LUGÓNES, 2014) da missão civilizatória, que não conseguiu fazer dos colonizados exatamente o que se propôs. A fragmentação e as contradições dessa estrutura não ocultam as diferenças coloniais, que se apresentam de forma criativa. Diante disso, o livro didático apresenta as dimensões de desenvolvimento das mulheres negras ao longo da História? Suas raízes culturais? Sua inserção e protagonismo no âmbito doméstico e familiar, no mercado de trabalho, nas universidades, nas artes, na comunidade, na política, na religião?

O terceiro formato apresentado é a pluriperspectividade da apresentação histórica: a experiência histórica deve ser apresentada sob diversas perspectivas, permitindo aos alunos e alunas perceberem que o mesmo fato pode ser percebido de diversas maneiras, estimulando-os a argumentar com diversas possibilidades eliminando assim a linearidade e a falsa objetividade em que muitas vezes revestem os fatos históricos (MEDEIROS, 2006). Nesse sentido, é preciso perspectivar na educação histórica a postura decolonial sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e classe. Acerca destas observações questionamos se o material didático apresenta as mulheres negras como negras

escravizadas ou como escravas? Uma vez que não se nasce e nem se escolhe ser escrava, há um processo contínuo, incessante e violento de produção da escravização, e, conseqüentemente há escravizadores. O manual transmite os movimentos de resistência, movimentos sociais demonstrando que os povos negros não aceitaram os moldes de segregação racial? Apresenta uma perspectiva a partir de escritoras negras para haver representatividade?

Essa perspectiva contribuiria para que as alunas negras conseguissem se perceber enquanto sujeitos históricos, compreendendo a partir do seu presente e das relações que este tem com os processos sociais, econômicos e culturais que veêm se desenvolvendo a partir de diversos momentos do passado.

Há várias formas de incluir a mulher negra na sociedade escravista nas aulas sem estereotipar a imagem da mesma, até porque se o material didático ou o ensino de História não se apropria de pluralidades, o racismo se perpetua no ambiente escolar e conseqüentemente é replicado na sociedade, é o que afirma Nilma Lino Gomes (1995, p 47), para ela “a discriminação racial no interior da escola nem sempre aparece sob a forma de uma hostilidade e agressão ao negro...”

Sendo assim, é necessário contemplar o estudo das atividades humanas e das diferentes temporalidades, de diferentes culturas, diferentes olhares e versões de conceitos e categorias, o material didático deve propor análises regionais acerca da localidade como religiosidades de matrizes africanas, costumes, culturas, da identidade e da cultura das populações, já que mulheres e homens negros/os possuem uma História e ancestralidade antes mesmo de existir Brasil. Dessa maneira, devem-se proporcionar meios que conduzam as/os jovens a estabelecer a relação do seu tempo com outros espaços e experiências sociais vividas direta ou indiretamente. Além disso, é tarefa da escola legitimar o trabalho coletivo por meio das experiências sociais, políticas, religiosas, familiares, entre outras, respeitando a diversidade (SILVA, 2011).

As/os jovens e adultos/as podem conhecer e valorizar culturas e etnias diferentes, entendendo o “novo humanismo” no tempo presente (SILVA, 2011). A educação histórica no ensino de História consiste em fornecer subsídios para

que a/o aluna/o amplie a compreensão da realidade social em torno de si, da/o outra/o e do mundo.

Portanto, entendemos que a proposta da educação histórica é explorar a fonte (escrita e oral) articulada à teoria, à consciência histórica ou à construção de um pensamento histórico nas narrativas, da vivência experienciada tanto por jovens quanto por adultos/os (SILVA.2011). E, através dela pretendemos demonstrar a importância de se estudar mulheres negras na educação básica, sendo possível moldar e instigar novas representações sociais em torno das mulheres negras, do processo de colonização e das perspectivas de gênero. Visando promover a valorização da imagem da mulher negra quebrando estereótipos e mitos históricos, além de focar na formação de uma sociedade em que os sujeitos respeitem e sejam respeitados nas suas diferenças, anulando então práticas excludentes tão comuns na sociedade.

Enfim, compreendemos a importância da Educação e Consciência Histórica para que o material didático e Ensino de História se aprofunde nas discussões, buscando a amplitude de conhecimentos, melhores vivências e um ensino que desmistifique conceitos. E, no que se refere ao seguimento das mulheres negras, seja libertador, empodere e transmita novas perspectivas de conhecimento.

Observaremos se há no material didático a produção e incentivo de desenvolvimento de problemas, estabelecimento de hipóteses, investigação, aplicação de críticas. Evitando confundir juízos e fatos, hipóteses e juízos de valores, buscando estimular de forma simples e clara a percepção e interpretação histórica. Diante destes questionamentos e tantos outros possíveis, podemos investigar se o material didático insere a mulher negra na Educação Histórica para uma construção de Consciência Histórica nas salas de aula voltada para a diversidade cultural. A fim de explorar essa perspectiva no próximo capítulo abordaremos as histórias já conhecidas, embora, marginalizadas, de mulheres negras ao longo da História do Brasil, nosso intuito é demonstrar que esses sujeitos históricos, atuaram e contribuíram para a História do Brasil em distintos campos de atuação, e que muitas delas permanecem desconhecidas e esquecidas, o que abre uma possibilidade ampla de pesquisas históricas.

CAPÍTULO 2 – AS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Neste Capítulo, faremos uma revisão bibliográfica dos livros *Perspectiva História*, escrito por Renato Mocellin e Rosiane Camargo. O material é respectivo a turma do 7º ano, nos anos de 2014, 2015 e 2016. *História nos dias de Hoje*, escrito por Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. Destinado ao 8º ano, nos anos de 2017, 2018 e 2019. E por último o material do 9º ano, *História.doc*, escrito por Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila Faria e Daniela Clainho, utilizado nos anos 2017, 2018 e 2019. Todos os livros foram utilizados no Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça de Hidrolândia- GO.

Iremos percorrer a trajetória das mulheres negras do Brasil Colonial ao Tempo presente, verificando como os livros constroem as representações sociais das mulheres negras e mostrando diversas mulheres que contribuíram na História do Brasil em seu tempo e construíram correntes de força para os movimentos sociais até os dias de hoje.

2.1 Mulheres negras no período colonial e império

A colonização portuguesa no Brasil agenciou o encontro, choque, e mescla cultural de distintos grupos. No entanto, ficou marcada a tentativa violenta de implantação da cultura europeia, fato que tem consequências até os dias atuais, como constata Quijano (2009) e Lugónes (2014) ao refletir sobre a colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero.

A presença de negros e negras a partir da diáspora africana, embora tenha sustentado o desenvolvimento econômico, cultural e territorial brasileiro, a partir da exploração da mão de obra e exploração sexual, tem sido historicamente pouco enfatizada na historiografia, em função dos distintos processos de inferiorização do povo negro implícitos na missão civilizatória portuguesa.

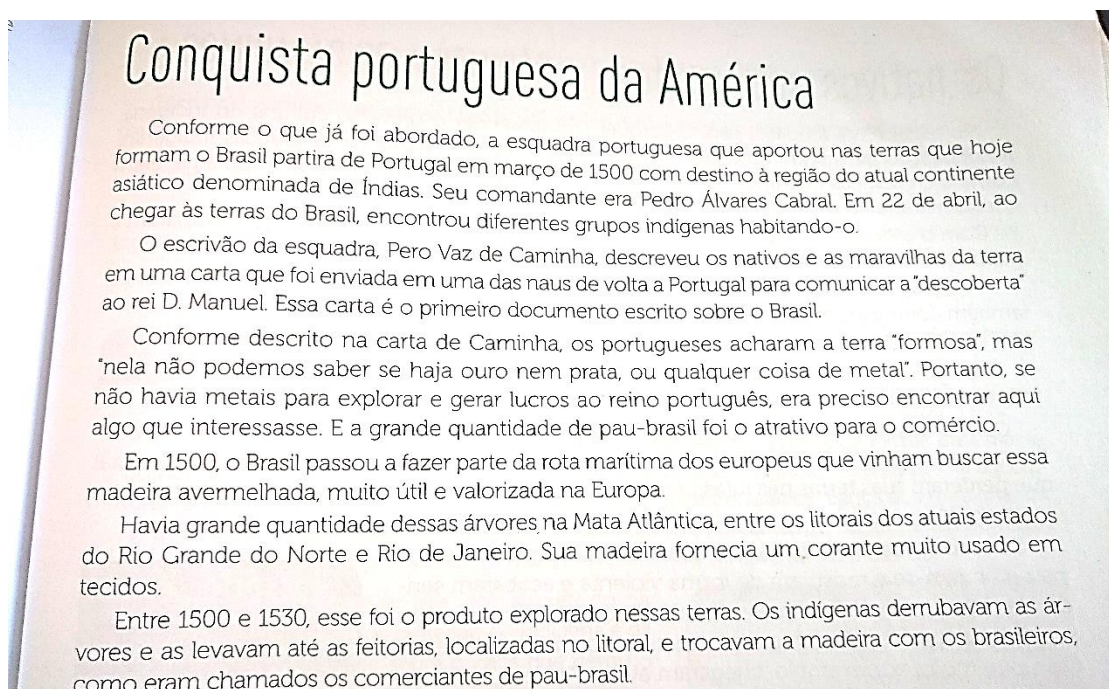
As mulheres negras, vistas como fêmeas, não gendradas, orientadas apenas pelo sexo, seriam seres bestiais, “promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas”, à medida que o cristianismo tornou-se o instrumento mais poderoso da missão de transformação colonial, “a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais” (LUGONES, 2014, p. 937).

Assim, diante da pretensa superioridade do saber europeu, os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados, como em relação à atuação das mulheres negras, mal sabemos quantos feitos essas mulheres deixaram na nossa História e como elas foram e são importantes na construção de cultura, religiosidade, liderança e resistência.

Essa realidade pode ser percebida no material didático destinado ao 7º ano do ensino fundamental, da escola em análise para esta pesquisa, intitulado “Conquista Portuguesa na América”, que descreve a invasão das capitâneas portuguesas no território que hoje é o Brasil. Destacando sempre o “Comandante” Pedro Álvares Cabral e toda a descrição romântica feita na carta do escrivão Pero Vaz de Caminha.

História oficial de personagens homens, brancos, europeus e cristãos, fazendo com que o padrão de pessoa em destaque e líder seja sempre com estas características.

Figura 1- A colonização da América



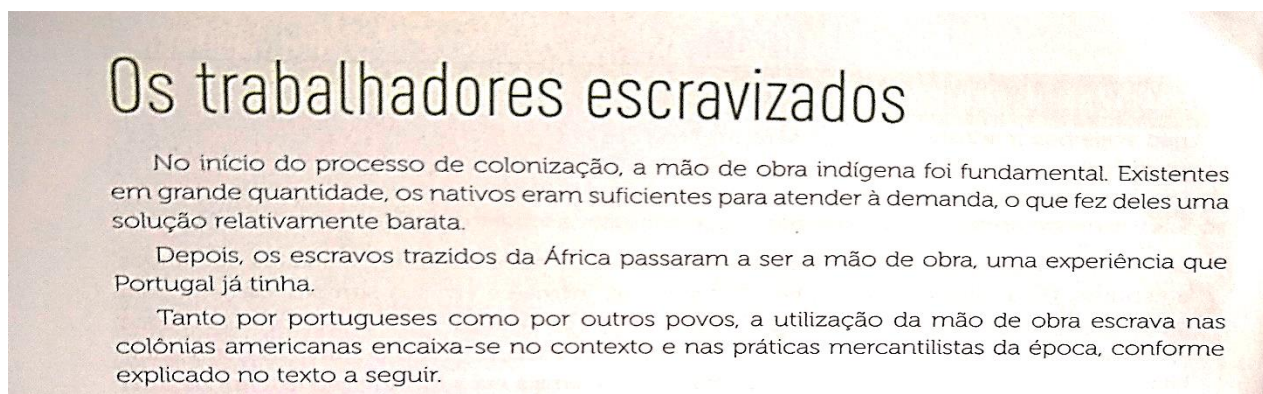
Fonte: CAMARGO & MOCELLIN, 2012, p. 2011

Ao inserir a escravidão no Brasil Colônia (veja figura 2 e 3), o material não apresenta o contexto em que os negros e negras viviam antes de serem escravizados, como eram os costumes africanos e como viviam, tampouco tematizam as formas violentas e cruéis de produção do mercado escravista, mesmo antes da colonização brasileira. O livro aqui analisado naturaliza os processos brutais de escravização, apontando a passividade dos negros e negras em detrimento da resistência indígena, como se os povos africanos já tivessem nascido escravos e escravas, ignorando as múltiplas e incessantes formas violentas e cruéis de produção desses sentidos por parte dos escravizadores.

Na perspectiva de Renato Ortiz (1991), os indígenas estariam hierarquicamente num patamar superior aos africanos e africanas, na visão

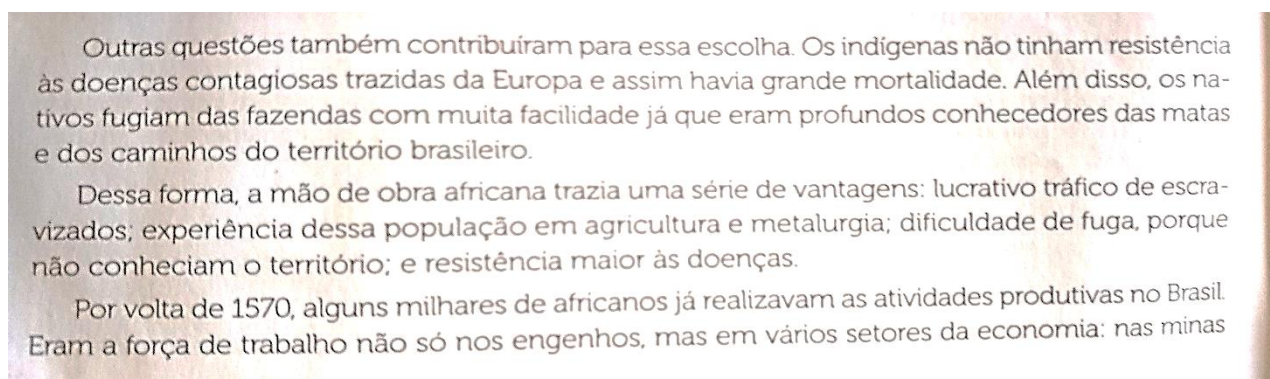
européia, por serem fortes e arrogantes e não se deixarem escravizar. Essa versão presente em distintas narrativas históricas teria sido mimetizada pelos agentes sociais no Mundo da Vida, é assim que na Umbanda, por exemplo, o Caboclo das Sete Encruzilhadas ocupa lugar superior ao Preto Velho (ORTIZ, 1991).

Figura 2 - Introdução ao tema da escravidão



Fonte: CAMARGO & MOCELLIN, 2012, p.248

Figura 3 - Hierarquia entre indígenas e africanos



Fonte: CAMARGO & MOCELLIN, 2012, p.248

A partir destes trechos, podemos pontuar a construção de representações sociais que o livro constrói “escravos trazidos da África”, “lucrativo tráfico de escravizados”. Estas representações trazem para os/as jovens negros e negras em contato com o livro um sentimento de inferiorização, já que a História dos povos africanos costuma ser contada de maneira falaciosa, e enfatizando apenas aspectos econômicos, que os reduz a mercadorias, como aponta Marinho e Simoni (2020).

Isso porque que os relatos de viajantes e os conhecimentos clássicos foram construídos sob a ótica branca, masculina, eurocentrada, orientada por valores cristãos e patriarcais, fundada num binarismo de gênero, que foi incapaz de visualizar, metodologicamente, a complexidade de relações e manifestações sociais diante do sagrado presente nas culturas africanas e afro-brasileiras (MARINHO & SIMONI, 2020, p.03).


Estas afirmações tornam-se ainda mais evidentes no livro didático em um tópico destinado às “Mulheres escravizadas”, veja na figura 4, abaixo, para retratar como era o cotidiano das mulheres negras no período colonial.

Figura 2- Mulheres escravizadas

No início, o tráfico de escravizados da África ocorria numa proporção de quatro ou cinco homens para cada mulher. A justificativa era a demanda maior de escravos do sexo masculino. Essa situação, porém, causou um problema nas senzalas, pois impedia que houvesse relações estáveis (formação de casais). Isso não era vantajoso para os senhores, pois diminuía o número de filhos e o conseqüente aumento da escravaria sem o custo da compra, uma vez que os filhos de escravos nasciam já nessa condição. Essa situação durou muito tempo, segundo estudiosos até o fim do tráfico, em 1850, e por isso os senhores forçavam as relações entre uma mulher e vários homens.

O papel desempenhado pelas mulheres durante o período escravocrata no Brasil foi de extrema importância. Nas sociedades agrícolas da África, as mulheres eram responsáveis por cultivar a terra – portanto, pela subsistência de seu grupo – e pelos cuidados maternos. No Brasil, além de realizarem os mesmos serviços dos homens na lavoura e em outros setores, elas eram usadas como mucamas, cozinheiras, babás e amas de leite dos filhos de seus senhores, ou seja, cuidavam dessas crianças e muitas vezes as amamentavam. As mucamas eram as escravas que auxiliavam nos serviços caseiros e serviam de acompanhante da patroa. Estas ajudavam suas senhoras em tudo, incluindo o banho, a troca de roupas, os cuidados com os cabelos.

As mulheres escravas no Brasil se destacaram como ganhadeiras, ou escravas de ganho. Essa função consistia na venda de produtos, principalmente nos centros urbanos, e para isso as mulheres eram as mais utilizadas. Nesse trabalho, geralmente, uma pequena parte da renda do comércio ambulante realizado pelos escravos ficava para eles e o restante para seus senhores. Foi um dos meios que os escravos tiveram de juntar algum dinheiro e comprar sua liberdade.



Babá com menino Eugen Keller, Pernambuco, 1874. Fotografia de Alberto Henschel.

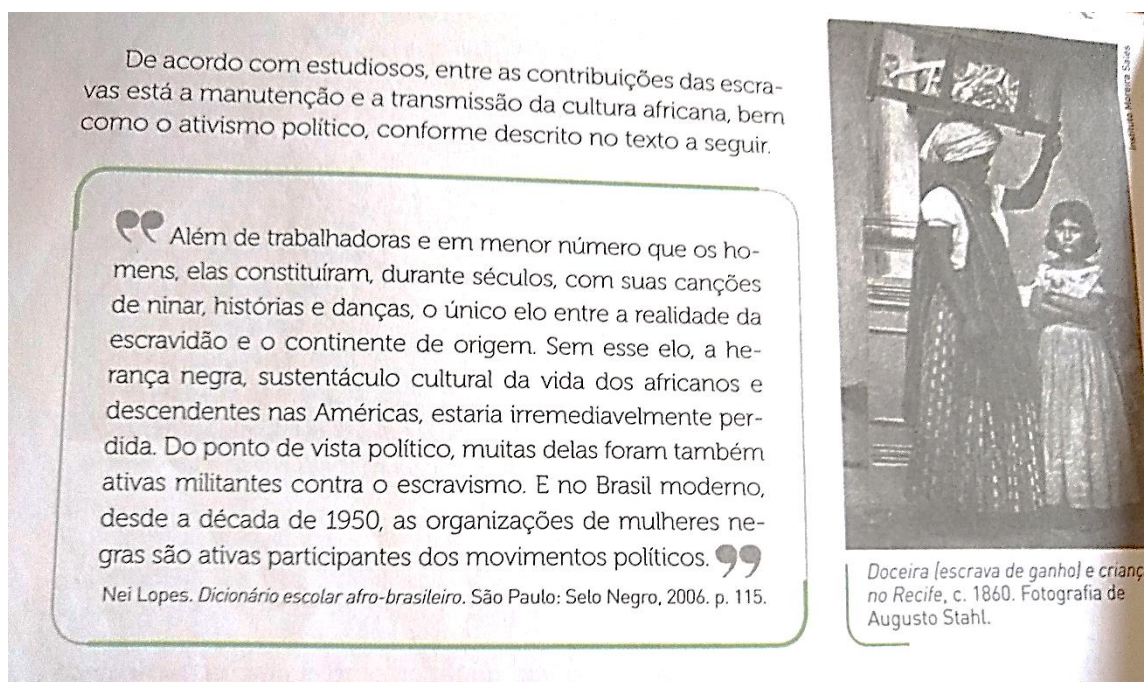
Coleção George Emakoff

Fonte: CAMARGO & MOCELLIN, 2012, p.249

Este breve texto (figura 4), apresenta inicialmente, apenas as desvantagens do número de mulheres negras para os senhores. Em seguida seus papéis mais comuns no trabalho, além de apresentar estas mulheres sempre como escravas. Por último, na figura 5, de maneira muito sintética, o texto descreve que as mulheres contribuíam para a manutenção e a transmissão

da cultura africana e o ativismo político, mas não apresenta nenhuma dessas mulheres, seja por nome, História ou imagem.

Figura 5 - Ativismo político e cultura africana



Fonte: CAMARGO & MOCELLIN, 2012, p. 250

Mesmo que de uma maneira sintética e superficial, é de grande surpresa que tenha uma parte destinada às mulheres negras. Apesar de apresentar lacunas, privilegiando estruturas diacrônicas, o livro apresenta inovações que podem contribuir para que as mulheres negras não sejam esquecidas da história. Porém a ausência de nomeação dessas mulheres e de seus feitos é um problema grave!

Além disso, o texto não problematiza como essas mulheres negras se tornaram alvos de violências sexuais dos homens brancos. Uma pesquisa recente liderada pela geneticista Lygia da Veiga Pereira, da USP (2020) indica que do material genético brasileiro analisado, correspondente de indivíduos todas as regiões do país, é possível afirmar que 36% dos genes herdados da mãe (DNA mitocondrial) são herança de mulheres africanas, e 34% de indígenas, apenas 14% vêm de mulheres europeias, e 16% de mulheres asiáticas. Esses dados demonstram que somando as porcentagens femininas,

temos que 70% das mães que deram origem à população brasileira são africanas e indígenas, mas 75% dos pais são europeus¹.

É possível, então, refletir sobre o estupro de negras e indígenas como um sentido possível construído no contexto colonial (estrutura temporal), o que produziu a atual sociedade brasileira miscigenada. No entanto, no livro didático essa violência não é apresentada. Isso porque a proposta desse livro didático parece ainda se pautar na perspectiva estruturalista de que a economia, enquanto estrutura diacrônica, determina as ações e intenções dos sujeitos históricos, assim, os eventos, como a escravização africana, se tornam índices ou funções da estrutura econômica, já que fora por ela determinado. Não é levado em consideração que as ações individuais, a vontade, a contingência poderiam ter peso decisivo no curso do evento, as descontinuidades não são tematizadas, conforme analisa Foucault (2005).

E, na esteira da perspectiva decolonial, acreditamos que é justamente nessas descontinuidades das estruturas, que se apresentam como um lócus fragmentado, que erige as diferenças coloniais, assim, nas fronteiras estruturais é possível identificar distintas mulheres negras que entrelaçaram suas histórias de vida à História brasileira, em diferentes estruturas temporais.

Ainda no contexto colonial temos como exemplo, Aqualtune. A história de Aqualtune é singular na memória afro-brasileira. Sua vida começa no continente africano, no Congo, no século XVI. Seu rastro histórico começa no ano de 1665, quando liderou cerca de 10 mil guerreiros congolezes, no que ficou conhecido como “ a Batalha de Mbwila”, quando a sua tribo foi atacada por outra de nome “Wachagas”- há quem diga que o conflito foi provocado pelos portugueses, interessados em cativos para o comércio de escravos (SANTOS, 2016). Macedo (2016) descreve que Aqualtune representava seu povo não por ser uma princesa que fazia parte da nobreza, mas por em diversas situações se fazer semelhante aos demais membros do seu reino.

Segundo o Blog Alma preta, 2017, a resistência não foi capaz de frear os angolanos e os interesses portugueses. Ao fim da guerra, seu pai o rei de Mani-

¹ Leia mais em: <https://super.abril.com.br/ciencia/estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-deixou-marca-no-genoma-dos-brasileiros/>

Kongo foi decapitado, a cabeça exibida em uma igreja e ela foi capturada por forças portuguesas. Foi vendida à senhores de escravizados brasileiros junto de seus compatriotas.

No Brasil, mais especificamente no Recife, foi vendida como escravizada reprodutora para uma fazenda em Porto Calvo no Pernambuco, onde foi estuprada para dar origem a novos cativos de acordo com os interesses dos senhores de escravos. No entanto, sua força se fez presente mais uma vez. Ao ouvir falar da resistência negra no Brasil, constituída em quilombos, Aqualtune não perdeu tempo e junto de outros escravizados lutou pela liberdade e fugiu da fazenda em que estava aprisionada.

Figura 6 - Aqualtune



Imagem ilustrativa. Crédito: Marc Ferrez, 1885 (Domínio Público)

Mesmo no Brasil, a fama de Aqualtune entre a população negra era grande. Seu passado e sua realeza foram importantes para que em Palmares ela logo assumisse novamente uma posição de liderança. A partir das tradições de sua cultura, comandou o maior Quilombo da história brasileira. Com o passar dos anos tornou-se mãe. Seu filho e herdeiro veio a ser conhecido como Ganga Zumba. Tempos depois tornou-se avó. E seu neto era nada mais nada menos que Zumbi dos Palmares (MARTINS, 2017).

O final da vida de Aqualtune é controverso. Alguns dizem que uma das várias expedições enviadas pelo governo português e donos de fazenda, teriam queimado a vila onde ela vivia junto com outros idosos da comunidade. Outros alegam que ela teria conseguido fugir (SANTOS, 2016). Outros ainda afirmam que ela simplesmente morreu de doenças da velhice. O fato, é que há uma lenda que os deuses e as deusas da África teriam tornado nossa guerreira imortal, um espírito ancestral que conduziu seus guerreiros até a queda definitiva do quilombo dos palmares em 1694 (SANTOS, 2016). Dizem que até hoje ela é lembrada em Pernambuco, e a princesa, cantada na música Zumbi, de Jorge Bem Jor, seria uma referência à Aqualtune.

Pouco lembrada pelos livros e pelas escolas do Brasil, Aqualtune foi uma figura importante para a resistência afro-brasileira no período colonial. Simbolizou liderança e luta diante do sistema escravocrata e fez questão de passar isso adiante, seja através de seus filhos ou de seus seguidores em Palmares.

Podemos observar a partir da história da princesa Aqualtune, como as mulheres negras eram protagonistas e respeitadas socialmente na África, como mantinham suas raízes e ancestralidades e como eram canais de fatos Históricos, como Aqualtune em Palmares. Isso porque mesmo com os efeitos da escravização, essas mulheres se organizavam em redes de sociabilidades e organizações políticas, como uma forma de feminismo negro informal, muito antes do feminismo das sufragistas brancas no fim do século XIX (MARINHO & SIMONI, 2019). Conforme apontam as autoras

Poderosas redes de sociabilidade foram sendo construídas por mulheres negras no contexto colonial, uma vez que o trabalho na rua como doceiras, quitandeiras, lavadeiras, cozinheiras, prostitutas, como escravas de ganho, ou forras e libertas, possibilitaram a elas apreenderem um código vinculado às ruas, criando várias “estratégias de sobrevivência por intermédio da recriação do protagonismo feminino na condução das trocas culturais” (NASCIMENTO, 2005, p. 32). Assim, embora marginalizadas da sociedade global, destituídas de cidadania e de identidade, elas criam canais de comunicação sócio-política, especialmente em torno da organização de ranchos, cordões, terreiros, entre outros, que possibilitavam a elas a manutenção de uma coesão que foi perdida ou desarrumada durante o processo de escravização (MOREIRA, 2011) (MOREIRA, 2011, NASCIMENTO, 2005 apud MARINHO, SIMONI, 2019, p. 10).

As autoras atribuem à espiritualidade africana o maior espaço ocupado por mulheres negras nas sociedades africanas e colonial brasileira. Isso porque a noção binária de gênero ocidental que inferioriza as mulheres em relação aos homens, não está presente na tradição africana, especialmente na Iorubá. Deusas e deuses coexistem cada qual com seus papéis, mas as deusas, teriam uma maior importância, pois a noção de reprodução, condição para a vida, seria atributo delas (MARINHO & SIMONI, 2019).

O livro didático aqui analisado, em seguida, descreve um tópico como “A resistência à escravidão”, na figura 7, o texto faz afirmações genéricas, não apresenta sujeitos ou eventos que corroboram as informações e se limita em tratar do caso mais célebre de resistência que foi o Quilombo dos Palmares, além disso, dá a entender que essa forma de resistência se restringiu ao período colonial, não problematizando a questão dos quilombos contemporâneos. Essa informação seria útil para entendermos como a resistência se conforma de forma

Figura 3 - Resistência à escravidão

A resistência à escravidão

Enquanto houve escravidão também houve resistência.

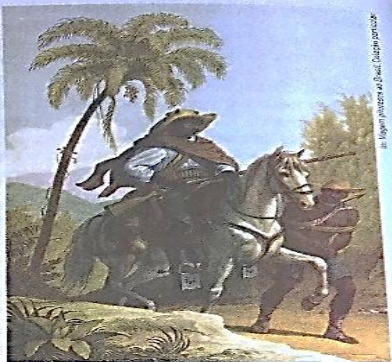
Sob diferentes formas, os escravizados mostraram seu descontentamento e a necessidade de mudar a situação. Suicídios, assassinatos de senhores, sabotagens, revoltas e principalmente fugas fizeram parte da reação deles. As mulheres, por exemplo, provocavam aborto para evitar que seus filhos nascessem sob a condição de escravos.

De todas, as fugas eram talvez a forma mais comum de resistência. Com o aumento da frequência delas, surgiu um profissional especializado nas capturas dos escravos fugidos, o capitão do mato. Muitos desses capitães do mato eram pardos ou ex-escravos.

Nas fugas, os escravos se escondiam nas serras e nas matas, buscando a sobrevivência e principalmente evitando ser encontrados. Muitos dos que fugiam formaram esconderijos na mata que ficaram conhecidos como quilombos, onde se reuniam centenas de pessoas – os quilombolas.

O maior e mais famoso de todos os quilombos foi o de Palmares, localizado na Serra da Barriga, na região dos atuais estados de Alagoas e Pernambuco. Estima-se que a vida em Palmares tenha sido comunitária, sob a liderança de um chefe. Dentre os chefes desse quilombo se destacaram Ganga-Zumba e Zumbi.

Leia no texto a descrição desse quilombo.



Johann Moritz Rugendas. *Capitão do mato*, c. 1822-1825. Aquarela, 27,4 × 20,8 cm. O capitão do mato era contratado para capturar escravos fugidos. No século XIX, esses profissionais anunciavam seus serviços nos jornais.

Citado em narrativas coloniais, seus líderes foram transformados em heróis [...], mas ainda conhecemos pouco sobre o quilombo de Palmares, uma das maiores comunidades de fugitivos do mundo atlântico. [...]

Lembrado somente como o grande evento da resistência escrava, Palmares foi excluído do entendimento da sociedade colonial. Qual foi seu impacto para as políticas de administração da época? Sabe-se, por exemplo, que as primeiras informações sobre quilombos ou mocambos construídos pelos negros fugidos nas serras da então capitania de Pernambuco surgiram nas últimas décadas do século XVI, e que, entre 1585 e 1740, dezenas de expedições para capturar fugitivos e destruir mocambos naquela área foram noticiadas. Neste mesmo período vários mocambos se constituíram nas capitanias de Sergipe, Bahia, Paraíba e Maranhão. Mesmo assim, desde meados do século XVII, Palmares tinha milhares de habitantes, embora alguns cronistas da época, com certo exagero, citem 30 mil. Para além de um território de refúgio, formaram-se inúmeras comunidades, reinventando culturas e identidades, de africanos, de indígenas e de seus descendentes.

estrutural, diante do racismo que também é estrutural.

Figura 4 - Quilombos dos palmares

Palmares estava dividido em inúmeros mocambos e os mais importantes, em geral, recebiam os nomes de seus chefes ou comandantes. O quilombo principal, um centro político e administrativo que funcionava como se fosse a capital de Palmares, chamava-se Macaco. Também era o mais povoado, com milhares de casas, dentre elas, a de Ganga-Zumba, um de seus mais destacados líderes antes de Zumbi.

Os 'palmaristas', nome adotado pela documentação colonial, tinham complexa organização econômica, política e militar, capaz de resistir às tropas enviadas tantas vezes, ora por portugueses, ora por holandeses. [...]

Palmares foi considerado destruído depois do assassinato de seu líder Zumbi, em novembro de 1695, com ataques de canhões, e da contratação de bandeirantes para derrubar as paliçadas. O que pouca gente sabe é que as batalhas contra Palmares continuaram. [...] A ocupação paulatina das serras pernambucanas foi empurrando os 'palmaristas' para outras regiões, e em 1730 comenta-se que o quilombo do Cumbe, na capitania da Paraíba, teria sido formado por remanescentes de Palmares. [...]

Flávio Gomes e Rômulo Xavier. *Além de Zumbi. Nossa História*, São Paulo, Vera Cruz, ano 3, n. 25, p. 67, nov. 2005.

Neste tópico, observamos mais uma vez o silêncio sobre as mulheres negras, a falta de descrições de costumes operados no quilombo como a religião, o respeito as/os ancestrais e é claro as mulheres líderes, como Dandara dos Palmares.

Figura 9 - Dandara



Autor/a desconhecido, ilustração simbólica de Dandara. Retirado de:
<https://escolaeducacao.com.br/biografia-zumbi-e-dandara-dos-palmares/>

Durante muitos anos, a história oficial manteve os quilombos negligenciados. A partir da década de 1970, a comunidade negra converteu os quilombos em símbolos de resistência, sendo retomada principalmente pelo movimento negro, especialmente nas obras de Arthur Ramos e Edson Carneiro (CAETANO, CASTRO, 2020). Apesar disso, uma de suas grandes lideranças permanece esquecida: Dandara dos Palmares.

A história dessa heroína, que, no século XVII, liderou homens e mulheres em vários conflitos contra as forças enviadas pelas autoridades coloniais, em defesa de Palmares, e transformou-se em ícone da liberdade e do combate à escravidão, é cercada de incertezas e os registros sobre ela são muito limitados (Figura 8).

Caetano e Castro (2020) discorrem em seu trabalho que a existência de Dandara é questionada como uma lenda do quilombo dos Palmares, as quais influenciam negativamente a produção historiográfica e os livros didáticos fazendo com que não contemplem personagens femininas negras como Dandara, diz que, apesar dos obstáculos, essas mulheres persistem no imaginário do povo e por ele são reconstruídas, dando origem a contos e lendas que as transformam em mitos (CAETANO, CASTRO, 2020).

Partindo para as investigações sobre a vida de nossa guerreira, verificamos que sua procedência é desconhecida, não se sabe se ela veio da África ou se nasceu no Brasil. Como liderança feminina negra, Dandara não poupava esforços na defesa do quilombo, sendo sua principal missão protegê-lo (CAETANO, CASTRO, 2020). Participava na ordenação da comunidade, na elaboração das estratégias de resistência e atuava em todas as batalhas, sendo, conforme contam, exímia guerreira, conhecedora de determinadas técnicas de luta. Alguns relatos e narrativas citam sua habilidade como capoeirista. Entretanto, não localizamos nenhuma referência concreta do exercício da capoeira em Palmares.

Dandara perseguia incansavelmente a liberdade e, por ela, se negava a aceitar o acordo de paz firmado por Ganga-Zumba (filho da princesa Aqualtune, mencionada anteriormente e tio de Zumbi) com o governo da capitania de Pernambuco, em 1678, que previa a concessão de um terreno para a moradia dos habitantes do quilombo, em local por eles escolhido, a liberdade de todos aqueles nascidos em Palmares, a devolução das mulheres capturadas e o direito ao comércio, mas obrigava-os a entregar escravizados que procurassem sua ajuda (SOUZA; CARARO; 2017 apud CAETANO, CASTRO, 2020).

Opondo-se ao monarca, Dandara aliou-se a Zumbi, que também era contrário ao tratado. A sua posição acabou influenciando a decisão de outras lideranças, sendo fundamental para a ruptura entre Zumbi e seu tio GangaZumba, o qual acabaria assassinado por um de seus antagonistas (SOUZA; CARARO; 2017 apud CAETANO, CASTRO, 2020).

Além de grande guerreira, Dandara ainda foi esposa e mãe. Tornou-se a primeira e única companheira de Zumbi, que com a morte de Ganga-Zumba passou a liderar o quilombo, retomando o conflito com as autoridades portuguesas. Com ele teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogíton.

Acredita-se que Dandara tenha morrido em 06 de fevereiro de 1694 com a destruição do Quilombo dos Palmares pela tropa do paulista Domingos Jorge Velho, após ferrenha e heroica resistência imposta pela comunidade quilombola. De acordo com alguns relatos, ela teria se jogado de um penhasco para não se submeter aos inimigos (SOUZA; CARARO, 2017 apud CAETANO, CASTRO, 2020). Dandara preferiu a morte à voltar a ser escravizada ou assassinada por escravizadores.

Sendo mito ou não, a história de Dandara é uma verdade coletiva e historicamente consagrada pela repetição ao longo do tempo, através dos relatos e lendas populares. Por isso, merece e precisa ser estimulada e reproduzida sob o ponto de vista didático, de forma autônoma, dissociada da figura masculina de Zumbi, para evitar as armadilhas do patriarcalismo, constituindo-se em uma referência positiva da negritude para as jovens e rompendo com o discurso preconceituoso predominante no Brasil. Dandara é um

ótimo exemplo a se seguir, e poderia sim ser mencionada nas escolas ao se falar de escravidão, que é um assunto que se encontra nas orientações curriculares. Há várias formas de incluir a mulher negra na sociedade escravista nas aulas, sem difamar ou rebaixar a imagem dela.

Passando para o livro didático “História nos dias de hoje” de Flávio Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, utilizado pelo 8º ano da rede pública nos anos de 2016, 2017 e 2019. O capítulo intitulado “A idade do ouro no Brasil e as revoltas coloniais”, inicia-se com a instabilidade da vida mineradora e com ela o surgimento das Irmandades.

Figura 5 - Irmandades

IRMANDADES


Devido a escândalos envolvendo membros das ordens religiosas no contrabando de ouro, em 1715, foi proibida a fundação de qualquer convento e a presença de qualquer ordem religiosa na região das minas. Só seriam admitidos padres, curas ou vigários de paróquias.

Tal fato favoreceu o desenvolvimento de um tipo de organização social na qual a população se estruturava com base em associações leigas (irmandades, confrarias e ordens terceiras). Essas associações eram constituídas por religiosos leigos e fiéis de diferentes classes sociais, que se dedicavam ao culto de um padroeiro, um santo, à Virgem ou a Jesus Cristo.

As irmandades se fortaleceram em meio à insegurança e instabilidade da sociedade mineradora. Elas representavam garantia de inserção social e de proteção, principalmente para os mais pobres.

As irmandades e confrarias se tornaram responsáveis pela organização da vida social e religiosa na região. Construção de igrejas e cemitérios, organização de festas, cuidado com os necessitados, estímulo às artes e ofícios. Dentro das irmandades leigas, a ideia de educação era associada à difusão da doutrina cristã e à formação profissional com o ensino dos ofícios mecânicos (pedreiros, carpinteiros, alfaiates, ferreiros) e das artes (entalhadores, escultores, pintores), principalmente para a grande população de negros libertos e mestiços. Dados da época davam conta de que, dos cerca de 320 mil habitantes de Minas Gerais, somente 60 mil eram brancos.

A ceia do Senhor, mestre Ataíde. Óleo sobre tela, 1828.



COLEÇÃO CARMONA, QUADRANTE MMS, BRASIL

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

A Idade do ouro no Brasil e as revoltas coloniais | CAPÍTULO 6 103

Fonte: CAMPOS, CLARO, DOLHNIKOFF, 2015, P.103

Interessante observar que o livro em análise avança em demonstrar as formas de resistência e organização dos negros durante o período colonial, dá inclusive destaque para a atuação política e o papel de transmissoras culturais das mulheres negras e ainda trata das Irmandades. No entanto, o papel

protagonizado pelas mulheres negras no âmbito das Irmandades é também negligenciado, como foi nos quilombos. Propomos fazer uma análise a partir do contexto goiano, de como podemos apreender a participação das mulheres negras dentro dessa instituição.

É importante destacar que Nossa Senhora do Rosário, está inserida na relação do poder feminino com o poder da criação, sendo o Brasil um dos países em que esses cultos mais se propagaram, tanto nas religiões de matriz afro nascidas aqui, quanto nos cultos afro católicos ligados à adoração de Maria em suas diversas faces (MARINHO, SOMONI, 2019). Sendo assim, a resistência à prática colonizadora ressignificou a religiosidade, nascendo as religiões de matrizes africanas.

Os cultos ligados ao panteão das Iyagbás (orixás femininas) perduraram no contexto diaspórico e de imposição de sentido cristão: dentre elas, Yemonjá e Oxúm, um culto às energias femininas (SIMONI, 2019). Yemonjá surge como mãe do *homo sapiens*. Como “mãe dos filhos-peixe”, simboliza a vida que veio do mar e também daqueles que saíram do líquido amniótico. O fascínio que Yemonjá exerce, sob diversos nomes, abrange todo país. Ela fomenta os mitos ligados aos seres encantados do mar. Carrega um espelho nas mãos (conhecido como Abebe), foi “cristianizada” no Brasil, colocaram-lhe um manto para cobrir o corpo, ganhou uma coroa, é sincretizada como uma das tantas outras “mães cristãs”, e foi introduzida nas irmandades negras, símbolo de resistência dos grupos escravizados, como Santa Efigênia, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora das Candeias dos Navegantes. (MARINHO, SIMONI, 2019, p. 08).

Estas descrições, demonstram o quanto na religião africana, as mulheres são sagradas, importantes e fontes de vida. O papel destacado das negras livres e libertas nessa irmandade é especialmente notório, e a quantidade de ouro que elas doavam para a irmandade era de suma importância e demonstravam como estas mulheres obtinham emancipação e independência, seja por sua conta própria, por meio dos homens que participavam de suas vidas e até mesmo dos senhores. Demonstrando a habilidade de negociar, de administrar e serem líderes (KARASCH, 2012) participaram ativamente das Irmandades. Em tese, todas as mulheres eram livres ou forras, pois haviam conquistado a liberdade, porque dispunham de muito ouro. Entre os/as membros da mesa da Irmandade dos Pretos, houve até 32 mulheres de 1786 a 1794 (KARASCH, 2012).

Não sabemos de fato todos os detalhes dessas mulheres devido à falta de registros e interesse destes acontecimentos, porém é notório o quanto as mulheres negras foram importantes para a construção social e econômica do Estado de Goiás, como as irmandades eram fortes e como homens e mulheres negras se organizavam de maneira inteligente. Diferente do que o material didático está transmitindo.

Outro importante fato é que na Irmandade havia tido de 1787 a 1800 uma “rainha perpétua”, chamada Joanna Maria de Assunção. Como havia uma grande quantidade de escravizados nesse período, especula-se que ela fora Rainha na África. Mas o mais provável é que Joanna tenha feito uma grande doação de ouro para a irmandade e por isso eles a homenagearam como rainha perpétua (KARASCH, 2012). Mais uma vez por falta de documentos, não podemos mensurar a riqueza de Joanna Maria de Assunção. Mas é notório o engajamento e destaque das mulheres negras dentro das irmandades.

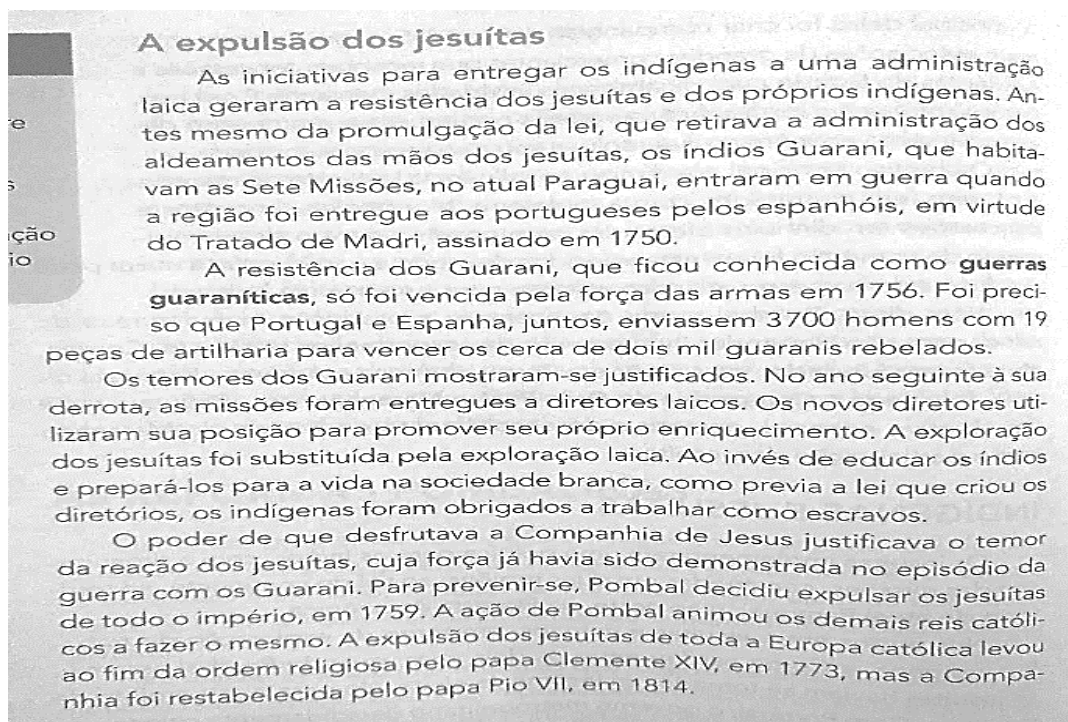
Também impressiona na Irmandade do Rosário de Natividade, o número de negras que aparecem várias vezes em cargos altos, como rainha ou juíza ou servindo como irmãs de mesa, indicando que elas desfrutavam uma condição social e riquezas suficientes para ser eleitas mais de uma vez (KARASCH, 2012, p.57).

O motivo pelo qual essas mulheres doavam grandes quantidades de ouro, seria a fé, pois o ouro arrecadado pelas irmandades contribuiu na construção de muitas igrejas em Goiás. O que não nos é relatado nos materiais didáticos e está muito distante da História Oficial.

O material didático ao descrever a Expulsão dos Jesuítas do Brasil, em momento algum relata o quanto as irmandades e as mulheres negras

contribuíram para a disseminação do catolicismo e estiveram com os jesuítas em rituais religiosos.

Figura 6 - Expulsão jesuítica



Um dos relatos sobre as mulheres negras que participaram de uma cerimônia religiosa católica em 1786, em que quatro mulheres levaram um andor com o Santíssimo Sacramento na cidade Mineradora de Pontal, durante uma procissão. Os padres Jesuítas que permitiram a participação dessas mulheres durante a procissão foram acorrentados e enviados contra a vontade de Comarca do Norte (Tocantins) até o Rio de Janeiro (KARASCH, 2012). Dois anos depois souberam o motivo pelo qual foram condenados.

Carregar o andor era uma alta honraria normalmente concedida aos brancos da Irmandade do Santíssimo Sacramento, de elite. Outra acusação contra os dois sacerdotes era de que eles haviam tido certo relacionamento com os quilombolas da redondeza. Os dois Jesuítas tinham claramente desafiado os valores hierárquicos tradicionais da capitania, que privilegiavam homens brancos excluía as negras e quilombolas (KORASCH, 2012, p. 56).

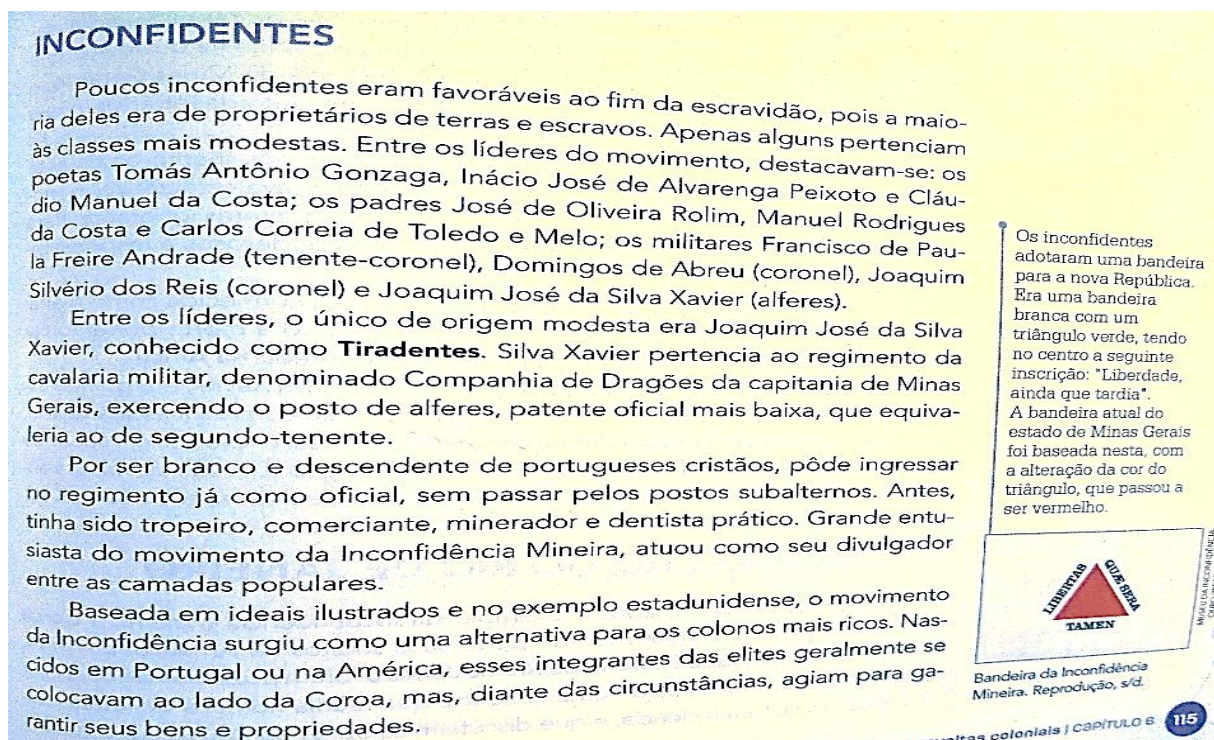
Não encontramos vestígios dessas mulheres, nem mesmo de seus nomes, mas estes fatos comprovam que alguns Jesuítas apoiavam a participação das mulheres negras nos rituais católicos, contribuindo para formar negras/os católicos. Assim, há uma participação de homens e mulheres negros/as na disseminação do catolicismo em Goiás, diferente do que estamos acostumadas a ler e a ouvir.

Não podemos mais excluir as irmãs da tentativa de compreender como as irmandades dos pretos angariavam recursos e construía as igrejas de negros no Brasil Colônia e no século XIX (KARASCH, 2012, p.64)

Seguindo o conteúdo do livro didático, os períodos de revoltas, que foram momentos de resistência, lutas, tentativa de emancipação, não há como desacreditar da quantidade de negras/os que estiverem presente e à frente destes acontecimentos, já que esta classe foi a que mais era submetida ao preconceito, segregação e falta de direitos.

Porém o material destaca de início apenas o que geralmente é retratado nas escolas como símbolos das revoltas, homens brancos, como Tiradentes. Em nenhum momento, seja na revolta dos Malês, sabinada, Balaiada, Farroupilha, Inconfidência Mineira...aparecem mulheres ou negros/as.

Figura 12 - Inconfidência



CAMPOS, CLARO, DOLHNIKOFF, 2015

Observamos que os conteúdos apresentados neste livro não exploram a subjetividade e multiplicidades da formação do nosso país supõe a História do Brasil feita apenas por homens, brancos e cristãos. Em momento algum é mencionado mulheres negras, religiões de matrizes africanas ou costumes que temos até hoje herdados dos povos africanos. Estes elementos trariam sentimentos de empoderamento, pertencimento e representatividade positiva para as jovens negras do Ensino Fundamental, que infelizmente encontram referências às suas raízes associada apenas com a exploração e sem nenhum contexto de protagonismo nestes livros.


No capítulo 13 do livro, intitulado "Segundo Reinado no Brasil (1840-1889)", o material didático faz menção ao fim do tráfico negreiro, lei do ventre livre e movimentos abolicionistas. Marcos históricos muito importantes para a comunidade negra, após séculos sendo exploradas/os e reféns da mão de obra escravizada para enriquecer uma nação que não expressava o mínimo de humanidade por elas/eles. Afinal, estas conquistas foram requeridas com muita

luta, resistência, estratégias e sangue derramado pela classe negra, e sem dúvida, as mulheres negras estiveram presentes e atuantes nestes acontecimentos.

Figura 7 - O fim do trabalho escravizado no Brasil

O FIM DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

Carolina Maria de Jesus. São Paulo, 1960.



A escravidão dos negros não foi alterada pela independência do Brasil, mas alguns integrantes da elite começaram a questioná-la.

Em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva apresentou um projeto à Assembleia Constituinte para o fim imediato do tráfico negreiro e a emancipação gradual dos escravos.

As razões principais apresentadas por José Bonifácio não tinham caráter humanitário. Ele não queria o fim da escravidão porque se compadecia da sorte dos negros mantidos em cativeiro. Sua preocupação era com a própria elite branca, da qual fazia parte.

Para ele, a escravidão era um mal porque representava uma ameaça para a manutenção da ordem, já que os escravos estavam sempre prontos a se rebelar contra seus senhores. Em contrapartida, a escravidão impedia o desenvolvimento econômico porque os trabalhadores assalariados seriam mais produtivos e alimentariam o mercado interno (o consumo). Por fim, a escravidão tornava impossível a implementação de uma civilização no Brasil nos moldes europeus.

Em relação a este último ponto, Bonifácio desenvolveu um argumento que seria repetido por aqueles que exigiam a abolição: o trabalho escravo barbarizava não apenas o negro, mas também o branco.

No entanto, a maior parte da elite dirigente brasileira não estava disposta a abrir mão do trabalho escravo. Mesmo assim, ao longo do século XIX, outros integrantes da elite passaram a defender o fim da escravidão e o processo de branqueamento do Brasil estimulando a imigração europeia.


Carolina Maria de Jesus (1914-1977), escritora. Moradora da favela do Canindé, zona norte de São Paulo, ela trabalhava como catadora e registrava o cotidiano da comunidade em cadernos que encontrava no lixo. Seus registros deram origem ao livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960. Após o lançamento, seguiram-se três edições, com um total de 100 mil exemplares vendidos, tradução para 13 idiomas e vendas em mais de 40 países.

Fonte: CAMPOS, CLARO, DOLHNIKOFF, 2015

Figura 8 - O fim do Tráfico

O FIM DO TRÁFICO

Abdias do Nascimento. Brasília DF, 1997.



À medida que se intensificava a pressão britânica, crescia no interior da elite o número daqueles que defendiam o fim do tráfico. Aterrorizados com as dificuldades em manter a ordem interna, políticos, jornalistas e intelectuais acreditavam que era preciso estancar a entrada de africanos no país. Temiam uma guerra racial no Brasil. Esse temor se intensificou depois da Revolta dos Malês, em Salvador, em 1835.

Tanto a pressão inglesa quanto o receio que a elite branca tinha de revoltas escravas acabaram por resultar na promulgação da **Lei Eusébio de Queiroz**, em 1850, que proibia o tráfico negreiro. Desta vez, a lei foi cumprida.

A LEI DO VENTRE LIVRE

Depois do impacto do fim do tráfico em 1850, o problema da escravidão foi temporariamente esquecido, para voltar com toda força no final da década de 1860. A extinção do tráfico significava o fim da escravidão a médio prazo. O fim da entrada de escravos vindos da África eliminava a reposição da mão de obra cativa.


Diante desse quadro, o governo brasileiro optou por assumir a iniciativa de conduzir o processo de abolição da escravidão, já que ela parecia inevitável. Tornou o cuidado de optar por um caminho que fosse menos agressivo para os grandes proprietários, em especial para os cafeicultores.

Apesar da resistência dos fazendeiros, o governo iniciou a **emancipação gradual** dos escravos com a promulgação em 1871 da **Lei do Ventre Livre**. Todos os filhos de escravas nascidos a partir daquela data seriam livres. O governo, desse modo, colocava em marcha a abolição do trabalho escravo.

Tratava-se de uma abolição gradual porque para a escravidão acabar de vez era preciso que morresse o último escravo nascido antes da promulgação da lei. Os cálculos feitos na época indicavam que isso aconteceria provavelmente na década de 1920. Além disso, para ferir o menos possível os interesses dos fazendeiros, a lei previa o pagamento de uma indenização a eles.

O proprietário de escravos tinha a opção de entregar ao governo as crianças nascidas a partir de então e receber em troca o pagamento de certa quantia, ou manter os libertos trabalhando na fazenda sem remuneração até completarem 21 anos. A grande maioria dos proprietários escolheu esta última alternativa. O lucro obtido com o trabalho dos libertos era muito superior à indenização que o governo oferecia.

Crítica à Lei do Ventre Livre. Charge extraída da Revista O Diabo e Quatro, Recife, 1878.



TÁ LIGADO?

- Aponte o que determinava a Lei Eusébio de Queiroz de 1850.
- Explique o projeto de abolição gradual implementado pelo governo brasileiro.

Fonte: CAMPOS, CLARO, DOLHNIKOFF, 2015

Figura 9 - Movimentos abolicionista

OS MOVIMENTOS ABOLICIONISTAS

A partir da década de 1870, o abolicionismo começou a se organizar de maneira mais intensa. Vários fatores contribuíram para isso. Em primeiro lugar, a Guerra do Paraguai alimentara críticas à escravidão entre os militares, que haviam lutado pela pátria ao lado com ex-escravos.

Além disso, nos Estados Unidos, terminava em 1865 a sangrenta guerra civil entre os estados do Norte e os do Sul, cuja principal razão foi justamente a escravidão. Com a vitória do Norte, o sistema escravista foi abolido nos Estados Unidos. Em todo o mundo ocidental crescia o sentimento contra a escravidão.

No Brasil, jornalistas, advogados, estudantes, trabalhadores e comerciantes organizaram-se em sociedades secretas e clubes abolicionistas. As mudanças na vida social e econômica, o sentimento de atraso em relação à Europa, agravado pelo fato de Brasil e Cuba serem os únicos países que ainda mantinham a escravidão, foram responsáveis pela conversão desses setores ao abolicionismo.

Ao final do século XIX, o crescimento desordenado das cidades criara tensões e conflitos, canalizados para o movimento abolicionista. A insatisfação da população livre pobre incendiava as ruas e dava ao movimento um caráter popular.

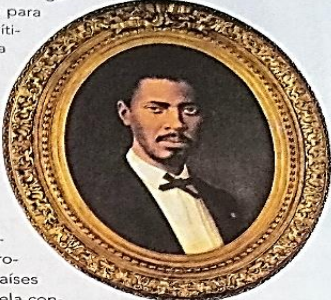
A emancipação gradual da escravidão foi duramente combatida pelos abolicionistas, uma vez que não resolvia o problema central: transformar os escravos em cidadãos e integrá-los à nação. Para os abolicionistas, a liberdade deveria vir acompanhada de medidas que dotassem o ex-escravo de condições para exercer plenamente sua cidadania. Era preciso, por meio de reformas profundas, extirpar as influências nocivas da escravidão.

O ABOLICIONISMO POPULAR

Além de parte da elite, outros setores também se mobilizaram em torno da defesa imediata da abolição. Um líder importante dos setores abolicionistas urbanos foi o advogado negro **Luís Gama**. Sua mãe, Luíza Mahim, ex-escrava que tomou parte na Revolta dos Malês (1835), já havia sido libertada quando do nascimento de Gama. Isso o tornava um homem livre. Mas em uma sociedade onde a cor identificava os escravos, os homens negros, mesmo livres perante a lei, corriam sempre o risco de serem escravizados.

Foi o que aconteceu com Luís Gama. Quando tinha dez anos, foi vendido como escravo e enviado para São Paulo. Só conseguiu reconquistar a liberdade oito anos depois. Formou-se em direito e dedicou-se a promover processos legais para libertar escravos utilizando as brechas da lei.

Retrato de André Pinto Rebouças, Rodolfo Bernardelli. Óleo sobre tela, s/d.



ANDRÉ REBOUÇAS (1838-1898), filho de um político e uma negra livre. Formado em Engenharia na Escola Militar do Rio de Janeiro, lutou como voluntário na Guerra do Paraguai. A partir da década de 1870, dedicou-se ao jornalismo, utilizando seus artigos como poderosos instrumentos na luta pela abolição.

TÁ LIGADO ?

7. Explique qual era a principal crítica dos abolicionistas ao projeto de emancipação gradual do governo brasileiro.

capítulo 13 25

A figura 13, que descreve o fim do trabalho escravizado no Brasil, apresenta apenas José Bonifácio como participante e atuante na busca contra o trabalho escravizado no Brasil, não que sua atuação não tenha sido importante, porém o silêncio em relação às mulheres, especialmente, as negras permanece no contexto dos movimentos contra a escravização. Ao lado podemos notar uma pequena nota sobre Carolina Maria de Jesus e sua obra Quarto de despejo que poderia ter sido mais explorada e questionada o contexto que a levou escrever a obra.

Na segunda imagem, figura 14, é destacado o Fim do Tráfico de homens e mulheres negras/os e a Lei do Ventre livre. Não é questionado como as mulheres negras grávidas e ainda escravizadas cuidariam de filhos que seriam

“livres”, ou como elas se organizavam e resistiam para que seus filhos e filhas não fossem entregues aos escravizadores. Observamos importantes informações nestas Imagens como uma memória à Carolina Maria de Jesus, trechos sobre os movimentos abolicionistas e seus protagonistas, isso já é um salto dentro da Educação básica, mas ainda carece de mulheres negras e suas performances neste período tão decisivo.

Na terceira e última imagem, figura 15, que descreve os Movimentos abolicionistas, deparamos apenas com a imagem de André Rebouças, uma pequena história abaixo de sua imagem, e Luís Gama, também com uma breve e sintetizada história. O conteúdo não traz como as negras/os resistiram, relutarem para combater a escravidão. Quantos homens e mulheres perderam sua vida pela causa abolicionista e como algumas ocuparam lugar de destaque e executaram excelentes trabalhos, como por exemplo, Maria Firmina dos Reis.

Maria Firmina dos Reis nasceu na Ilha de São Luís, no Maranhão, em 11 de outubro de 1825. Foi registrada como filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis, mulata e bastarda. Em 1847, concorreu à cadeira de Instrução Primária nessa localidade e, sendo aprovada, ali mesmo exerceu a profissão, como professora de primeiras letras, de 1847 a 1881. Em 1880, fundou uma escola gratuita para crianças de ambos os sexos (MUZART, 2013).

Essa aula mista escandalizou os círculos locais, em Maçaricó, e por isso a professora foi obrigada a suspendê-la depois de dois anos e meio (MUZART, 2013, p.249).

Em 1880, Maria Firmina conquistou o primeiro lugar em História da Educação Brasileira, o que lhe valeu o título de Mestra Régia. Em 1881, mesmo aposentada do ensino público oficial, continuou ensinando no povoado de Maçaricó a filhos de lavradores e de fazendeiros demonstrando sua vocação primeira: a de mestra (MUZART, 2013).

Maria Firmina foi a primeira romancista mulher no Brasil ao publicar a obra “Úrsula” (1859), este romance é considerado o primeiro romance abolicionista no Brasil. Conta a História de um casal negro, Úrsula e Tancredo, a trama põe em cena, como personagens importantes, dois escravizados que darão um diferente olhar e protagonismo à narrativa, pois, pela primeira vez o escravizado

negro tem voz e, pela memória, vai trazendo para o leitor uma África outra, um país de liberdade. Segundo Muzart (2013).

A luta psicológica dos personagens pela própria identidade supera as simples descrições de navios negreiros. A visão de Maria Firmina é bem mais ampla e refinada que em geral. Neste romance, ela escapa ao estereótipo da “mulata sensual” (como a Rita Baiana, de Aluísio Azevedo) como o principal ponto de interesse nos enredos sobre a raça negra (MARTIN, 1998, apud MUZART, 2013, p. 253).

Precisamos lembrar da posição corajosa de Maria Firmina ao denunciar a ilegitimidade e violência da escravização através de seus romances e aulas para a comunidade maranhense. Suas observações acerca dos escravizados negros baseavam-se no que viu do relacionamento entre crianças negras e brancas. E a educação recebida como mulher, com todas as amarras e preconceitos, traduz-se no que escreve a respeito.

Ao ler os textos de mulheres negras, nota-se que a dominante é ainda a de literatura de testemunho. A voz negra se inicia, pois, com Maria Firmina dos Reis, na denúncia dos males da escravidão. É ela quem, pela primeira vez, na literatura brasileira, dá a voz ao negro. Não é a primeira vez que um/a autor/a inclui escravos negros em sua narrativa, mas é a primeira vez em que os negros têm voz. Essa voz trará uma África desconhecida do branco da Corte, como um continente de liberdade (MUZART, 2013, p.256)

Uma mulher como Maria Firmina em destaque nos livros didáticos formaria representações sociais de maneira que as adolescentes e jovens negras usassem a educação como forma de encontrarem consigo mesmas, de se emanciparem socialmente, assim como Maria Firmina encontrou em seus romances.

2.2 Mulheres negras no Brasil República

O Brasil do fim do século XIX e início do século XX vivia momentos decisivos para sua afirmação como nação, era um momento de efervescência política, caracterizado pela Proclamação da República e pela Abolição da Escravidão.

O material didático História.doc, 2017, aborda em seu terceiro capítulo a Primeira República brasileira.

Figura 10 - Construindo a República

Maria Lacerda de Moura, desde jovem, era crítica da sociedade em que vivia. Ela nasceu em 1887 na cidade de Manhuaçu, Minas Gerais. Em casa, ouvia seus pais conversarem sobre as injustiças sociais no Brasil. Aos 16 anos de idade formou-se na **Escola Normal** e passou a trabalhar como professora na cidade de Barbacena.

Comprometida com a educação, ela fundou na cidade a Liga Contra o Analfabetismo e incentivou mulheres da região a construir casas no sistema de mutirão. Casou-se aos 17 anos. Logo demonstrou sua insatisfação com as injustiças sociais no Brasil.


▶ Construindo a República

No dia 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República no Brasil, pondo fim ao regime imperial. Deodoro teve o apoio do Exército e da **oligarquia** cafeeira de São Paulo.

Logo após a Proclamação da República, formou-se o governo provisório chefiado por Deodoro da Fonseca. Ele convocou uma Assembleia Nacional Constituinte para redigir uma nova Constituição.

Mas como seria organizada a República? As oligarquias de São Paulo, Minas Gerais e outros estados defendiam o modelo federalista, como o dos Estados Unidos, em que os estados têm grande autonomia. Se fosse adotado o federalismo, as oligarquias teriam amplo poder para governar seus estados. Não interessava a elas o poder centralizado na capital do país, como ocorria nos tempos do Império.


Em 24 de fevereiro de 1891, a nova Constituição do Brasil foi promulgada. O país se tornou uma República federativa com os poderes divididos em Executivo, Legislativo e Judiciário. Deodoro da Fonseca foi eleito pelos constituintes como primeiro presidente da República.



Retrato de Maria Lacerda de Moura, que, desde jovem, lutou pelos direitos das mulheres. Coleção particular.

Escola Normal: equivalente ao atual Ensino Médio profissionalizante, formava professores para o ensino primário, equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental em nossos dias.

Oligarquia: grupo de pessoas que domina a política ou a economia de uma região (cidade, estado ou país).



Nesta caricatura da *Revista Ilustrada*, de 1891, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto saem de uma urna colocada sobre a Constituição. Cada um segura uma cédula eleitoral. Na de Deodoro está escrito: presidente; na de Floriano, vice-presidente. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

43

Fonte: (VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p.43)

Na primeira imagem em que inicia-se o capítulo, observamos um salto positivo em destacar uma mulher e suas atuações neste período. Logo abaixo, no tópico: Construindo a república, podemos observar que em nenhuma instância foram citadas as pessoas negras recém libertas, como elas se realocaram ou como era sua realidade perante a todas as novidades.

Mas, esta nova organização social não mudou de forma significativa o status da população negra brasileira. A Abolição, apesar de garantir a liberdade na forma da lei não garantiu aos ex-escravizados/as e mestiços a inserção no mercado de trabalho livre (SILVA & SANTOS, 2012). Desta forma veremos no início do Brasil Republicano uma alta taxa de negras/os enveredando em ocupações braçais desgastantes e com baixa remuneração.

De modo geral percebemos que o interesse das elites e do governo brasileiro era excluir o negro do plano político, social e econômico. Para isso,

utilizaram as Teorias Raciais de “embranquecimento” e a imigração europeia, que intensificou o processo de marginalização dos indivíduos negros.

A mão de obra estrangeira foi largamente usada no Brasil aumentando ainda mais a falta de oportunidade dos recém-libertos e seus descendentes. De modo geral os salários pagos aos trabalhadores estrangeiros eram bem baixos, mas isso não impediu que cerca de 3, 8 milhões desembarcassem no Brasil até o fim da Primeira República tanto para o trabalho no campo, como para o trabalho nas indústrias que começavam a surgir no Brasil, mas “O grosso” da população imigrante foi recrutada para a lavoura, a iniciativa de trazer imigrantes europeus para o Brasil era ainda respaldada pela ideia de “embranquecimento” da população, a meta era miscigenar a população com brancos para “curar as feridas” de séculos de miscigenação entre indígenas, negros e brancos (SILVA & SANTOS, 2012, p.3)

O material didático que estamos utilizando não aborda as teorias raciais propostas no período Republicano, está mais voltado para o contexto político e econômico deste período como o governo Deodoro, Floriano Peixoto, República das oligarquias e política café com leite.

Dentre os principais conflitos do período com participação efetiva da população negra (homens e mulheres) temos: A Guerra de Canudos, Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata.

O conflito de Canudos explodiu no Sertão da Bahia, onde sob a tutela de Antônio Conselheiro, milhares de homens e mulheres livres e pobres fundaram uma comunidade para tentar melhorar suas vidas. A massa populacional de canudos era formada por homens e mulheres em sua maioria negro(a)s e ex-escravizados (SILVA & SANTOS, 2012).

O material didático utilizado relata o arraial de Canudos como um refúgio das pessoas pobres, que migravam das fazendas que eram exploradas para viverem neste arraial fundado por Antônio Conselheiro em uma fazenda abandonada. E, ainda ressalta que “todos eram muito pobres(...) apesar das dificuldades, viviam melhor do que antes.” Em nenhum trecho o livro menciona que a população de Canudos eram mulheres e homens ex-escravizados, sem margem de serem realmente livres, livres socialmente, economicamente, intelectualmente. Mas que não desfrutavam das mesmas oportunidades.

Figura 11 - Canudos: massacre no sertão


Canudos: massacre no sertão

Naquela época, no Nordeste brasileiro, existiam os chamados “beatos”. Eram homens que vagavam pelos sertões pregando uma versão popular do cristianismo. Um deles era conhecido como Antônio Conselheiro.

Muitas famílias deixavam as fazendas onde eram exploradas pelos proprietários e seguiam o Conselheiro. No interior da Bahia, chegaram a uma fazenda abandonada, à beira de um rio. Ali eles fundaram o arraial de Canudos em 1893. O arraial cresceu rapidamente. Calcula-se que Canudos alcançou, em poucos anos, uma população de 20 a 30 mil pessoas.

As casas no arraial eram de pau a pique. Todos eram muito pobres, mas tinham um pedaço de terra para cultivar e criar animais. Apesar das dificuldades, viviam melhor do que antes.

comunhão entre formação militar as doutrinas positivistas. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/retrato/marchar-com-fe>. Acesso em: 25 mar. 2015



Típica casa no arraial de Canudos. Eram casas de pau a pique cobertas com folhas de plantas misturada com barro. Museu da República, Rio de Janeiro, Brasil.

Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p.53

Figura 12 - A guerra de Canudos

A guerra de Canudos

Antônio Conselheiro governava o arraial de acordo com o seu entendimento do cristianismo católico. Os pobres deveriam se resignar com sua condição social e esperar a recompensa divina. Ele não fazia profecias ou se dizia capaz de realizar milagres. Também não se apresentava como o “salvador” do povo. Ele era contra a República e acreditava no “direito divino dos reis”. Para ele, a República era contra a religião.

O governo do estado da Bahia enviou duas tropas de soldados para atacar o arraial. Os jagunços, que conheciam bem o terreno, derrotaram facilmente as tropas.

No Rio de Janeiro chegaram notícias afirmando que Canudos fazia parte de uma conspiração para restaurar a monarquia no Brasil. Jornalistas, escritores, estudantes, entre outros, exigiram a destruição do arraial.

A terceira expedição, do Exército brasileiro, também foi derrotada. Somente a quarta expedição, com 10 mil homens e equipada com canhões, venceu a resistência dos sertanejos. Em outubro de 1897, o arraial foi destruído e todos os habitantes foram mortos.

A população de Canudos por ser composta em grande parte por pessoas negras, fica mais que evidente que em seu embate com exército, mulheres e homens negros se organizaram para lutar pelo seu território e pelo seu povo. Tendo as mulheres negras como papel fundamental e atuante como aponta Silva & Santos (2012),

É fato, que aproximadamente dois terços da população de Canudos era formado por mulheres, tendo estas, participação direta na constituição da comunidade, embora a historiografia ainda careça de trabalhos sobre o real papel dessas mulheres dentro da guerra (SILVA & SANTOS, 2012, p.03.)

Não sabemos relato de mulheres negras que estiveram nas organizações de Canudos. Percebemos a falta de interesse pela historiografia da população negra pós-república e como essas estruturas são reproduzidas por meio do material didático.

A configuração social de Canudos mostra que séculos de exploração escravista e o pós abolição (sem perspectivas), fez esse grupo juntar-se. Canudos era organizado, e por causa disso uma série de boatos sugeriram afirmando que as pessoas que compunham o arraial iriam derrubar o governo republicano, isso fez com que o exército brasileiro destruísse a comunidade depois de algumas investidas, apesar de todas as dificuldades impostas pela população do arraial (SILVA E SANTOS, 2012).

Uma boa maneira do material didático explorar esta manifestação social, seria expor o contexto atual vivenciado pelas periferias brasileiras, regiões habitadas pela maioria populacional negra e de mulheres chefes de família. E como estas/es habitantes sofrem com o preconceito racial, a banalização dos saberes, uma consciência histórica de serem todos delinquentes e todas as mortes de inocentes ocasionada pela polícia. Essa análise traria o entendimento de que o racismo estrutural no Brasil ainda perdura.

Nos grandes centros urbanos, as manifestações populares também aconteciam. No Rio de Janeiro do raiar do século XX (1904), as doenças eram constantes. Os higienistas e a classe dominante “culpavam” a população pobre em especial os indivíduos negros/as, seus bairros e moradias eram apontados como causa da proliferação de doenças, que (segundo eles) impedia a chegada

de indivíduos de outros países, prejudicando a imigração de europeus, além de manchar a imagem do Brasil como nação (SILVA & SANTOS, 2012).

Veremos como o Material didático que estamos observando, aborda o racismo inserido na Revolta da vacina.

Figura 13 - A revoltada Vacina

Nas últimas décadas do século XIX, cientistas europeus descobriram a existência de microrganismos, como vírus e bactérias, bem como o papel desses seres na propagação de doenças. Durante a gestão de Pereira Passos, o médico Oswaldo Cruz foi convocado para aplicar os novos conhecimentos científicos e livrar o Rio de Janeiro das epidemias.

Para eliminar os transmissores de doenças, como mosquitos e ratos, Oswaldo Cruz criou Brigadas de Sanitaristas. Os funcionários da prefeitura entravam nas casas das pessoas e podiam interdita-las. Você deve deduzir que isso causava muitas contrariedades.

A questão mais polêmica foi quando o governo federal tornou obrigatória a vacinação contra a varíola. O que hoje é algo muito normal, naquela época não era. Não houve esclarecimento algum. O povo ficou com medo: afinal, que líquidos seriam introduzidos em seus corpos?

A população da cidade já estava muito insatisfeita com o “bota-abaixo” das reformas urbanas de Pereira Passos. A obrigatoriedade da vacina acirrou ainda mais os ânimos da população, que reagiu violentamente.

A revolta popular começou no dia 10 de novembro e se espalhou pela cidade. No dia 14, o presidente Rodrigues Alves convocou o Exército e a Marinha para reprimir a rebelião. Ao final, a vacinação obrigatória foi suspensa. Sem a proteção da vacina, a população do Rio de Janeiro sofreu com outra epidemia de varíola quatro anos depois e 6.400 pessoas morreram.



Os editores da revista *O Malho* foram contra a vacinação obrigatória e apoiaram a revolta do povo contra o médico Oswaldo Cruz. Charge de Leonidas, 1904. Fundação Biblioteca

Atividade

- ▶ Por que a revista *O Malho*, na charge, ironiza o médico Oswaldo Cruz, chamando-o de “Napoleão da seringa”, e compara a vacinação obrigatória a uma guerra?

Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO (2017), p. 51

Não podemos anular a existência de doenças e vírus e epidemias como apresenta o livro didático. Porém, em nenhum momento após a abolição da escravização este material menciona a população negra, como elas/es se organizavam. E, especificamente neste período da revolta da vacina, o alvo

principal era a comunidade negra, pelo simples fato de pensarem que elas/es eram quem proliferavam as doenças.

De modo geral podemos entender que as Teorias Raciais davam o tom das políticas sociais e de saúde. Baseados nisso começou-se a demolição dos Cortiços no centro do Rio de Janeiro e a criação da lei da vacinação obrigatória contra a varíola. No ano de 1904 começaram as visitas das brigadas de saúde, para a vacinação, mas as visitas já eram constantes anteriormente para tentar erradicar outras doenças contagiosas (SILVA & SANTOS, 2012).

Os alvos preferidos das visitas eram naturalmente, as áreas mais pobres e de maior densidade demográfica. Casas de cômodo e cortiços, onde comprimiam em cubículos e casinhas dezenas de pessoas, constituíam objeto de atenção especial. (CARVALHO: p. 94, 1987 apud SILVA & SANTOS, 2012, p. 04).

Isso fez a população explodir em protestos, a vacina era entendida como uma imposição, pois ninguém sabia ao certo como ela funcionava, além das brigadas de vacinação que entravam à força nas casas das pessoas, (uma espécie de justificativa moral para Revolta) (SILVA & SANTOS, 2012). Estas descrições de estranheza da população e invasão das moradias é explicada pelo livro, porém a população negra em momento algum foi mencionada.

Tudo isso motivou a insurreição de uma população que já padecia por falta de oportunidades. O temor da vacina que preocupava a população negra, é mais do que justificável, um grupo de pessoas escravizadas por séculos, com uma falsa liberdade que não as/os oportunizavam para uma nova vida, suas casas demolidas, como não suspeitariam que essa vacina pudesse ser um modo de exterminar todas/os?

Também não encontramos relatos de mulheres negras na atuação da revolta da vacina, demonstrando a falta de interesse pela historiografia de raça e de gênero, fazendo com que transpareça nas escolas que as mulheres negras não atuaram e nem estiveram presentes nas manifestações populares brasileiras.

Em 1910, outra revolta que teve os negros como protagonistas eclodiu na Capital Federal. A falta de oportunidades e os constantes castigos físicos e morais fizeram os marinheiros do Rio de Janeiro desencadearem a Revolta da Chibata (SILVA & SANTOS, 2012).

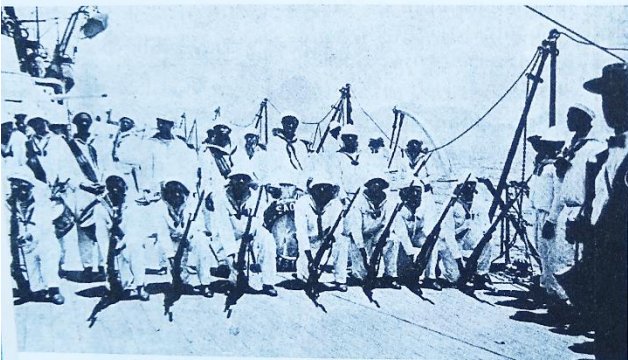
Figura 20 - A revolta da chibata

A revolta da chibata

Durante os primeiros anos do século XX, as condições de trabalho dos marinheiros eram péssimas: alimentação ruim e soldos baixíssimos. Além disso, quando cometiam faltas disciplinares, eram punidos com a chibata: um bastão que, na ponta, tinha uma lingueta de couro.

Quando um marinheiro foi condenado a receber como castigo 250 chibatadas, seus colegas do encouraçado *Minas Gerais* se revoltaram. Em 22 de novembro de 1910, eles tomaram o navio, matando alguns oficiais. O líder da revolta era o marinheiro negro João Cândido. As exigências eram melhorias nas condições de trabalho e o fim dos castigos físicos. Marujos do encouraçado *São Paulo* e de outros navios de guerra aderiram à revolta.

O Congresso Nacional se comprometeu a atender às exigências dos marinheiros e a anistiá-los em troca do fim da revolta. Pouco tempo depois, os oficiais da Marinha tentaram aplicar novos castigos, provocando outra revolta. Dessa vez, muitos marinheiros foram presos e poucos sobreviveram às penas impostas pelos oficiais.



Marinheiros revoltosos no encouraçado *São Paulo*, durante a Revolta da Chibata, em 1910. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p.52

O material didático traz um bom contexto e abordagem da realidade dos marinheiros, porém poderia destacar que a marinha brasileira era composta por homens pobres e negros em boa parte, que ainda eram castigados a base da chibata por seus superiores, prática herdada do período escravista (SILVA & SANTOS, 2012). Além de que a revolta conseguiu acabar com os castigos nas marinhas do Brasil.

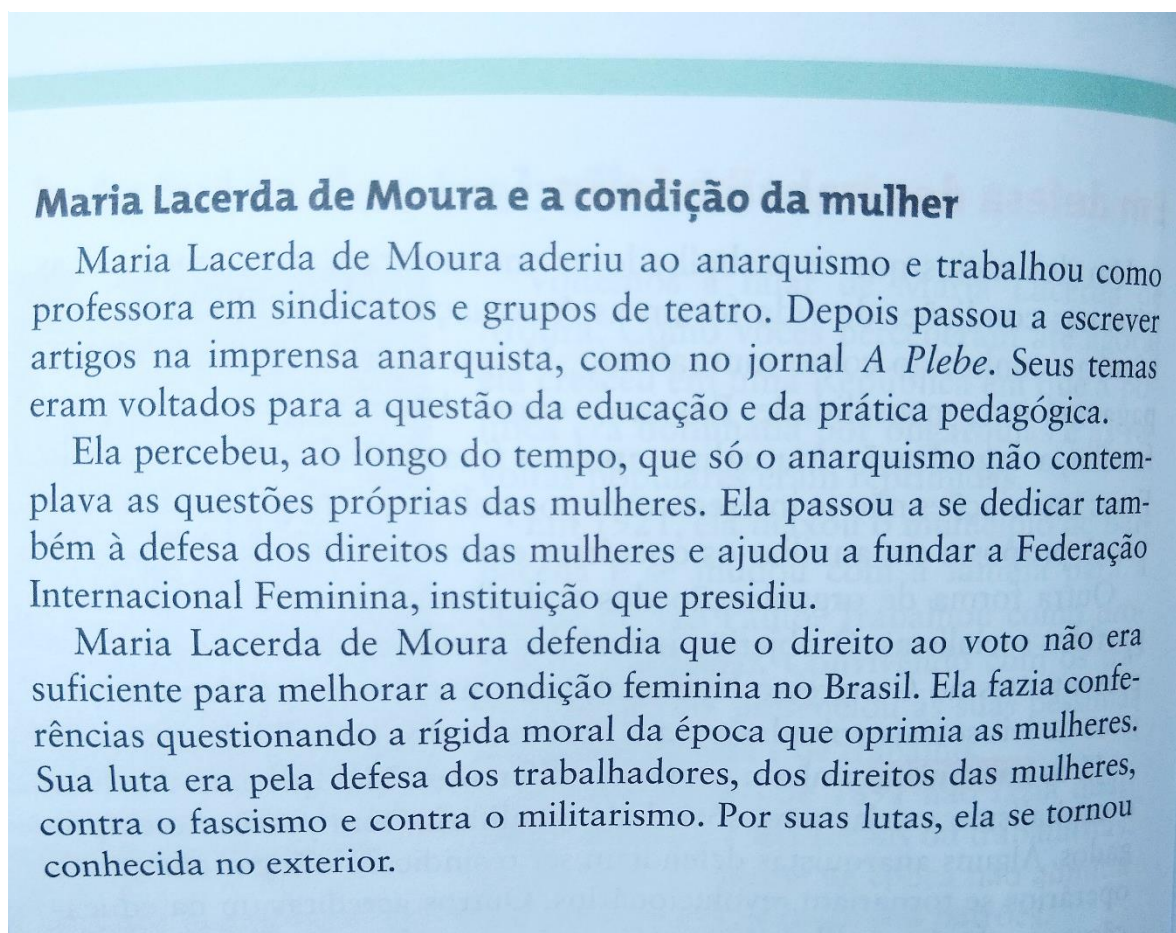
Em suma, as revoltas protagonizadas pelas negras/os na Primeira República evidenciam a insatisfação constante que vivia boa parte da população brasileira nos momentos seguintes da Abolição. Esta que não garantiu uma mudança efetiva de vida para a população livre que se espreitava nos centros urbanos e no interior em busca de melhores condições de vida e de seus direitos como cidadãos. Infelizmente não encontramos a atuação das mulheres negras

neste livro didático durante este período. Atuação esta que ocorria principalmente em prol da educação e emancipação social das negras e negros.

Mas, de forma alguma, as negras/os foram passivas/os neste processo, elas/es vão movimentar a cena política brasileira, sendo agentes ativos nas principais revoltas populares do início da Primeira República e também após os anos 1930 com atuações políticas, formação de movimentos sociais e lideranças políticas e intelectuais. A ideia era cobrar os ganhos sociais que sempre tiveram direito principalmente depois da Abolição (SILVA & SANTOS, 2012).

O livro didático que estamos investigando, aborda a condição das mulheres neste período, vejamos:

Figura 14 - Maria Lacerda de Moura e a condição da mulher



Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p58

É um ponto muito significativo e positivo o livro abordar uma liderança feminina, suas atuações e conquistas. Porém as mulheres negras também poderiam estar inseridas no material, nas salas de aulas para que todas as

alunas se sentissem inclusas e detentoras de poder, como por exemplo, Antonieta de Barros.

Antonieta, advinda de uma classe social menos privilegiada, nasceu em 1901, no dia 11 de julho, em Florianópolis. Sua mãe, D. Catarina de Barros, veio de Lages e mantinha-se, bem como a sua família, exercendo a função de lavadeira (NUNES, 2001). Em 8 de dezembro de 1921, Antonieta iria formar-se na Escola Normal a custo de muito sacrifício e de alguma ajuda financeira de um amigo da família (NUNES, 2001).

Da data de sua formatura em diante, começaria a conquistar reconhecimento e espaço junto às elites locais. Num primeiro momento como professora proprietária de uma escola, e posteriormente como membro do Centro Catarinense de Letras. Foram inúmeras atuações de Antonieta, sempre com destaque e liderança como aponta Nunes (2001).

Como colunista de jornais, como Deputada e Constituinte pelo Partido Liberal (PL) em 1934; como Diretora do Instituto de Educação Dias Velho entre 1937 e 1945; como Professora de Português e Psicologia no Colégio Coração de Jesus; como Diretora no Colégio Catarinense e, finalmente, novamente como Deputada em 1947, pelo Partido Social Democrático (PDS) (NUNES, 2001, p.27).

Antonieta foi eleita menos de meio século após a abolição da escravatura e apenas dois que deu às mulheres direito ao voto facultativo. Num país fortemente preconceituoso quanto à classe, cor e gênero tinha orgulho de sua história (NUNES, 2001). Professora formada, tinha 17 anos quando fundou o curso particular “Antonieta de Barros”, com o objetivo de combater o analfabetismo de adultos carentes. Sua crença era que a educação era a única arma capaz de libertar os desfavorecidos da servidão (NUNES, 2001).

Assim, engajada e acreditando que tal objetivo seria alcançado quando se estendesse para um maior número da população condições de ‘cultura’, termo usado como sinônimo de ‘educação’, alerta para a necessidade de um banimento das principais causas do atraso econômico, político e social. Em seu entender, entre os principais impedimentos para o progresso estava como primeira colocada, a ignorância. Esta era um dos maiores óbices e deveria ser combatida com um número maior de Escolas para o povo, pois: “[...]Um povo é grande não só pelo seu espírito trabalhador, mas, também, principalmente, pela sua cultura. Daí a necessidade de se chegar às massas, a possibilidade de ir além da alfabetização que é muito, mas não é tudo[...].” (NUNES, 2001, p.30)

Sua defesa acirrada pela educação fez com que ocupasse as páginas dos jornais. Além de professora, virou cronista. Não havia outra mulher em posição semelhante no Estado. Em 23 anos de contribuição à imprensa escreveu mais de mil artigos em oito veículos e criou a revista Vida Ilhoa (NUNES, 2001).

Antonieta de Barros é uma personagem feminina negra que inaugura o cenário político brasileiro por ter sido eleita a primeira deputada na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina em um tempo (1934) (NUNES, 2001), onde tal fato ainda estava muito distante da maioria das mulheres negras e mesmo brancas de nossa terra. Por ter representado, a quebra de estereótipos relacionados à etnia, classe social e gênero, sua trajetória foi um marco na luta dos que se interessam em promover em nosso país uma democracia de fato, onde a todas/os, seja possível exercer os direitos da cidadania plena. A imagem e História de Antonieta nos Livros didáticos, formaria uma consciência histórica de grande positividade e diferentes representações sociais sobre as mulheres negras, encorajaria as meninas negras a serem nos espaços sociais o que elas quiserem,

Figura 15 - Antonieta de Barros



Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, apud TORRES, 2020

O Movimento Negro no Brasil surgiu um ano depois da Abolição e foram registradas as criações de grupos de associações, grêmios e clubes para mobilizar a população negra. A primeira fase do movimento negro vai da Primeira República ao Estado Novo. Em 1931, ocorreu a criação da Frente Negra Brasileira – FNB em São Paulo, esta teve bastante repercussão e conseguiu mobilizar as massas, criando as “delegações” em alguns estados como Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro (SILVA & SANTOS, 2012).

Naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro. Segundo depoimento do antigo ativista Francisco Lucrécio, elas “eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento”. Independentemente do exagero de Lucrécio, cumpre assinalar que as mulheres assumiam diversas funções na FNB. A Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já uma outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos. (DOMINGUES: 2007, p. 106 apud SILVA & SANTOS, 2012, p.07).

A FNB chegou a contar com mais de 60 delegações distribuídas no próprio estado de São Paulo, e também com outras espalhadas por Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, articuladas em Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco. Estas organizações associadas à FNB, assim como outras autônomas, reuniam desempregados e diversos trabalhadores, mantendo bares, salões de beleza, de jogos, oficinas como de costura, além de oferecer assistência social como auxílio médico, hospitalar, farmacêutico, funerário. Mantinham comissões que resolviam problemas de moradia, de emprego – um exemplo são as articulações com o Departamento de Colocações Domésticas, que funcionava como uma agência de empregos. A Frente Negra Brasileira é destacada por ser a primeira entidade a denunciar sistematicamente o que era identificado como preconceito de cor (COSTA, 2017).

Assim, se constituía na Primeira República um movimento negro de caráter político, denunciando as mazelas que afetavam a população negra em relação ao trabalho, a habitação, saúde e educação, incidindo no surgimento da Frente Negra Brasileira em 1931.

A escolarização entre os homens negros do início do século XX, quando ocorria, era na fase adulta. As mulheres negras, por sua vez, eram encaminhadas a orfanatos, onde eram preparadas desde cedo para trabalhar

como empregadas domésticas (COSTA, 2017), muitas ainda crianças já eram adotadas por famílias abastadas. Esse processo acabou por estigmatizar o lugar da mulher negra no mercado de trabalho, reforçando a visão ainda escravocrata de que estas deviam ocupar cargos cuja função era “servir”. Foram as mulheres negras que mantiveram a maioria dos lares, porque era a garantia de emprego como domésticas que conferia a renda necessária para manter ela, seus cônjuges, filhos e familiares, na compra de mantimentos, pagamento de aluguel, arcar com todas as despesas domésticas (COSTA, 2017). Dessa forma, a necessidade de trabalhar afastava as mulheres negras das escolas.

As mulheres negras sabiam que não poderiam contar com escolas comuns para as auxiliarem em relação a educação. Sendo assim, como uma alternativa de superar a exclusão destas dos meios formais de ensino, algumas das que conseguiam se instruir entravam para a organização de cursos, onde enquanto professoras ofereciam aula à toda comunidade negra gratuitamente (COSTA, 2017, p.100).

A escola da Frente Negra Brasileira pode ser usada como exemplo, pois a mesma era formada por quatro classes de professora. A escola fretenegrina mostra que, num momento em que se fazia fundamental a emancipação das pessoas negras no mercado de trabalho, para este fim era essencial a alfabetização.

As experiências educacionais da FNB consolidaram-se com as nomeações de professoras por parte do estado. Para lecionar na escola fretenegrina, a então Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo nomeou, a partir de julho de 1934, duas professoras comissionadas: Francisca de Andrade, oriunda do Grupo Escolar de Cabreúva (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 18 jul. 1934, p. 6; A Voz da Raça, 11 ago. 1934, p. 2), 11 e Aracy Ribeiro de Oliveira, proveniente do Grupo Escolar de Boa Esperança (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 ago. 1937, p. 11; A Voz da Raça, set. 1937, p. 4). Com a nomeação das professoras, a escola passou a ser inspecionada pela referida secretaria. Periodicamente, um inspetor a visitava para acompanhar “o cumprimento das disposições regulares e orientar seus professores, visando a técnica e a finalidade do ensino”. (...) De todo modo, foi a partir da nomeação das professoras que a escola fretenegrina adquiriu nova estrutura. O sistema de avaliação, por exemplo, tornou-se mais rigoroso. Foram instituídos os exames finais, com o rendimento dos alunos sendo registrado nos boletins escolares. (...) Parece que apenas o curso primário “contou com professores formados e regularmente remunerados. Os demais cursos eram ministrados por pessoas leigas”, as quais se prontificavam a lecionar de maneira voluntária (Pinto, 1993, p. 247). Afora Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro de Oliveira, o jornal A Voz da Raça faz alusão a outras professoras: Alcides de Souza, Jersen de Paula Barbosa (A Voz da Raça, 15 dez. 1934, p. 1), 13 Dolores Silva (A Voz da Raça, jan. 1937, p. 3)¹⁴ e Antonieta Marcondes (A Voz da Raça, nov. 1937, p. 4).¹⁵ Todas eram negras (DOMINGUES, 2007, p.225)

As mulheres negras compunham massivamente diversos organismos do movimento negro brasileiro, muitas vezes especificamente a elas destinados. Na Frente Negra Brasileira pode-se identificar As Rosas Negras, em que a comissão era destinada a elaboração de saraus e de festivais literários e dançantes. A relevância dessa comissão reside na importância que tinham esses eventos para o aumento da coesão dos fretenegrinos e o aumento do número de participantes destas frentes políticas. Os eventos, além de proporcionarem entretenimento, tinham o sentido de conscientizar a população, Além de promover uma grande quantidade de assinantes ao jornal *Voz da Raça*. (COSTA, 2017).

Especificamente aqui vinculadas à Frente Negra Brasileira temos mulheres como Jersen de Paula Barbosa, Francisca de Andrade, Celina Veiga, Aracy de Oliveira, Benedita Costa Paranhos, Sebastiana Vieira participaram dessas organizações. Essas mulheres se destacaram nos eventos públicos promovidos pelas associações anti-racistas e os organismos dos quais faziam parte (COSTA, 2017). Não só participavam como coadjuvantes, mas como oradoras destes eventos, se posicionando e exclamando suas opiniões sobre o contexto e reivindicando as ações necessárias para superação da realidade das pessoas negras. Infelizmente por falta de documentos preservados, pouco sabemos sobre elas, quem foram ou o que fizeram.

A sede da Frente negra de Rio Claro, em 1932 criara uma unidade de ensino dirigida por Maria de Lourdes do Rosário, que era uma das principais delegadas da Frente Negra rio-clarense (COSTA, 2017). Filha do José Ignacio do Rosário, o “delegado especial” da FNB na cidade, uma das fretenegrinas de maior projeção e visibilidade. Ela geralmente acompanhava o seu pai nas atividades públicas, assim como nas viagens à sede central da organização na capital paulista. Articulada e impetuosa, era professora, poetisa e colaboradora da imprensa (COSTA, 2017). Por meio de seu pseudônimo – Lili –, Lourdes Rosário publicou vários poemas e crônicas no jornal *A Voz da Raça*.

No dia de aniversário da FNB, ela escreveu um artigo exortando os associados: “Frentenegrinos! Peçamos pela glória da nossa Frente Negra, que será pela glória de uma raça. A raça de nossos antepassados, a raça negra, a nossa raça”.³¹ Em outro artigo, ela se arvorava de uma autêntica liderança fretenegrina, entoando palavras

de combate: “O negro não é inferior ao branco. [...] E ele clama justiça. O repelente preconceito envenena-o. Justiça e combate ao preconceito contra o negro”.³² Obstinada, Lili voltava a utilizar o órgão da imprensa, desta feita, para conclamar a “mocidade” a formar uma associação beneficente. Mesmo que essa “risonha etapa da vida” não prescindia das festas, escrevia ela, essas “diversões e prazeres limitados” poderiam servir de fonte arrecadadora de recursos, os quais seriam revertidos para a formação da poupança de uma associação e em benefício dos fins mais nobres. “É para um fim elevado que visa a coletividade”, de modo que a poupança “é uma reserva preventiva para uma necessidade fatal” (COSTA, 2017, p. 120)

Maria de Lourdes Rosário foi a mulher negra que mais escreveu para os jornais (no caso, da FNB), não necessariamente abordando o recorte de gênero e racial; “(...) Muito temos de lutar. Não arrefecemos. Prossigamos com ardor. A luta de uma raça que a quase dois séculos se iniciou (COSTA, 2017, p.103).

A Cruzada Feminina, foi um agrupamento do “movimento feminino” da Frente Negra Brasileira, composta por uma comissão de mulheres cujas atribuições foram definidas em matéria publicada pelo jornal da entidade, dentro das ideias de dotar a escola “diurna e noturna” da Frente Negra de uma melhor infra-estrutura e, ao mesmo tempo, garantir o pleno êxito dos alunos. Como estes eram carentes, ela adotou a política de oferecer gratuitamente material didático, uniforme e assistência odontológica. Para arcar com as despesas, a Cruzada Feminina realizava várias campanhas de arrecadação de fundos junto aos associados, por intermédio, principalmente, da venda de bilhetes de uma rifa cujo sorteio ocorria semanalmente pela Loteria Federal (DOMINGUES, 2007).

Nela, Jersen de Paula Barbosa era a chefe, Francisca de Andrade a sub-chefe, Celina Veiga a secretária e Aracy de Oliveira, a tesoureira. Além delas, muitas fretenegrinas (cerca de dezoito mulheres e dois homens) se engajaram nos trabalhos da comissão (DOMINGUES, 2007, p.362).

Celina Veiga foi uma exceção. Em prédica, ela procurou combinar a questão racial e de gênero, encorajando as mulheres negras a partirem para a competição com as mulheres brancas.

A mulher negra precisa hoje em dia enfrentar a mulher branca; para isso, temos as armas necessárias de combate, são as seguintes: tenhamos moralidade, amor aos nossos negrinhos; fazendo-lhes ver os deveres para com a Pátria; ilustrando a inteligência e o aperfeiçoamento das artes e ofícios, para as quais sentimos vocação, e, principalmente, concorrendo em tudo e por tudo com a mulher

branca, pondo a nossa inteligência, o nosso preparo, a nossa atividade e o nosso patriotismo (Id., 11/05/1935:2) (DOMINGUES, 2007, p.266).

Não encontramos imagens, ou mais historiografias sobre essas mulheres da Frente Negra Brasileira, mas já podemos compreender o quanto a atuação de diversas mulheres negras foram parte do pontapé inicial para todas as conquistas e ocupações que o Movimento negro conseguiu.

As Mulheres negras sempre foram fortes e buscaram ser destaque e líderes, mesmo desprovidas de todos os privilégios sociais, como por exemplo, Almerinda Farias da Gama. É justo dizer que, hoje em dia, o nome de Almerinda Farias Gama é bem menos lembrado do que deveria. Advogada e sindicalista, ela foi uma pioneira na atuação de mulheres negras na política brasileira, e uma das duas primeiras a participar do processo de formação de uma Assembleia Constituinte, em 1934. Almerinda formou-se advogada, e envolveu-se de vez nas lutas políticas e feministas. Presidiu o Sindicato dos Datilógrafos e Taquígrafos, e tornou-se apoiadora de Bertha Lutz, presidente da Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino e figura engajada na conquista do direito ao voto pelas mulheres. Como representante classista, acabou sendo indicada, em 1933, como delegada na votação que escolheu os integrantes da Assembleia Nacional que elaboraria uma nova Constituição para o Brasil. No ano seguinte, concorreu pelo Distrito Federal (então localizado na cidade do Rio de Janeiro) nas eleições parlamentares, descrevendo a si mesma em panfletos como “advogada consciente dos direitos das classes trabalhadoras, jornalista combativa e feminista de ação”. Embora não tenha sido eleita, permaneceu na política durante algum tempo, tendo sido dirigente do Partido Socialista Proletário do Brasil, surgido durante os trabalhos da Assembleia Constituinte e que durou até 1937.

Figura 16 - Almerinda Farias Gama e Baltazar da Silveira



Almerinda Farias Gama e Baltazar da Silveira, durante a eleição de representantes classistas para a Assembléia Nacional Constituinte de 1934. Rio de Janeiro, jul/1933.

Fotografia: CPDOC/FGV apud Igor Natusch

Na trajetória política de militantes negras brasileiras que atuaram na vida pública do país durante a ditadura militar. Temos certeza de que muitas mulheres negras estiveram a frente de movimentos. O Blog Catarinas Jornalismo com perspectiva de gênero, publicou uma matéria em 2020 com o tema Classe, raça e gênero na experiência de militantes negras brasileiras na ditadura militar, escrito por Gleidiane de Sousa Ferreira e Tauana Olívia Gomes Silva. A matéria descreve um pouco da História e atuação de Arabela Pereira Madalena, Edna Maria Santos Roland e Maria do Espírito Santo Tavares dos Santos.

Nascidas entre a década de 1940 e 1950, Arabela Pereira Madalena (Minas Gerais, 1946), Edna Maria Santos Roland (Maranhão, 1951) e Maria do Espírito Santo Tavares dos Santos (Maranhão, 1948) possuem experiências de lutas atravessadas por contextos, ideias e ideais, exílios, filiações, identificações políticas e novas identidades que, com frequência, perpassaram a vida daquelas(es) que estiveram mobilizados(as) e em resistência no Brasil (FERREIRA e SILVA, 2020).

Arabela Pereira Madalena, fez parte da Ala Vermelha do PCdoB em fins de 1960 e inícios de 1970, exilou-se em Paris, onde pouco tempo depois integrou a Seção Feminina do Partido Comunista e o Comitê de Mulheres Feministas no Exterior. Posteriormente, em 1977, foi para Moçambique, lugar que desenvolveu um trabalho como educadora até o momento que retorna ao Brasil e passa a atuar no Movimento Negro Unificado (FERREIRA e SILVA, 2020).

Edna Maria Santos Roland, integrou a Organização Revolucionária Marxista Política Operária (OCML-POLOP) na década de 1970, contribuindo para a fundação do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo em 1984. Atuou também no Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo e foi uma das fundadoras do Geledés Instituto da Mulher Negra (FERREIRA e SILVA, 2020).

Maria do Espírito Santo Tavares dos Santos, integrou o Partido Comunista Brasileiro e participou dos conhecidos grupos de reflexão feminista que existiram em inícios da década de 1970 no Brasil. Fez parte da organização do Ano Internacional da Mulher em 1975 e contribuiu na fundação do Centro da Mulher Brasileira (CMB) no Rio de Janeiro. Como médica e militante, integrou a equipe que formou o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) em 1983, colaborando para a organização do Primeiro Encontro de Saúde da Mulher em 1986 (FERREIRA e SILVA, 2020).

A História de trajetórias destas mulheres é mais uma demonstração do quanto as mulheres negras foram e são bem articuladas tanto no coletivo como no pessoal, para tratar das questões de raça, classe e gênero, mas que infelizmente não interessa muito ao cenário da História Oficial.

Em suma, as disparidades entre negras/os e brancas/os, de forma geral continuaram depois da escravidão, por toda a Primeira República e possui seus resquícios até os dias atuais, podemos percebê-los que mesmo com tantas melhorias, nosso material didático ainda carece de representações sociais negras.

2.3 Mulheres Negras Na Nova República

Em 1988, a sociedade brasileira foi marcada por importantes debates provocados pela elaboração da Constituição Federal (a Constituição Cidadã) e pelas atividades alusivas aos 100 anos da Abolição da Escravidão (RIBEIRO, 2008). Isso é reflexo de uma sociedade que avança em garantia de direitos, mas que se mantém descompensada pela continuidade de regimes excludentes, como o racismo e o machismo, como aponta Matilde Ribeiro (2008).

Obtivemos avanços na agenda política? Sim, muitos!! Porém, não o suficiente para destruir as mazelas deixadas pela escravidão e pela abolição inacabada. Com isso, surgem novas perguntas, indagações e proposições, sobretudo no que diz respeito à busca de visibilidade político-social e melhores condições de vida para mais da metade da população – os negros (RIBEIRO, 2008, p.988).


No capítulo 16 do livro, nomeado “Brasil recente entre conquistas e desilusões”, logo no início traz um pequeno trecho sobre as conquistas de direitos e lutas.

Figura 17 - Conquistas de direitos

OUTRAS HISTÓRIAS Lutas sociais

Conquista de direitos

Durante a ditadura militar, a falta de liberdade impedia que os brasileiros reivindicassem seus direitos. Por isso, os trabalhadores viveram com salários muito baixos. Quando o Brasil retornou ao regime democrático, diversos grupos sociais foram para as ruas reclamar seus direitos. Muitas categorias profissionais declararam greves, pleiteando melhores salários. Os negros exigiram o fim da discriminação e a punição para o racismo. As mulheres também reivindicaram os mesmos direitos que os dos homens. Foram muitas as demandas da sociedade brasileira por trabalho, moradia, saneamento básico, escolas, hospitais e respeito pela dignidade humana.



Uma das várias organizações que formavam o movimento pelos direitos dos negros realizou protesto na cidade de São Paulo em maio de 1988, contando a sua versão sobre a história dos negros no Brasil desde 1887.

▶ O artigo 5º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988 menciona o racismo: "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei". Explique significado desse texto constitucional.

302

Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p. 302

Este trecho é muito positivo para que as/os leitores percebam a importância dos movimentos sociais e como a comunidade negra lutou com todas as forças pelos seus direitos e lugar na sociedade. Com certeza a construção de uma consciência histórica positiva aconteceria se a partir deste trecho fossem instigadas discussões e questionamentos voltados para os movimentos sociais negros. Infelizmente não encontramos relatos, história ou imagem de mulheres negras que foram precursoras destes movimentos, como por exemplo Lélia Gonzales.

Figura 18 - Lélia Gonzalez



Fonte: geledes.org.br/livros-e-textos-de-elia-gonzalez

Filha de um operário e de uma empregada doméstica, Lélia de Almeida nasceu na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, em 1º de fevereiro de 1935. O sobrenome Gonzalez foi herdado do espanhol Luiz Carlos Gonzalez, com quem se casou no final da década de 1960 (LITERAFRO).

Apesar das dificuldades, em 1954, Lélia Gonzalez concluiu o Ensino Médio no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino carioca. Quatro anos depois, graduou-se em História e Geografia. Em 1962, tornou-se bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual da Guanabara, atual UERJ. Como professora universitária, lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Gama Filho, também na capital fluminense (VIANA, 2006, p. 49 apud LITERAFRO).

Autora dos livros “Lugar de negro”, publicado em 1982 (em coautoria com Carlos Hasenbalg) e “Festas Populares no Brasil”, lançado em 1987, Lélia Gonzalez teve participação destacada em um dos momentos mais significativos da história da população negra no Brasil: ao lado de outros militantes, fundou em 1978, na cidade de São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a

Discriminação Racial (MNUCDR, sigla mais tarde reduzida para MNU), que em seu manifesto denunciava a falácia do mito da democracia racial, reivindicava o fim da violência e da discriminação sofrida pelos negros cotidianamente, além de exigir políticas públicas em benefício da comunidade afro-brasileira, chamando a atenção para o sexismo como apontado em sua bibliografia no portal Literafro.

Também no Movimento Negro, Lélia chamou atenção para o sexismo, que muitas vezes impunha ao segmento feminino contínuos processos de silenciamento. Nas palavras de Lélia, “os companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão” (GONZALEZ, 2018, p. 315). Foi justamente a dificuldade de falar e de serem ouvidas que fez com que militantes negras percebessem a necessidade de participar de maneira efetiva do movimento feminista. Contudo, nesses espaços, elas também encontraram inúmeros desafios, como a omissão do racismo e de suas consequências na vida das “mulheres de cor”. De acordo com Lélia Gonzalez, a “cosmovisão eurocêntrica e o neocolonialismo” (GONZALEZ, 2018, p. 309) das ativistas brancas impediam debates e proposições que desaguassem em medidas efetivas para o enfrentamento da condição de exclusão e subalternidade na qual as mulheres afrobrasileiras se encontravam (LITERAFRO).

Foi justamente a dificuldade de falar e de serem ouvidas que fez com que militantes negras percebessem a necessidade de participar de maneira efetiva do movimento feminista. Nesse sentido, Lélia Gonzalez foi pioneira ao questionar o caráter classista e racista do feminismo hegemônico, cujas ações negligenciavam as demandas e especificidades das afrodescendentes.

Sem dúvida, a partir da atuação do movimento social, importantes passos foram dados, resultando na ampliação da participação política da população negra. Em especial, as mulheres negras, demonstraram grande impulso organizativo se tomarmos como referência, também, o ano de 1988, quando no Brasil foi realizado o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, no qual verificamos a demarcação de um novo ritmo às formulações políticas e à inserção desse e dos demais setores discriminados na agenda social e política.

O I Encontro Nacional de Mulheres Negras (1988) foi realizado no interior do Estado do Rio de Janeiro na cidade de Valença, contando com a participação de 450 militantes de 17 Estados da federação (MOREIRA, 2007) apresenta os objetivos expostos no encontro.

Alguns dos objetivos expostos nesse encontro foram: a) denunciar as desigualdades sexuais, sociais e raciais existentes, indicando as diversas visões que as mulheres negras brasileiras têm em relação ao

seu futuro; b) fazer emergir as diversas formas locais de luta e autodeterminação face às formas de discriminação existentes; c) elaborar um documento para uma política alternativa de desenvolvimento; d) encaminhar uma perspectiva unitária de luta dentro da diversidade social, cultural e política as mulheres presentes no Encontro; e) realizar diagnóstico da mulher negra; f) discutir as formas de organização das mulheres negras; g) elaborar propostas políticas que façam avançar a organização das mulheres negras, colocando para o mundo a existência do Movimento de Mulheres Negras no Brasil de forma unitária e de diferentes vertentes políticas (MOREIRA, 2007, p.67).

As mulheres negras em seu processo político entenderam que desigualdades são construídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça, que, mediadas pela classe social, produzem profundas exclusões. São combinações de discriminações que geram exclusões, tendo como explicação a perpetuação do racismo e do machismo. Contudo, do ponto de vista da organização das mulheres negras, o entendimento e a inter-relação de raça, classe e gênero têm sido objeto de um debate cheio de obstáculos (MOREIRA, 2007). Além de demarcarem bem a diferença entre o movimento das mulheres negras e o feminismo.

O feminismo da década de 80 no Brasil era o feminismo do direito ao corpo; nosso corpo nos pertence e as mulheres negras sempre reivindicavam para além dessas coisas sem discutir o valor dessas questões, mas a inclusão do discurso racial, ou melhor, a presença do racismo dentro do feminismo. Reivindicavam uma outra questão que não essa das mulheres de classe média brancas, ou seja, o direito ao trabalho, direito a creche, direito a casa, direito a auto-imagem, direitos sociais, direito à vida. As feministas não estavam procurando esse tipo de coisas, se quer estavam considerando isso pauta do feminismo (MOREIRA, 2007, p. 68).

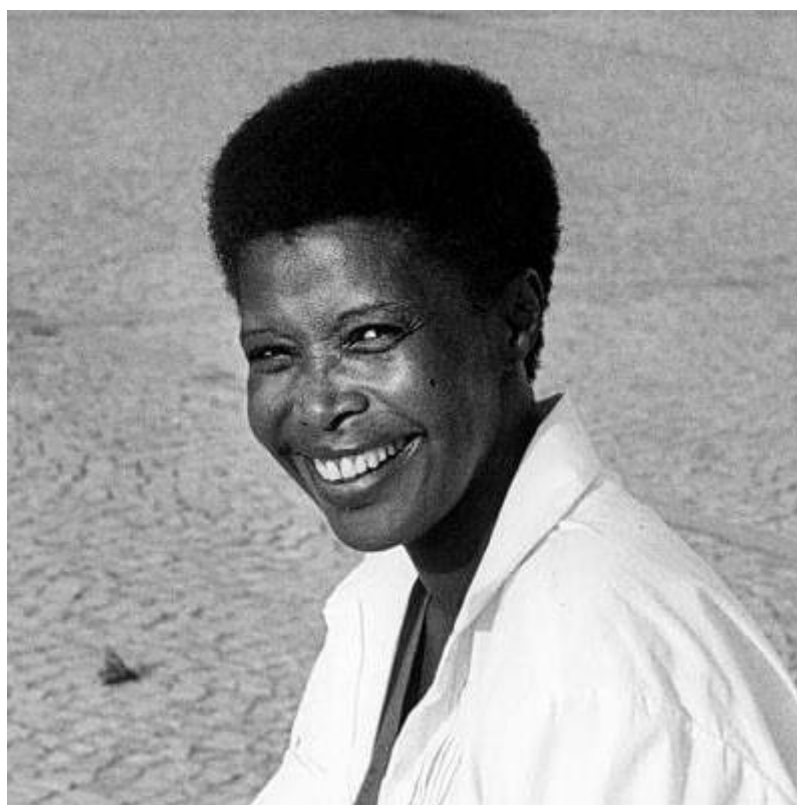
Os movimentos sociais de homens e mulheres negras, foram crescendo e tomando força. Uma das principais ações contemporâneas foi realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, em parceria com outros setores da sociedade, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que reuniu cerca de 30 mil manifestantes (RIBEIRO, 2008). Em ato oficial, por meio da coordenação da Marcha, foi entregue ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, o qual apresentava uma série de reivindicações visando à inclusão da população negra nas políticas públicas, com destaque para o mercado de trabalho, a educação, a cultura e a comunicação, a saúde, o combate à violência, a religião e a terra (RIBEIRO, 2008). Podemos observar

como os movimentos sociais e o pioneirismo das mulheres negras eram fortes durante a Nova República, e graças a essa incessante busca esta pauta tornou-se cada vez mais notada, como aponta Matilde Ribeiro, 2008.

Verifica-se que a afirmação de protagonismos desses grupos invisibilizados, a partir da última década, entrou efetivamente na agenda política, estimulando novos estudos e ações (RIBEIRO, 2008, p.991).

O material didático utilizado em nossa pesquisa poderia explorar um pouco mais como as mulheres negras foram importantes agentes da busca de direitos e igualdade, dentro do Movimento Negro, e também os espaços ocupados por elas, como por exemplo Beatriz do Nascimento e Benedita da Silva.

Figura 19 - Beatriz do Nascimento



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/463941199118057985/>

Beatriz do Nascimento, intelectual, pesquisadora e ativista, nasceu em Aracaju, em 1942, ela e seus dez irmãos migraram com a família para o Rio de Janeiro na década de 1950. Com 28 anos iniciou o curso de graduação em História, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), formando-se em

1971. Durante a graduação fez estágio no Arquivo Nacional com o historiador José Honório Rodrigues. Atuou como professora de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e como militante intelectual através de temáticas e objetos ligados à história e à cultura negras. Esteve à frente da criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, em 1974, na Universidade Federal Fluminense (UFF), compartilhando com estudantes negros universitários do Rio e de São Paulo a discussão da temática racial na academia e na educação em geral. Exemplo dessa militância intelectual foi a sua participação como conferencista na Quinzena do Negro, realizada na USP, em 1977, evento que se configurou como importante encontro de pesquisadores negros.

Fez Pós-graduação lato sensu em História, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1981, com a pesquisa “Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas”, mas seu trabalho mais conhecido e de maior circulação foi o filme Ori (1989, 131 mim), de sua autoria, dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. O filme, narrado pela própria Beatriz, apresenta sua trajetória pessoal como forma de abordar a comunidade negra em sua relação com o tempo, o espaço e a ancestralidade, emblematicamente representados na ideia de quilombo.

Beatriz Nascimento, ao longo de vinte anos, tornou-se estudiosa das temáticas relacionadas ao racismo e aos quilombos, abordando a correlação entre corporeidade negra e espaço com as experiências diaspóricas dos africanos e descendentes em terras brasileiras, por meio das noções de “transmigração” e “transatlanticidade”. Seus artigos foram publicados em periódicos como Revista de Cultura Vozes, Estudos Afro-Asiáticos e Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, além de inúmeros artigos e entrevistas a jornais e revistas de grande circulação nacional, a exemplo do suplemento Folhetim da Folha de S. Paulo, Isto é, jornal Maioria Falante, Última Hora e a revista Manchete.

Estava fazendo mestrado em comunicação social, na UFRJ, sob orientação de Muniz Sodré, quando sua trajetória foi interrompida. Beatriz foi assassinada ao defender uma amiga de seu companheiro violento, deixando uma filha.

Figura 20 - Benedita da Silva



Fonte: pt.org.br/benedita-da-silva

Benedita Sousa da Silva, nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 11 de março de 1942. Foi eleita em 1976 presidente da Associação de Moradores do Morro do Chapéu Mangueira, onde participou também do movimento de mulheres. Foi fundadora do departamento feminino da Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro (Faferj) e do Centro de Mulheres de Favelas e Periferia (Cemuf). Na ocasião trabalhava com políticos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) alinhados com o governador Chagas Freitas, como o deputado Marcelo Medeiros (RAGO, 2011).

Em 1980 tomou parte na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), e nessa legenda elegeu-se vereadora no Rio de Janeiro em 1982. Marcou sua campanha eleitoral com o *slogan* “negra, mulher e favelada”, com o qual afirmava suas origens populares e levantava a bandeira de luta contra as discriminações racial, de gênero e social (RAGO, 2011). Benedita da Silva acabou tendo uma trajetória de maior projeção e sucesso, já que conseguiu

tornar-se uma política famosa e assumir o cargo de governadora do Rio de Janeiro, em 2002. Nascida décadas muitas depois de Carolina de Jesus (1914), Benedita (1947) iniciou sua carreira política como vereadora em 1982, isto é, já em meio às mobilizações feministas no país, após militância na Associação de Favelas do Estado do Rio de Janeiro, sendo eleita deputada federal em 1986 (RAGO, 2011).

Se este material expusesse mulheres como Lélia Gonzalez e Benedita da Silva, diferentes modos de representações sociais seriam construídos, muito diferente do que estamos habituadas a ver. As jovens negras perceberiam que são capazes de ocupar espaços de liderança, de serem notadas, não somente são como também podem.

Com o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva iniciado em 2003, outras implementações foram feitas para a comunidade negra. Em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial “ Seppir, um órgão com status de ministério e função de assessoramento ao Presidente da República. A partir daí foram criadas diretrizes governamentais visando à superação do combate ao racismo e à discriminação racial e étnica (RIBEIRO, 2008). Foram instituídos a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e também o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, o que significou um novo marco regulatório para as ações do Governo Federal (RIBEIRO, 2008). Outro aspecto inédito da ação governamental na esfera social foi a inclusão da diretriz “redução das desigualdades raciais” no Plano Plurianual – PPA, 28 nas versões de 2004-2007 e 2008-2011. Foram criados também outros órgãos com missão similar à Seppir, considerando o posicionamento de superação das desigualdades históricas: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH e a Secretaria Nacional de Juventude – SNJ.

Vejamos como nosso material aborda este período.

Figura 21 - Governo Luiz Inácio Lula da Silva

► O governo Luiz Inácio Lula da Silva

Na presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade ao Plano Real, mas inovou ao incentivar as exportações das empresas nacionais. Com a economia apresentando números positivos e a inflação sob controle, o governo suspendeu as privatizações das empresas estatais, incentivou o aumento da produção industrial e reajustou o salário mínimo acima dos índices da inflação.

Com maior poder de consumo, os trabalhadores compraram mais mercadorias, aquecendo as vendas do comércio e, conseqüentemente, a produção da indústria. O resultado mais imediato foi o aumento do número de empregos. O país cresceu em média 4% ao ano.

Programas sociais

O governo Lula deu ênfase ao crescimento econômico e aos programas sociais. Uma das principais medidas foi o Bolsa Família, que reuniu programas sociais anteriores (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás) em um único programa, aumentando o valor do auxílio e ampliando o número de beneficiados.

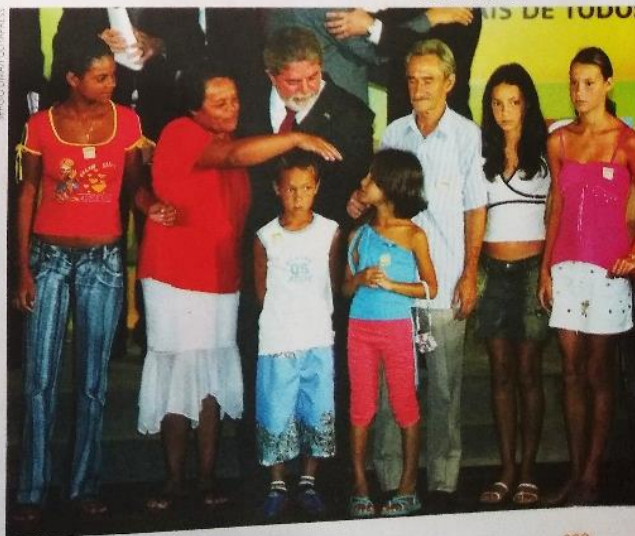
As famílias beneficiadas pelo Bolsa Família são obrigadas a manter os filhos na escola. Jornais estrangeiros consideraram o programa Bolsa Família uma das mais importantes iniciativas para a erradicação da miséria.

Educação e política externa

O ensino público recebeu grandes investimentos. Foram construídos vários Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como criadas novas Universidades Federais.

Na política externa, o governo mudou a orientação adotada anteriormente, que privilegiava o alinhamento político com os Estados Unidos. Sem desprezar as boas relações com os Estados Unidos, o governo Lula voltou suas atenções para o Mercosul e para novos mercados, como a União Europeia, a Ásia e países africanos.

Em janeiro de 2005, em solenidade no Palácio do Planalto, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva anuncia a Rede Pública de Fiscalização do Programa Bolsa Família, assinando convênios com o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União. Uma família presente na solenidade representou milhares de outras que passaram a receber o Bolsa Família.



309

Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p.309

Figura 22 - A nova classe média



Fonte: VAINFAS, FERREIRA, FARIA, CALAINHO, 2017, p.310

Dentro da gestão do governo Lula, podemos observar um governo voltado para os subalternizados, para a classe trabalhadora, com mais oportunidades e novos caminhos de inserção social. Dentro destes diversos programas sociais, muitos deles foram voltados para a comunidade negra brasileira, como o sistema de cotas nas universidades para negros, pardos e indígenas, a Lei 10639/2003 que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, entre outras benfeitorias citadas acima.

Todas estas melhorias governamentais, sem dúvida entraram na agenda política, se tornaram estudos e ações graças a enorme resistência e luta do povo negro pelo seu espaço. Dentro deste contexto de resistência e lutas não podemos silenciar as mulheres que foram fundamentais nos processos organizatórios. Vemos que desde a colonização aos dias atuais, as mulheres negras são fonte de sabedoria, liderança, protagonismo e revolução dentro de tudo que elas se propõem a fazer, mesmo com toda falta de privilégios que às rodeia.

Após o governo Lula, o novo mando na presidência do Brasil foi ocupado por Dilma Rousseff, a primeira presidenta mulher do Brasil, que em seu segundo mandato sofreu um golpe. O impeachment sofrido recentemente pela primeira presidenta mulher brasileira foi uma ação autoritária, ainda que tenha se utilizado de todo arcabouço legal como justificativa. De um lado a presidenta, mulher, vista por parcela significativa da população como de esquerda. De outro lado um homem, branco, visto por parcela expressiva como de direita e socialmente orgânico às classes dominantes (FRANCO, 2017). A conjuntura brasileira, determinada pelo cenário do golpe, marca-se, para além da correlação de forças políticas, favorável às classes dominantes e seus segmentos mais conservadores. Principalmente por alterações sociais significativas na esfera do poder do Estado e no imaginário (FRANCO,2017). Segundo Marielle Franco

Trata-se de um período histórico no qual se ampliam várias desigualdades, principalmente as determinadas pelas retiradas de direitos e as que são produto da ampliação da discriminação e da criminalização de jovens pobres e das mulheres, sobretudo as negras e pobres (FRANCO, 2017, p.89).

Marielle expressa como o Golpe afeta diretamente as mulheres negras e periféricas. Essas mulheres vivenciam, sentem e atuam em seus cotidianos frente aos efeitos do golpe. A emergência da vida sempre foi extremamente presente para essas mulheres. Elas sempre viveram as consequências da imposição do Estado por menos direitos e o predomínio de políticas do Estado voltadas para a interdição e a dominação. Momentos de “bem-estar social” foram passagens da história do País, mas marcam-se, fundamentalmente, por conquistas e não por concessões do poder dominante (FRANCO,2017). Ainda que o machismo histórico e institucional seja uma das bases da formação social brasileira, as mulheres negras e faveladas reúnem vários outros aspectos de interdição, dominação e restrição de direitos frente às demais mulheres da cidade. Mas o golpe, protagonizado pelo endurecimento do lastro estadocêntrico e da presença central de um homem branco, autoritário e conservador, aprofunda tais características (FRANCO, 2017).

Ainda que essa realidade das desigualdades, que pavimenta a história brasileira, tenha maior impacto em toda a periferia, principalmente nas favelas, as mulheres desse amplo território não são marcadas pela carência, como aparece no discurso predominante da imprensa e do poder hegemônico.

Assumiram papel de centralidade de ações criativas e de conquistas de políticas do Estado que atuaram no caminho inverso das desigualdades, ampliando direitos em várias dimensões humanas (FRANCO,2017). Conquistaram, assim, alterações em seus territórios com força para disputar, na cidade, novas localizações no imaginário popular e para as relações humanas. Das artes às várias práticas sociais ou políticas nos territórios da periferia, marcam-se ações de superações das condições e se constroem condições de emergências que registram a presença dessas mulheres em toda cidade.

Um exemplo mais atual de superação das condições periféricas e subalternas e de como as mulheres negras no poder incomodam a sociedade brasileira, é Marielle Franco.

Figura 23- Marielle Franco



Fonte: <https://www.anf.org.br/um-dia-para-celebrar-marielle-franco/>

Marielle Franco é cria da favela da Maré. É socióloga formada pela PUC-Rio e mestra em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação de mestrado teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”. Trabalhou em organizações da sociedade civil, como a Brasil Foundation e o Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm). Coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj), ao lado de Marcelo Freixo. Tem 39 anos e foi eleita Vereadora da Câmara Municipal do Rio de Janeiro pelo PSOL. Mulher, negra, mãe, favelada, Marielle Franco foi a quinta vereadora mais votada no Rio

de Janeiro nas eleições de 2016, com 46.502 votos. Iniciou sua militância em direitos humanos após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes no Complexo da Maré. Ao se tornar mãe aos 19 anos, de uma menina, Marielle também começou a se constituir como lutadora pelos direitos das mulheres e debater essa temática na periferia. As questões do feminismo, da luta contra o racismo, bem como a defesa dos direitos humanos nas favelas do país modulam o perfil de seu mandato e seus projetos em busca de um modelo de cidade mais justo para todos e todas (FRANCO, 2017).

Marielle saía de um evento no qual palestrava, quando um carro desconhecido emboscou o veículo e disparou 14 tiros. Apenas Fernanda Chaves, a assessora de imprensa, sobreviveu. Nada foi roubado. A análise das câmeras de segurança divulgadas pela polícia indica que a execução foi premeditada e que o carro aguardou a saída da vereadora para segui-la. O assassinato brutal da vereadora carioca comoveu o Brasil e repercutiu em outros países. Multidões foram às ruas para manifestar solidariedade e cobrar investigações sobre o crime. Logo surgiu um movimento, marcado pelos valores identitários dos grupos que ela representava. As expressões "Marielle Presente" e "Marielle Vive" foram usadas em atos e homenagens. Sua imagem foi estampada em camisetas, murais urbanos e em desfiles de Carnaval (uol.com/mariellefranco)

A morte de Marielle foi significado de afrontamento aos movimentos sociais, uma tentativa de silenciar milhões de vozes que se tornariam ouvidas através de Marielle na câmara. Sua morte retrata como o nosso país não tolera as minorias e não as querem a frente e muito menos emancipadas socialmente. Porém, sua morte também mostrou o quanto a população está reagindo a toda violência simbólica e física que as atinge. Não somente agora, mas sempre se articularam em prol de seu povo, como podemos ver em nosso trabalho. Porém não tiveram tanta credibilidade.

O Brasil enfrenta atualmente, tempos difíceis devido a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, que legitima todas as formas de segregação, violência e repúdio pelas minorias. Todos os dias uma Marielle Franco é morta no Brasil e isso é apenas motivo de piada para o presidente. Além de não apoiar

a pesquisa, bolsas de estudo e investimentos na educação, dentre outras barbaridades.

Diante de toda luta, de sangue derramado, as mulheres negras seguem de cabeça erguida em, conquistando seu espaço e fazendo a diferença social pelos seus. Os Materiais didáticos e afins, não fariam mais que a obrigatoriedade em retratar as diferentes performances de inúmeras mulheres negras e outras diversas minorias, para então considerar a História de fato Oficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa incursão investigativa sobre a participação das mulheres negras na História do Brasil, podemos afirmar que há participação ativa das mulheres negras desde os primeiros contatos na América, com inteligentes articulações e feitos. O feminismo de primeira onda no fim do século XIX, com as sufragistas, e depois o de segunda onda, na metade do século XX, que emergiu pela ampliação de direitos políticos e civis, foi um grande impulso para ampliação de espaços de vocalização das mulheres, esse movimento social possibilitou que fossem levantados debates sobre as relações de gênero e o papel das mulheres na sociedade. No entanto, esse feminismo euro/nortecentrado, mesmo com todas as suas nuances, não conseguia contemplar as necessidades, a indagação e o protagonismo das mulheres negras na construção histórica do Brasil, conforme demonstramos.

Temos então, atualmente, uma historiografia completamente modificada, onde as mulheres brancas são inseridas, ainda de forma desigual, em relação aos homens, como uma história extra, não pertencente à história universal. Mas, não houve uma mudança estrutural na historiografia no que se refere à categoria de gênero, raça e classe, especialmente em relação às mulheres negras, que interseccionam essas três categorias que sustentam a lógica das relações de poder da modernidade/colonial. Observamos no material didático analisado que essa realidade ainda se configura, apesar de alguns avanços.

Um desses avanços no campo da História diz respeito ao surgimento em 1970 de uma linha de pesquisa, cujo eixo teórico orientador, se baseia na proposta epistemológica de Jorn Rüsen, conhecida como Educação Histórica. Essa discussão apresentada no primeiro capítulo possibilitou perceber como o Ensino de História pode ser uma maneira de empoderamento ou perpetuação de certas compreensões e comportamentos sociais.

Respondendo a uma necessidade apontada por Jorn Rüsen (2011), as pesquisas de campo realizadas por ele produziram diagnósticos sistemáticos sobre a construção da consciência Histórica de jovens dentro e fora do ambiente escolar, que são fundamentais para o desenvolvimento e melhoramento do

ensino de História. A proposta é que a partir da produção de consciência Histórica, a Educação Histórica seja a união da reflexão didática com a história na vida prática, uma vez que, as vivências e saberes interferem na formação crítica, social e intelectual dos seres humanos e por isso a união dessas vivências, por meio do livro, com o ensino de História podem fazer com que as/os alunas/os levem para fora uma Consciência Histórica repleta de noções sociais que os/as levarão: ao entendimento das estruturas sociais; a enxergar o outro; e a quebrar pré-conceitos que o senso comum (e a academia) inserem na sociedade.

Para lidar com a realidade brasileira, entendemos que essa educação histórica descrito pelo alemão, requer uma diálogo com as teorias decoloniais, já que essas propõe um rol explicativo dos processos específicos desencadeados aqui, desde a colonização portuguesa, que atingem diretamente a realidade das mulheres negras. O diagnóstico desses estudos é que existem estruturas de poder que tornam as/os sujeitos subalternos, tal como o conhecemos historicamente, e que esse novo padrão de poder se sustenta sobre uma classificação social entre raças, e se torna o principal eixo das relações de poder e da produção de conhecimento, a partir da colonização das Américas e do Caribe. O poder é, então, articulado no espaço societal e forma uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: trabalho, sexo e reprodução.

Sendo assim, a colonialidade do poder envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do gênero e suas performances, da sexualidade e seus desejos, do conhecimento e suas verdades e dos modos que produzem subjetividades. Assim, a 'raça' foi incorporada ao capitalismo eurocentrado em função de ambos esses eixos

A ótica da colonialidade de gênero, descrita por Lugones (2014), que não finda com a colonização, pretende, então compreender: os processos colônias que colocaram as colonizadas sob o julgo dos colonizadores e até mesmo dos homens colonizados; a subordinação de gênero imposta pelos homens colonizados como forma de conservar certo poder na sociedade; e a imposição de gênero e raça que produziu profundas rachaduras nas solidariedades

possíveis entre as mulheres da metrópole e as da periferia e entre os homens e mulheres periféricos/as. Sendo assim, a colonialidade do saber promoveu uma historiografia linear, que falhou em perceber as múltiplas realidades e valores que se entrelaçaram no contexto colonial. Muitas mulheres negras e demais subalternizados encontraram no lócus fragmentado da missão civilizatória, espaço de atuação, o que lhes possibilitaram atuação política, social e cultural, mas que ficaram esquecidas e silenciadas pela História oficial. Reduzindo os papéis das negras e negros ao de escravizadas/os no contexto colonial e depois de domésticas e mão de obra barata no contexto industrial.

Esses tipos de representações nos materiais didáticos, transmitem um pré-conceito e dúvidas diante da capacidade intelectual e social de mulheres negras, até por elas mesmas. Uma escola ou ensino que promovem a ascensão de apenas uma categoria ou classe cumpre simultaneamente sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

Diante disso, os estudos históricos não mais permitem tratar a civilização como sendo única, e passa a admitir um pluralismo histórico, que possibilita visualizar as diversas civilizações e diferentes da Europa Ocidental. Bem como acentua Rüsen (2011) o tempo presente é de outro tipo de humanismo, por isso, entendemos que o capitalismo deve ter novo rosto, do boicote ao sistema de escravidão, e aderindo à crítica decolonial, superando o racismo que se estrutura como o atual padrão de poder moderno/colonial. O humanismo clássico deve olhar para a alteridade, sobretudo para as etnias não ocidentais.

Levando em consideração que a construção de uma identidade é relacional, entende-se que essa construção se dá a partir do que a sociedade em que o sujeito se encontra foi historicamente submetida. A escola influencia diretamente na formação da identidade de uma criança e jovem, e para que ela possa se auto afirmar negra sem sentir mal-estar ou vergonha, é preciso que seja ensinado nas escolas o valor da cultura afro-brasileira e da importância dos/as negros/as para a construção do país, não apenas como escravizadas/os. Mas como pessoas que trouxeram consigo grande bagagem cultural que se enraizaram e que transmitiram seus valores, crenças e práticas nas mais variadas áreas como, por exemplo, na culinária, na linguagem, na música, na política, na educação, no processo de construção da independência e da

democracia, na luta contra a ditadura, e pelo direito à uma educação universal, nas artes e etc. Essa preocupação motivou a criação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que torna obrigatória as representações africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica brasileira.

Uma vez que as representações sociais definem a identidade do grupo e suas especificidades, guiam comportamentos e práticas, e justificam as tomadas de posição e comportamentos, a educação histórica torna-se fundamental para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos/as alunos/as com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso.

Logo, o material didático como uma das fontes principais e obrigatórias no ensino, deveria transmitir esta orientação feminista descolonial capaz de inserir as mulheres negras no Ensino de História, como sujeitos históricos, não apenas de maneira negativa e subjugada, mas como protagonistas de suas histórias e de seu tempo, assim como os demais sujeitos históricos.

No segundo Capítulo revisamos os livros didáticos do sétimo, oitavo e nono ano, apresentando os pontos positivos e negativos dos livros e fazendo a exposição das Histórias de mulheres negras de cada período que o livro apresentava, sua trajetória, dificuldades e atuações sociais.

A proposta, então, é demonstrar que a totalidade histórica só pode ser construída a partir de uma perspectiva do pluralismo histórico, já que temos uma heterogeneidade histórica que formam histórias entrecruzadas e partilhadas.

A problematização que aqui se fez é sobre o silêncio da historiografia à respeito das mulheres negras, da sua presença e atuação nos materiais didáticos do Ensino Fundamental. A intenção deste trabalho não foi: mostrar a contribuição das mulheres negras como sujeitos coadjuvantes, e sim sua atuação na construção histórica que é heterogênea, descontínua e conflituosa; não afirmar a posição de vítima e invisibilidade, características principais que recaem sobre as mulheres, mas sim de mostrá-las como sujeitos sociais e históricos, atuantes, capazes de produzir história por si mesmas, não à sombra de sujeitos “principais”, homens brancos, encarnações da virilidade, como ratifica a história oficial.

Para contribuir com a produção dessa perspectiva apresentamos a história de Aqualtune, Dandara, Maria Firmina dos Reis, Almerinda Farias Gomes, Maria Lacerda de Moura, Antonieta de Barros, Lélia Gonzales, Benedita da Silva, Beatriz do Nascimento e Marielle Franco, todas mulheres negras com trajetórias revelativas da História do Brasil.

Assim, reconhecemos que o livro analisado faz avanços significativos na produção dessa história plural, mas ainda retrata com pouca significância a história dos subalternos, especialmente, a história das mulheres negras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Letícia Thaynã de Queiroz.; MAIA, Renata Leidiane Oliveira. A Mulher Negra no Livro Didático. In: *X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Anais do VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na PanAmazônia"*. Rio Branco-AC, 2016.
- BALESTRIN, LUCIANA. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Políticas*, 2013, n.11. Brasília, p.89-117.
- BÔAS, Lúcia Pintor. Uma abordagem da Historicidade das Representações Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 379-405, maio/ago. 2010
- CAETANO, Janaina, CASTRO, Helena Carla. Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. *REHR*, Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 153-179, Jan. / Jun. 2020
- CAMARGO, Rosiane, MOCELLIN, Renato. *Perspectiva História*. Editora do Brasil, São Paulo, 2017.
- CAMPOS, Flavio de, CLARO, Regiane, DOLHNIKOFF, Miriam. *História nos dias de Hoje*. Editora Leya, São Paulo, 2015.
- CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados* 17 (49) 2003.
- COSTA, Lia Keller. A importância das mulheres negras no Movimento Negro Brasileiro durante a Primeira República (1889-1930). *Revista Mundo Livre*, Campos dos Goytacazes, v. 3, n. 2, p. 93-107, ago/dez 2017.
- DOMINGUES, Petrônio. Esses intemoratos homens de cor: o associativismo negro em Rio Claro (SP) no pós-abolição. *História Social*, n. 19, 2010.
- DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. *Cadernos Pagu* (28), janeiro-junho de 2007:345-374.
- FERREIRA, Gleidiana, SILVA, Tauana. Classe, raça e gênero na experiência de militantes negras brasileiras na ditadura militar. *Catarinas Jornalismo com perspectiva de gênero*, 2020.
- FRANCO, MARIELLE. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie, BURIGO, Joanna, MACHADO, Rosana, SOLANO, Esther (Org.) *Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil*. Editora Zouk, 2017
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano". *Revista Isis Internacional*, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, LELIA. BIOGRAFIA. DISPONÍVEL:
<http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>. Acesso
novembro de 2020

HALL, Stuart. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, Stuart et al. (Org.). *Modernity: introduction to the modern societies*. Oxford: Blackwell, 1996. p. 185-227.

JACCOUD, Luciana, SILVA, Adailton, ROSA, Waldemir, LUIZ, Cristina. *Entre o Racismo e a desigualdade: da Constituição à uma promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009 (n.17, pt. 03)

KARASCH, Mary. Rainhas e Juízas. In: GOMES, Flávio, XAVIER, Geovana, FARIAS, Juliana (Org) *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. Selo Negro Edições, 2012.

LEAL, Fernanda. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE JÖRN RÜSEN. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho, 2011.

LUGONES, MARÍA. Colonialidad y Género . *Tabula Rasa*, Bogotá , n. 9, p. 73-102, Dec. 2008 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2020.

MARCONDES, Mariana Mazzini, PINHEIRO, Luana, QUEIROZ, Cristina, QUERINO, Ana Carolina, VALVERDE, Danielle (Org.) *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, 2013

MARINHO, Thais Alves; SIMONI, Rosinalda C. da Silva. *O Matriarcado negro nos “terreiros”: Da cosmovisão do feminino ao feminismo de terreiro*. No prelo, *Revista Faculdades EST*. 2020.

MARINHO, Thais Alves; SIMONI, Rosinalda C. da Silva. *O Matriarcado negro nos “terreiros”: Da cosmovisão do feminino ao feminismo de terreiro*. VI Congresso Latino- Americano de Gênero e Religião, 2019.

MARTINS, Vinicius. *Aqualtune, a luz de Palmares*. Blog Alma preta, 2017.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. *Manuais didáticos e formação da consciência histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 73-92, 2006. Editora UFPR.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Trad. OLIVEIRA, Marco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 32 N° 94, 2017.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003

MOREIRA, Núbia Regina. *A organização das feministas negras no Brasil*. Vitória da Conquista-BA, Edições UESB, 2011.

MOREIRA, Núbia. *O feminismo negro brasileiro: um estudo movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

- MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 247-260, 2013.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NUNES, Karla, Lorena. Antonieta de Barros: *Uma História*. UFSC, Centro de filosofia e Ciências Humanas-PPGH, Florianópolis, 2001.
- ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileiro*. Editora Barsiliense, 1991.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. *Epistemologias do Sul*. Edições ALMEDINA. Coimbra, 2009.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais*. Buenos Aires. CLACSO. (2005).
- QUIJANO, Anibal. Clonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventua de Solsa, MENESES, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra:Almeidina, 2009
- RAGO, Margareth. *Feminismos e História: um encontro com o passado*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.
- RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.
- ROSSINI, Maria Clara. Estupro de mulheres negras e indígenas deixou marca no genoma brasileiro. *Superinteressante*. Editora Abril. 03 de outubro de 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-deixou-marca-no-genoma-dos-brasileiros/>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.
- SANTOS, Minnie. *Conheça Aqaltune avó de Zumbi dos Palmares*. Edital equidade racial, 2016.
- SCOTT, Joan. *Gender: Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica*. New York, Columbia University Press. 1989.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (Online)*, v. 18, p. 1-5, 2012
- SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: Perspectivas para o Ensino de História. *Saeculum- Revista de História*, João Pessoa, 2011.
- SILVA, Thiago Dantas, SANTOS, Maíra Rodrigues. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na Primeira República brasileira. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.
- SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

UGULINO, Celcília, ROCHA, José . Lei 10.639/03: Reflexões sobre a Lei na metodologia educacional brasileira. *Cadernos do CFNL*, VOL. XVIII, N°07. Rio de Janeiro, 2014.

VAINFAS, Ronaldo, FERREIRA, Jorge, FARIA, Sheila, CALAINHO, Daniela. *História. Doc.* Editora Saraiva, São Paulo, 2017