

 **Universidade de Brasília**

Instituto de Ciências Humanas

Departamento de História

Trabalho de Conclusão de Curso

**REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (2012 A 2018)**

Larissa Pereira dos Santos Gomes

**Brasília
Dezembro, 2019**



Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História
Trabalho de Conclusão de Curso

**REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (2012 a 2018)**

Monografia apresentada ao curso de História, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em História sob orientação do **Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva**

Larissa Pereira dos Santos Gomes

Brasília
Dezembro, 2019

Às minhas ancestrais
À minha mãe, Leonísia.
Às minhas avós, Felipa e Manuelina.
Ao meu pai, Rui Perpétuo (in memoriam).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as representações de mulheres negras em dois livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio publicados entre 2012 e 2016. Entende-se os livros didáticos como ferramentas pedagógicas que podem referenciar a rotina e a aprendizagem da história em sala de aula. Essas ferramentas são produto de uma cultura e de um contexto temporal e refletem os posicionamentos ideológicos hegemônicos em suas páginas. O estudo apresentado agora buscou compreender como a representação pode estar ligada a construção das identidades e das possibilidades de uma educação antirracista, livre de estereótipos.

Palavras-chave: Mulher negra; representatividade; livro didático.

Sumário

Introdução.....	6
Capítulo 1. Feminismo Negro: perspectivas e tendências.....	9
1.1 Os feminismos e a necessidade da interseccionalidade.....	11
1.2 As Pautas dos Feminismo Negro.....	18
Capítulo 2. O livro didático de História: espaços de disputa das representações.....	22
2.1 O Livro didático no contexto escolar	23
2.2 Os livros didáticos eleitos para observação e análise	28
Capítulo 3. Representação e representatividade	33
3.1 Qual é o espaço da mulher negra nos livros didáticos?.....	33
3.1.1 As representações das mulheres negras no manual <i>Oficina de História</i>	33
3.1.2 As representações de mulheres negras na coleção <i>História</i>	42
3.2 O papel das representações na construção da identidade individual e coletiva.....	60
3.3 Lei 10.639/2003: Limites e possibilidades	64
Conclusão	69
Referências Bibliográficas e Fontes	71
Fontes	71
Referências Bibliográficas.....	71

Introdução

A presente pesquisa nasceu da observação dos manuais de história durante o período de estágio obrigatório em escolas públicas do Distrito Federal¹. Nesses manuais era possível notar que em relação as figuras masculinas, as mulheres recebiam uma abordagem secundária, e quando se pensava nas mulheres negras, essas imagens ou representações eram praticamente inexistentes. Nas poucas imagens em que as mulheres negras eram retratadas, elas não possuíam papel de destaque e os estereótipos eram predominantes. Mesmo as mulheres desempenhando papéis importantes na história do Brasil e do mundo eram retratadas apenas em boxes informativos ou como curiosidades.

A pouca representatividade nos livros era refletida nas aulas. Os professores que utilizavam os livros didáticos como principal ferramenta pedagógica acabavam por não abordar com profundidade, ou mesmo superficialmente, personagens históricas femininas e negras, mesmo que o corpo discente fosse composto por uma maioria de meninas negras.

O objetivo central dessa monografia foi analisar as representações imagéticas das mulheres negras em livros didáticos adotados por algumas instituições de ensino públicas e privadas após a promulgação da lei 10.639/2013 a partir de perspectivas feministas. Paralelamente, a pesquisa buscou ainda observar como os livros didáticos refletem os espaços de poder da história; se as representações contribuem ou rompem com imaginário estereotipado que cerca mulher negra; e, se apresentam possibilidades positivas de representação feminina negra.

Para tanto, a pesquisa foi dividida em três capítulos: “Feminismo Negro: Perspectivas e tendências”; “O livro didático de História: espaços de disputa das representações” e

¹ A experiência de estágio foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 11 do Gama, localizado na quadra 01-Área Especial no Setor Sul/Gama, nos dias 21 de setembro até 02 de outubro em ambos os turnos, como avaliação da disciplina de Laboratório de Ensino de História ministrada pelo professor Dr. Anderson Oliva. A escola atende cerca de 3000 alunos da região e do entorno, divididos entre os quatro anos do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. O 6º e 7º anos possuem aulas pela manhã e o 8º e 9º pela tarde. Oferece período integral duas vezes na semana aos alunos do Ensino Fundamental II. No contraturno os alunos fazem monitorias de português e matemática, aulas de música nas modalidades de inicialização musical, violino, percussão e banda marcial. Além da observação da rotina escola, foi realizada uma atividade de intervenção com aplicação de questionários previamente elaborados pelo professor orientador da disciplina. Os questionários foram aplicados em dois momentos: o maior, com 15 questões, foi entregue aos alunos do 9º ano, na parte da tarde, no dia 25 de setembro. A aplicação do segundo questionário no dia 29 de setembro, com os alunos de 7ª série, no turno matutino. Com o desenvolvimento de aplicação e análise dos questionários, observamos que o ensino de história africana e afro-brasileira é precário. Isso reflete a percepção dos alunos acerca de sua própria realidade, dificultando a reflexão acerca de suas vivências como negros e jovens de periferia. O debate acerca da questão é insuficiente. Professores e alunos aparecem perdidos na discussão e com a nova onda de conservadorismo e construção de uma educação apolítica torna mais difícil os debates sobre raça, etnia e gênero.

“Representação e representatividade”. O primeiro capítulo, “Feminismo Negro: Perspectivas e tendências”, tratará do nascimento do feminismo “clássico” e da necessidade da interseccionalidade defendida pelo Feminismo Negro. Tendo como um de seus marcos iniciais o discurso de Sojourner Truth, em 1851, na *Women’s Rights Convention* nos Estados Unidos, os postulados e reivindicações de mulheres negras ganharam outras dimensões a partir da intervenção de outras intelectuais com a afro-americana bell hooks que denunciava o racismo dentro do movimento feminista. Passaremos ainda pelas contribuições de outras intelectuais e ativistas como Ângela Davis, Sueli Carneiro, Hazel Carby, Maria Aparecida Silva Bento, Patricia Hill Collins e Djamila Ribeiro.

No segundo capítulo, que recebeu o título de “O livro didático de História: espaço de disputa das representações”, será discutido como os manuais de história são um espaço de poder, e de como o processo de escrita e de escolha do um livro não é neutro e carrega significados históricos, políticos e ideológicos. Neste capítulo serão apresentados os livros analisados na pesquisa. O primeiro foi o “Oficina da História”, de Flávio de Campos e Regina Claro, publicado em 2012 pela editora Leya, utilizado por um colégio privado do Distrito Federal e que foi utilizado pelos estudantes durante os três anos do Ensino Médio. O segundo manual foi o da coleção História, Ensino Médio, da editora Saraiva, de autoria de Ronaldo Vanifas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. A coleção é dividida em três volumes diferentes, que correspondem aos três anos do ensino médio e participou do PNL 2018, sendo lançado em 2016.

O terceiro e último capítulo recebeu o título de “Representação e representação”. Nele iremos analisar as representações nos livros selecionados e qual é o seu possível papel na construção das identidades pessoal e coletiva. O capítulo se encerra com uma discussão sobre o papel da Lei 10.639, promulgada em 2003, na ampliação dos debates em torno da história e cultura afro-brasileira.

A escola não é uma bolha de isolamento. Ela está inserida em uma sociedade, mais do que isso, a escola é reflexo da sociedade. Se uma instituição de ensino está em meio a um contexto de desigualdade social e racial, ela irá continuar reproduzindo preconceitos e racismo.

O passado de escravidão do Brasil reservou aos negros e negras um local marginal na sociedade e nas narrativas oficiais da História. O eurocentrismo no qual o sistema educacional brasileiro foi concebido reitera a marginalização e alimenta as estruturas racistas, fazendo com que estudantes negros e negras não se reconheçam como parte história de seu país. A população negra teria sua presença restrita ao período colonial e ao trabalho escravo, sendo apontada, muitas vezes, como agente passiva de sua própria história. Nesse cenário de exclusão, a mulher

negra é, ainda mais, invisibilizada e tem sua participação histórica limitada a estereótipos discursivos ou são completamente ocultadas.

A história dos negros e negras no Brasil aparece, quase sempre, associadas à escravidão e submissão. A figura da mulher negra, em relação ao homem, encontra outras dificuldades na sociedade brasileira. Ângela Gilliam afirma que “O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance”. (GILLIAM, 2003 apud CARNEIRO, 2011). O patriarcado submete as mulheres negras a uma situação de invisibilização e marginalização

A escola tem papel fundamental na construção e divulgação da história e cultura africana e afro-brasileira para que estudantes possam identificar em si e no outro a dignidade e a igualdade. Antes de mais nada, é importante fazer com que se compreenda que as culturas africana e indígena possuem a mesma relevância do que a europeia na construção da identidade cultural e social brasileira.

Capítulo 1. Feminismo Negro: perspectivas e tendências

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie descreve como feminista “o homem ou a mulher que diz: ‘Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar’” (2014, p. 17). Essa afirmação faz parte da apresentação realizada pela escritora durante o *TEDx Euston* no ano de 2012, onde foram abordados os problemas das relações de gênero na Nigéria e nos Estados Unidos e a impossibilidade de se falar de pluralismos sem tocar nas questões referentes ao gênero. A palestra foi publicada posteriormente no livro *Sejamos todos feminista* (ADICHIE, 2014).

Adichie narra como foi seu contato com o feminismo e como o termo surgiu a ela carregado de estereótipos. Ser feminista não era considerado algo bom, feminino ou africano. Isso porque o movimento surgiu como uma luta branca, de mulheres das classes mais abastadas. Seria uma luta dos “opressores” coloniais (ou das opressoras coloniais) e as pautas não contemplariam as questões das mulheres não brancas ou não europeias. Então, buscando se afastar dos estereótipos e ressignificar o termo, a autora foi adicionando adjetivos a ele como tentativa de desmistificar a palavra e apresentar ao seu público que não há uma cartilha a ser seguida para ser feminista, mas que este é um conceito que muda de acordo com o tempo e o lugar em que nos encontramos.

Como movimento, o feminismo começou a tomar forma no decorrer do século XIX, fruto das ideias advindas da Revolução Francesa (1789-1799) e da Revolução Americana (1775-1781). Os princípios dessas revoluções e a nova organização social advinda delas, fizeram com que as mulheres se mobilizassem para buscar igualdade política e social frente aos homens nos dois séculos seguintes. Esse período ficou conhecido como a “Primeira Onda” do Feminismo, onde as “as primeiras ideias feministas surgiram no lastro histórico das transformações políticas e econômicas, ou seja, no período denominado como modernidade, avolumando-se no século XIX e expressando-se como instrumento crítico e reivindicatório” (OLIVEIRA; CASSAB, 2014, p. 1).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do XX se destaca o Movimento das Sufragistas, que surgiu no Reino Unido em 1897, que buscava a igualdade dos direitos políticos e sociais entre as mulheres brancas e os homens brancos. A pauta de maior destaque do movimento era o direito ao voto. Além disso elas apresentavam os questionamentos quanto aos papéis dos gêneros na sociedade e na política (PINTO, 2009, p. 16).

As sufragistas, como ficaram conhecidas, organizavam manifestações em Londres, se acorrentavam às linhas férreas, quebravam vitrines, sabotavam a fiação elétrica, faziam greve de fome e muitas chegavam a ser presas durante as ações. O direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918, com a aprovação do *Representation of the People Act*.

No Brasil, a “Primeira Onda” do Feminismo também surge com intuito de garantir os direitos políticos e sociais das mulheres brancas. Um dos destaques do período é a bióloga Bertha Lutz, que após retornar do exterior ao Brasil na década de 1910, criou em colaboração com outras mulheres a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que fazia campanha pública pelo voto. Esse direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Código Eleitoral Provisório (PINTO, 2010, p. 16).

O Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, considerava como eleitor “o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo (...)”. Porém somente as mulheres casadas que tivessem a autorização dos maridos, as viúvas e solteiras que tivessem renda própria, teriam garantido esse direito básico para o pleno exercício da cidadania. A própria noção de cidadania já excluía a população negra das chances de votar e ser votada. O cenário de desigualdade racial e social fazia com que as mulheres negras não acessassem os espaços de poder como as mulheres brancas.

Com a promulgação da Constituição de 1934, o texto do código de 1932 foi alterado para “os brasileiros de um ou de outro sexo, maiores de 18 anos”, que se alistassem na forma da lei (art. 108). No entanto, o artigo 109 da constituição restringia como eleitor e elegível homens e mulheres “quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar”. Somente em 1946 a obrigatoriedade do voto foi estendida às mulheres (PORTO, 2000).

Já durante a década de 1950, o movimento feminista teve suas dimensões e pautas ampliadas, de forma que a luta não era apenas política, mas também social, cultural e econômica. Essa seria a “Segunda Onda” do Feminismo. Um dos grandes destaques desse período foi a teórica e filósofa Simone de Beauvoir, que com a publicação do livro *Segundo Sexo*, em 1949, buscou desnaturalizar o que se entendia como feminilidade.

A “Segunda Onda” do Feminismo considerava os eixos de opressão de maneira isolada, elegendo um determinado eixo como a raiz da qual derivava os outros sistemas de opressão, de classe e gênero, como aponta Caetano (2017, p. 14). Mais tarde, na “Terceira Onda” do Feminismo, a partir dos anos 1990 o conceito de coletividade até então empregado foi relativizado. A intensificação das manifestações e conquistas dos movimentos sociais e

políticos da população negra fizeram que se pensasse a realidade das mulheres a partir de outras perspectivas.

bell hooks (2015) aponta que o movimento feminista, não estava livre da reproduzir o racismo institucionalizado e que esse conceito de coletividade em que a Segunda Onda se apoiou não era para todas. O feminismo foi protagonizado inicialmente por mulheres brancas, em sociedades que além de sexistas e machistas, também eram racistas e classistas, colocando as mulheres negras em uma situação de desigualdade social, política e econômica diferente das mulheres brancas (2015, p. 194-195).

As mulheres negras, não estavam apenas em desigualdade em relação aos homens brancos, mas em pior situação do que as mulheres brancas e os homens negros. Diferente do sentimento de coletividade empregado, não bastava apenas uma revolução feminista ou então uma revolução das classes, mas sim, uma transformação nas estruturas sociais e políticas. Todas essas questões são transversais e dialogam entre si.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019) afirma que não se pode pensar em uma “hierarquia de opressões”. Para a autora, é impossível combater o racismo sem combater a discriminação de gênero e a desigualdade social.

Costumo brincar que não posso dizer que luto contra o racismo e amanhã, às 14h25 e, se der tempo, eu luto contra o machismo, pois essas opressões agem de forma combinada. Sendo mulher e negra, essas opressões me colocam em um lugar maior de vulnerabilidade. Portanto, é preciso combatê-las de forma indissociável. (RIBEIRO, 2019, p. 71)

As lutas de gênero, classe e raça são indissociáveis. Por isso a necessidade da pluralidade nesses diálogos. Pensar, então, que as diferentes estruturas opressões se cruzam e criam outras formas de opressão é fundamental para pensar em diferentes possibilidades de existência

1.1 Os feminismos e a necessidade da interseccionalidade

Em 1851, durante a *Women's Rights Convention*, conferência que debatia os direitos políticos das mulheres nos Estados Unidos, Sojourner Truth, mulher, negra, nascida como escravizada, tomou a palavra para proferir que hoje pode-se entender como um marco inicial do feminismo negro. (TRUTH, 2014).

Após homens brancos se pronunciarem contra os direitos políticos femininos por considerar as mulheres frágeis e intelectualmente inferiores, Truth tomou a palavra para contrapor tal afirmação, uma vez que a fragilidade nunca foi adjetivo empregado para descrever

a condição da mulher negra, ainda escravizada. A essas mulheres foram reservadas características animais e tratamento inferior. Ela destacou que

[...]. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2014)

Ao invocar as palavras de Truth para intitular sua obra, bell hooks (2015) aponta para os diferentes papéis que as mulheres negras e brancas ocupavam na sociedade norte-americana no início do século passado, e como esses papéis fizeram com que essas mulheres tivessem embates diferentes.

O movimento feminista branco desejava assegurar o *status* das mulheres junto aos homens brancos. Elas desejavam uma mudança no espaço social em que estavam, mas não significava alteração da hierarquia social ou racial. Enquanto isso, nas décadas seguintes ao fim da escravidão nos EUA, até o movimento dos direitos civis nas décadas de 1950-1960, a população negra ainda lidava com as consequências do regime escravocrata e do racismo estrutural que a desumanizou e a colocou em uma condição social e econômica desfavorável frente aos brancos, criando obstáculos inclusive para sua organização política.

O feminismo nasceu branco, abarcando as pautas dessas mulheres, sem questionamentos de raça, resultando no silenciamento das mulheres não brancas. Ângela Davis, teórica afro-americana, atenta para a transversalidade da vivência feminina e para a interseccionalidade de categorias como gênero, raça e classe para compreender a multiplicidade das opressões, afirmou que

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem

relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (DAVIS, 2011)

Branças e negras nunca foram iguais. As mulheres negras, além da subjugação de gênero, sofrem com a discriminação de raça e classe. A invisibilização dessas outras categorias levanta a discussão sobre a interseccionalidade das opressões.

Já a feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw conceitua interseccionalidade como

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Para essa autora, todas mulheres passam por uma vivência sexista, porém ela não será experienciada da mesma forma. Há outras categorias a serem consideradas quanto às situações que essas mulheres passam, como contexto social, econômico, racial, religioso, etário, entre tantas outras. Crenshaw acrescenta que

[...] a atenção à subordinação interseccional exige uma estratégia que valorize a análise de baixo para cima, começando com o questionamento da maneira como as mulheres vivem suas vidas. A partir daí, a análise pode crescer, dando conta das várias influências que moldam a vida e as oportunidades das mulheres marginalizadas. É especialmente importante descobrir como as políticas e outras práticas podem moldar suas vidas diferentemente de como modelam as vidas daquelas mulheres que não estão expostas à mesma combinação de fatores enfrentados pelas mulheres marginalizadas. (CRENSHAW, 2002, p. 182)

Os percursos históricos que formaram os feminismos fizeram com que as mulheres não-brancas se afastassem e não se identificassem com parte de suas causas. A “Primeira Onda” do Feminismo, que exigia a revolução política, era calcada por princípios racistas e classistas, o que contribuía para perpetuação da discriminação e subalternização das outras mulheres.

Quando as feministas começaram a considerar alguns aspectos raciais em seu movimento, passaram a associar o racismo com o patriarcado, numa tentativa de negação da estrutura racista que beneficiava também a elas mesmas. bell hooks (2014, p. 98) destaca que as mulheres brancas não eram necessariamente simpáticas às mulheres negras. Essa relação sempre foi carregada de tensões. A ideia de sororidade e coleguismo apresentada pelo

movimento feminista branco pode ser refutada observando as relações das mulheres de raças diferentes no mercado de trabalho, onde brancas e negras possuíam e possuem padrões remuneratórios diferentes, mesmo quando realizam tarefas semelhantes. Negras eram (são) submetidas a condições de trabalho piores, além de lidarem com as difamações e boicotes organizados pelas mulheres brancas.

Por exemplo, ao longo do século XIX não havia uma ligação em ser antiescravista e ser antirracista, uma vez que o movimento de mulheres abolicionistas nos Estados Unidos em 1830 tinha sido fundado em uma moral cristã ainda racista, pois não exigia igualdade social para os escravizados.

[...]. Enquanto elas fortemente defendiam o fim da escravatura, elas nunca defenderam a mudança na hierarquia racial que permitia que o seu estatuto de casta fosse mais alto do que as mulheres negras ou dos homens negros. De fato, elas queriam que a hierarquia se mantivesse. Consequentemente, o movimento dos direitos das mulheres que teve um tópicido início na origem das atividades reformistas emergiu com total força contra os esforços de acordos para ganhar direitos para o povo negro, precisamente porque as mulheres brancas não queriam ver mudanças no estatuto social dos negros enquanto elas não assegurassem que as suas exigências por mais direitos estivessem reunidas. (hooks, 2014, p. 91)

A desigualdade entre mulheres brancas e negras permeou o movimento feminista até que as próprias negras conquistassem espaços políticos que permitiram a luta por essas mudanças. Até então, as questões raciais dentro do movimento feminista eram tratadas de forma secundária e de forma a se distanciar das práticas racistas, mesmo que elas estivessem impregnadas na sociedade. Havia uma certa preocupação das mulheres brancas em mudar de comportamento e não de alterar a estrutura sociocultural racista vigente.

bell hooks (2015) afirma ainda que as mulheres brancas eram condescendentes e paternalistas em relação às mulheres não brancas que buscavam os grupos. O movimento feminista continuava a reforçar estereótipos e abordava as questões dos negros e negras para ouvintes brancos, e isso distanciava as mulheres negras de participarem do movimento. Ela relata sua experiência em algumas rodas de conversa com feministas brancas.

[...]. Elas [as feministas brancas] não nos viam como iguais, não nos tratavam como iguais. E, embora esperassem que fornecêssemos relatos em primeira mão da experiência negra, achavam que era papel delas decidir se essas experiências eram autênticas. Frequentemente, mulheres negras com formação universitária (mesmo aquelas de famílias pobres e de classe trabalhadora) eram desconsideradas como meras imitadoras. Nossa presença em atividades do movimento não contava, já que as mulheres brancas estavam

convencidas de que a negritude “real” significava falar o dialeto dos negros pobres, não ter estudos, ser esperta e uma série de outros estereótipos. Se nos atrevêssemos a criticar o movimento ou assumir responsabilidade por reformular ideias feministas e introduzir novas ideias, nossa voz era abafada, desconsiderada, silenciada. Só poderíamos ser ouvidas se nossas afirmações fizessem eco às visões do discurso dominante”. (hooks, 2015, p. 204)

hooks (2015, p.205) escreveu ainda sobre as dificuldades de se sentir inserida em um grupo. Se o Movimento Negro, encabeçado pelos homens, ainda reproduzia o machismo, o Movimento Feminista reservava às mulheres negras um lugar na plateia. Ela afirma que as mulheres brancas estavam alheias aos seus privilégios e se colocavam sempre como as vítimas da sociedade, sem considerar que elas também eram responsáveis pela disseminação de ideias e comportamentos racistas (hooks, 2015, p. 205).

A pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento, ao analisar o cenário brasileiro reafirma essa falta de interesse dos brancos e brancas em compreender o racismo como elemento estruturante das sociedades ocidentais. Tal postura teria como objetivo a manutenção de privilégios adquiridos, independentemente do fato de ser intencional, apoiada ou ignorada (2002, p. 27).

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc. Como nos mostra Denise Jodelet (1989), políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites dominantes. Por outro lado, há benefícios simbólicos, pois, qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua auto-estima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo. Então, é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciar em torno do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo. (BENTO, 2002, p. 27)

Fica evidente que a luta contra o patriarcado que o feminismo “clássico” se propõe realizar não contempla as mulheres negras em múltiplos aspectos. Os feminismos negro e branco, apesar de compartilharem uma de suas pautas, que é a equidade dos gêneros, não partem do mesmo ponto e nem passam pelos mesmos desafios.

A fala de Sojourner Truth, ocorrida a mais de cem anos, expõe exatamente a desigualdade existente entre mulheres brancas e negras na sociedade estadunidense. Quando indaga “não serei eu mulher? ”, por não receber o tratamento que os homens ali presentes afirmavam ser destinado ao público feminino, resta a ela questionar ao público seu próprio gênero e sua própria humanidade, uma vez que ela, como mulher e negra, nunca foi tratada com frágil ou inocente.

Patrícia Hill Collins (2016) escreve que brancas e negras sofrem com a opressão machista, mas as mulheres negras sofrem igualmente com o preconceito de raça.

Tanto ideologias racistas como sexistas compartilham a característica comum de tratar grupos dominados – os “outros” – como objetos aos quais faltam plena subjetividade humana. Por exemplo, ao enxergarem as mulheres negras como mulas teimosas e as brancas como cachorros obedientes, ambos os grupos são objetificados, mas de maneiras diferentes. Nenhuma das duas é vista como plenamente humana e, portanto, ambas se tornam elegíveis para modelos específicos de dominação de raça/gênero. No entanto, se as mulheres negras recusaram a aceitar o seu status prescrito de “outro” por excelência, então toda a justificativa para esse tipo de dominação torna-se contestada. Em resumo, maltratar uma mula ou um cachorro pode ser mais fácil do que maltratar uma pessoa que é reflexo da própria humanidade daquele que maltrata. (COLLINS, 2016, p. 106)

A analogia utilizada por Collins (2016), para quem que mulheres negras seriam as mulas e as mulheres brancas, os cachorros, é um fragmento da entrevista com a feminista Nancy White a John Gwaltney em 1980 (2019, p. 103). White conta que sua mãe costumava dizer que “a mulher negra é a mula do homem branco e a mulher branca é o seu cachorro” ao passo que as negras são vistas como força de trabalho e as brancas também realizam trabalhos, mas esses são exclusivamente domésticos e mais próximos ao homem branco. Collins afirma ainda que

Essa passagem sugere que, enquanto ambos os grupos são estereotipados, embora de maneiras diferentes, a função da imagem é a de desumanizar e controlar ambos. Visto por esse prisma, faz pouco sentido, a longo prazo, para as mulheres negras trocarem um conjunto de imagens controladoras por outro, mesmo se, a curto prazo, estereótipos positivos levem a um melhor tratamento. (COLLINS, 2016, p. 103)

O cenário social racista faz com que as mulheres negras comecem a luta feminista alguns passos atrás das mulheres brancas, já que essas ainda precisam conquistar direitos tidos como garantidos às mulheres brancas.

Neste sentido, Hazel Carby (2012) aponta três características centrais para uma autocrítica do feminismo branco. Pontos que são, para a autora, as chaves para compreender as

diferenças entre negras e brancas. São eles: família, reprodução e patriarcado. Para as brancas, a família era um dos mecanismos de opressão do patriarcado, uma vez que eram tuteladas por seus pais, irmãos e maridos. Onde a maternidade era uma obrigação e a única ocupação possível a elas. Do outro lado, as atividades domésticas destinadas às negras consistiam na exploração sistemática do trabalho, supervisionado pela senhora branca. Bianca Vieira (2018), analisando o cenário brasileiro, afirma que

O posto de mucama ocupado por mulheres mais ladinizadas, e que atendiam a “qualidades físicas e morais” (FREYRE, 1994, p. 352) requeridas pelos proprietários, foi por diversas vezes referido como um espaço vantajoso e camuflado pelo recorrente discurso que as denominava como “quase membros da família”. No entanto, suas incumbências abrangiam tarefas domésticas como cozinhar, limpar toda a casa, criar os filhos da senhora e seus próprios, atender aos caprichos sexuais do senhor, filhos, padres... Não estavam, nem mesmo, blindadas dos castigos corporais incididos sobre os trabalhadores da senzala. Portanto, ao contrário de uma exploração atenuada, observa-se uma complexificação do quadro de subalternidade desses sujeitos. (VIEIRA, 2018, p. 55)

A historiadora Cristiany Miranda Rocha (1999), tendo por base censos do período colonial, livros de registros paroquiais, aponta que a vida familiar entre os escravos era incentivada pelos senhores como forma de organizar, aumentar e controlar a escravidão no Brasil. Para as mulheres brancas, a família e a maternidade eram maneiras de perpetuar o legado familiar. Existiam casos abusivos, mas ainda assim as mulheres não eram destituídas de sua maternidade ou até mesmo da sua humanidade. Já para as mulheres negras escravizadas, a família e a maternidade geravam um fruto que era um bem material do seu senhor.

As mulheres negras ainda precisam garantir o direito de continuar a cuidar de seus filhos, que durante o período da escravidão eram vendidos, e no pós-abolição, morriam como vítimas da sociedade que ainda carregava estigmas racistas. Quanto ao patriarcado, o feminismo branco se opõe a dominação masculina e a submissão das mulheres, mas ao pensar no caso das mulheres negras a submissão se dá não apenas pelo gênero, mas também pela raça.

O feminismo negro não é um recorte do feminismo branco, sendo antes um espaço autônomo da organização de mulheres negras, onde se pensar em feminismo é pensar gênero, raça e classe. O movimento não tem como objetivo atacar o feminismo branco ou as próprias mulheres brancas. O ponto central é levantar outras possibilidades de narrativas, considerando outros pontos de vista e perspectivas diferentes para mulheres diferentes. O feminismo negro amplia as possibilidades de interpretação do mundo.

1.2 As Pautas dos Feminismo Negro

Expandindo os pontos levantados por Hazel Carby (2012), Jarid Arraes (2016) apresenta como pautas centrais do feminismo negro os seguintes elementos: o mercado de trabalho, os direitos reprodutivos, a violência física e simbólica, os padrões de beleza criados e disseminados pela mídia e o afeto. Para a autora “é bastante preocupante o fato de que as mulheres negras nem sequer conquistaram igualdade quando em comparação com outros indivíduos do seu próprio gênero” (ARRAES, 2016).

Como uma das consequências da escravidão e da falta de políticas públicas do governo brasileiro no período pós-abolicionista para integração dos ex-escravizados na sociedade, a população negra continuou ocupando os subempregos, sendo subalternizada e encarregada dos trabalhos manuais. Com a urbanização do país, as mulheres ficaram encarregadas dos serviços domésticos, ocupando o local das antigas mucamas ou na prostituição. (OLIVEIRA, 2015, p. 219).

Para Mayorga (2011) existe uma relação de poder entre as mulheres brancas e negras em relação a prostituição. Concentrando no caso das imigrantes, a autora afirma que mesmo que ambas sejam estrangeiras, a categoria “outra” é historicamente empregada à mulher negra. A ela são atribuídas características relacionadas com o que é exótico, raro, vítimas ou sujeitos menos conscientes de sua situação, fazendo com que essas mulheres sejam mais sujeitas as violências e abusos físicos, psicológicos e sexuais. (MAYORGA, 2011).

Quando se trata da população negra de transexuais femininas e travestis, os dados de violência são alarmantes. A idade média das vítimas de assassinatos cometidos contra essas mulheres em 2018 era de 26,4 anos, segundo o “Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018”. Portanto essa comunidade é mais vulnerável e marginalizada ainda (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019, p. 18).

As mulheres negras têm mais dificuldades para ingressar no mercado de trabalho e são minorias nas universidades, o que dificulta a ascensão nas carreias, além de muitas vezes possuírem jornada dupla e até tripla de trabalho. Arraes atribui isso a uma face perversa do racismo, atrelado ao sexismo.

As trabalhadoras se distanciam de seus lares e filhos para que possam prover sustento, muitas vezes cuidando dos filhos das mulheres com melhor condição financeira, e, por não possuírem os recursos, não podem contratar alguém para prestar assistência às crianças e fazer manutenção em suas próprias casas. As creches não atendem à demanda e as funções das mulheres pobres se acumulam. Chegar em casa após um longo dia de labuta e, ainda assim, precisar cumprir

mais tarefas domésticas é uma realidade exaustiva que pode ser relatada por milhares de mulheres negras. (ARRAES, 2016)

Carby (2012) já apontava o direito reprodutivo como um ponto que diferenciava as mulheres brancas das negras. O feminismo, especialmente no Brasil, levanta a bandeira da descriminalização do aborto, para que o procedimento possa acontecer de maneira segura, mas é necessário analisar a situação a partir de uma perspectiva interseccional. No Brasil é permitido abortar nos seguintes casos: gravidez decorrida de estupro; em casos de fetos anencefálicos ou em caso de risco a vida da gestante. Porém mulheres negras e pobres encontram resistência do Sistema de Saúde para realizar esse procedimento nos casos acima descritos, sendo coagidas por equipes médicas e por religiosos de suas comunidades a manter a gravidez (ARRAES, 2016).

Quando se trata de uma gravidez indesejada, não contemplada nos casos previstos na lei para o aborto, as mulheres optam pelas clínicas particulares, e no caso das mais pobres, em maioria negras, recorrem a locais e procedimentos não seguros que podem acarretar sérios problemas de saúde e a morte. A própria maternidade é uma pauta do feminismo negro, uma vez que as mulheres negras e pobres sofrem com a violência obstétrica desde o pré-natal até na hora do parto. Há um estigma que as mulheres negras são mais resistentes a dor e assim, acabam passando por procedimentos sem anestesia, ou até os profissionais da saúde as tratam de maneira inferior às mulheres brancas (ARRAES, 2016).

Além da violência obstétrica, as mulheres negras ocupam os primeiros lugares nas estatísticas relacionadas à violência doméstica e ao feminicídio. Segundo o “Mapa da Violência”, divulgado em 2019, a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017 foram mulheres negras. (IPEA, 2019, p. 39).

Um dos fatores para o aumento do número de casos de violência doméstica é que aumentaram as denúncias feitas. As criações de canais voltados especificamente para mulheres, além da conscientização, fazem com que essas mulheres procurem a polícia. Porém isso não as livra de sofrer uma nova violência, uma vez que as mulheres negras, em especial as mais pobres, “não contam com a assistência adequada e estão mais vulneráveis aos abusos das próprias autoridades” (ARRAES, 2016).

O mapa também revelou que as taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros e, com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência e dos homicídios no País (WASELFISZ, 2015, p. 29).

A cultura do estupro também contribui para que as mulheres negras permaneçam nas bases das estatísticas de violência. Essa cultura existe desde o período do Brasil colonial, com europeus corrompendo os corpos das mulheres negras e indígenas. O mito da democracia racial e a miscigenação celebrada no país é, via de regra, consequência dos estupros que foram naturalizados.

A cultura do estupro também afeta as mulheres brancas, porém existe uma diferença do contexto dessas violências, uma vez que “as brancas são violentadas exclusivamente por seu gênero, as negras também se tornam vítimas do preconceito racial” (ARRAES, 2014).

Existem também expectativas diferenciadas em relação ao comportamento social das mulheres brancas e negras. A ingenuidade e a subordinação atribuídas as mulheres brancas, não são designadas às mulheres negras, como denuncia Truth. Há uma dicotomia quando se pensa na mulher negra e em seu corpo.

[...] Por um lado, há um misto de invisibilidade e indesejabilidade quando o corpo feminino é negro, pois no mercado erótico, nas revistas masculinas e na representação midiática prevalecem as mulheres brancas e loiras como mulheres desejáveis. Mamilos, axilas e genitais negros, por exemplo, são considerados asquerosos, havendo uma infinidade de produtos com o fim de clarear essas partes. As qualidades sexualmente desejáveis são sempre aquelas associadas ao corpo da mulher branca e mesmo as características consideradas ruins, como o cabelo crespo ou nariz largo, são muito mais toleradas em uma mulher de pele clara. Nas raras ocasiões em que a sociedade expressa algum desejo por mulheres negras, é quase sempre pela ideia de que a mulher negra é um “sabor diferente” e “mais apimentado” de mulher. (ARRAES, 2014)

A hiperssexualização dos corpos das mulheres negras faz com essas mulheres também sejam a maior parte da população que sofre com a solidão ou com o abandono. O Censo realizado no ano de 2010 aponta que as mulheres negras se casam menos. As pesquisas apontam também que grande parte das famílias chefiadas por mulheres, se trata de mulheres negras, em sua maior parte de periferias. (ARRAES, 2014).

O afeto negro e os “relacionamentos afrocentrados” são formas de resistência. A política de miscigenação incentivava a mistura de raças, desde que para o branqueamento, essas relações faziam com que o “se tornar branco” fosse sinônimo de sucesso. Bento (2002) atenta que os textos produzidos na década de 1940, lidos até os dias atuais como clássicos, apesar de considerar o racismo como um problema social, ainda apresentam a questão como uma pauta negra, quando deveria ser de todos. De forma parecida critica a interpretação de que o branqueamento e a ascensão social ainda são lidos como sinônimos. Esse princípio ainda faz com que as mulheres negras sejam preteridas em relação as brancas, uma vez que, o homem

negro quando alcança a ‘ascensão social’, compartilha o status com uma mulher branca. Para o homem branco, a mulher negra ocupa o espaço da sexualidade a ser explorada ou da pobreza, estimulado ainda pelas representações midiáticas (ARRAES, 2016).

A própria questão da representação negra e da representatividade são pautas do feminismo negro. O racismo, associado com o machismo faz com que mulheres negras sejam retratadas de forma distorcida e estereotipada para o grande público. Muitas vezes essas representações apenas reproduzem preconceitos e carregam consigo signos e significados racistas e pejorativos, como a figura da empregada na novela, ou a artista que sempre é lembrada pelo seu corpo ou poder de sedução (ARRAES, 2014).

É importante destacar que as mulheres negras que conquistam alguns desses espaços de representatividade positiva seguem, muitas vezes, um padrão que não condiz com a maioria das mulheres negras, como traços do rosto finos, pele mais clara e cabelos lisos e compridos. As peles dessas mulheres geralmente não são retintas.

Apesar da cultura brasileira nascer da mistura das diferentes povos e culturas, e população afrodescendente ter sido uma das principais fontes para a formação de uma ideia de cultura brasileira, o “Estado-nação no Brasil estabeleceu como referência para a cultura massiva os atributos da cultura branca europeia, desestruturando e ao mesmo tempo absorvendo das culturas negras e indígenas o tempero para a aclimatização e melhor aceitação da cultura hegemônica [...]” (ARAÚJO, 2000, p. 34).

A escassez de figuras negras retratadas de forma positiva, faz com a população negra tenha dificuldades na construção de sua própria imagem e identidade. Sem as representações positivas, não há como pensar em autoestima e valorização das mulheres negras.

Essas representações problemáticas são assimiladas e reproduzidas não só pelas mídias, mas também pelas escolas, local de socialização que acaba reiterando estereótipos e invisibilizando a população não branca que atuou na formação do país e que hoje é a maioria da população. A auto representação positiva se torna uma pauta essencial do feminismo negro, uma vez que é necessário ressignificar a imagem que os brancos construíram em torno do que é “ser mulher negra”. O feminismo negro alerta para a importância das mulheres negras se descreverem e auto representarem.

Capítulo 2. O livro didático de História: espaços de disputa das representações

A educação escolar é um pilar fundamental na formação das sociedades modernas, e por esse motivo sempre foi motivo de discussão e disputa ideológica. A formulação das legislações referente às escolas e aos sistemas educacionais, quase sempre, é referenciada pela perspectiva de sujeitá-los ao cumprimento dos objetivos de diferentes governos. Esse é um dos temas mais revisitados pelos especialistas que se dedicam a refletir sobre os efeitos dos discursos e das representações dos grupos dominantes na educação e na formação das mentalidades de uma sociedade.

Os princípios que regem a educação do Brasil atualmente se encontram detalhados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN, Lei 9394/96), e abordam desde a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, até a vinculação com o trabalho e as práticas sociais. Aprovada em dezembro de 1996, a LDB² retoma os princípios escritos na Constituição de 1988, ainda vigente.

A escola proporciona (ou deveria proporcionar) o contato com a alteridade. A ausência de representatividade positiva de determinados grupos étnico-raciais faz com que o preconceito se perpetue nessas instituições. Para crianças e adolescentes, essa falta de representatividade implica na construção de uma autoimagem distorcida e marcada pelas construções racistas.

A invisibilidade e marginalização da história e cultura afro-brasileira ampliam os problemas referentes a auto identificação da própria população afrodescendente. Eles acentuam, ainda alguns dos efeitos negativos do processo de miscigenação brasileiro (como a lógica do embranquecimento e a democracia racial), identificados como obstáculos a ser superados pelas pesquisas que procuram discutir as relações étnico-raciais no país.

² Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394) reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Teve como principal relator Darcy Ribeiro pautado pelos princípios da universalidade da educação, da gestão democrática do ensino e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares. Composta por 92 artigos, a LDB organiza o sistema educacional brasileiro em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação profissional e educação superior. Também prevê o atendimento aos casos que demandam maior especificidade em seu tratamento, como no caso das pessoas portadoras de alguma necessidade especial física ou mental. A lei ainda estipula a educação a distância e garante a liberdade de ensino dos povos indígenas e quilombolas (BRASIL, 1996).

Com a miscigenação e o mito da Democracia Racial, a tarefa de definir quem são os negros no país, se torna complicada na perspectiva de alguns grupos de intelectuais, políticos e de parte da sociedade (brancos em sua esmagadora maioria). O antropólogo congolês Kabengele Munanga (2004), afirma que no Brasil se “desenvolveu o desejo de branqueamento”, e que em alguns casos “não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não” (2004, p. 52). Essa cultura racista tem reflexos na escola e nas produções didáticas adotadas por elas para o ensino-aprendizagem da História.

2.1 O Livro didático no contexto escolar

O livro didático passou a ser uma preocupação do Estado a partir da década de 1930, com a inflamação dos discursos nacionalistas e do crescimento da rede escolar de oferta pública. Até então, grande parte dos manuais utilizados nas instituições de ensino brasileiras eram importados da França e de Portugal, mesmo que já existissem manuais produzidos e escritos por historiadores brasileiros.

A expansão da educação pública fomentou o aumento da produção nacional da literatura escolar. A partir das primeiras décadas do século XX outros fatores também passaram a influenciar a produção de manuais e a oferta da educação pública, como as mudanças sociais ocorridas com a urbanização e a migração ou ainda, as causadas pela modernização das tecnologias e dos meios de comunicação. Além disso, com a extensão do sistema de ensino, grupos antes excluídos passam a ser atendidos pelo sistema de ensino, e esses grupos precisavam ser representados, mesmo que isso não tenha ocorrido ou tenha ocorrido de forma parcial nos novos livros didáticos brasileiros (BITTENCOURT, 1993, p. 20).

As mudanças mais significativas relativas à produção dos livros didáticos, e que resultaram nas políticas existentes nos dias atuais, ocorreram nas décadas de 1960 e 1970, com a vigência de um acordo que subsidiou a produção de livros didáticos para desenvolvimento de programas assistenciais com financiamento internacional, o que acabou salvando as editoras daquele período (SANTOS, 2017). Isso fez com que a produção editorial que era basicamente individual e artesanal se tornasse um projeto coletivo, tomando proporções industriais, resultando na industrial editorial atual (GATTI JUNIOR, 2004 apud SANTOS, 2017, p. 43).

Em 1985 foi instituído Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542 de 19/8/85. Esse decreto, além de alterar o nome do programa anterior, garantia que os docentes pudessem indicar livros didáticos, além de prever sua reutilização, estendendo sua oferta aos alunos da 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias. Marcava

também o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Apoio ao estudante), vinculada ao MEC, e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende hoje um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas da educação básica no País (FNDE, 2019).

O PNLD é, desde meados dos anos 1990, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Cabe ao FNDE desde a organização do Edital, à inscrição, avaliação, aquisição e distribuição das obras até a prestação de assistência técnica as unidades participantes.

Até chegar nas escolas, o livro didático participa de um processo de seleção baseado em regras estabelecidas pelo edital a ser lançado anualmente pelo PNLD que determinará o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Depois de inscritas, as obras passam por um processo de triagem para ver se se adequam aos requisitos estabelecidos, então os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica e pela elaboração do Guia de livros didáticos que orientará as escolas e professores no processo de escolha do manual.

O PNLD passou a agir como um fator condicionante da produção e edição de livros didáticos no país a partir do final da década de 1990, tornando-se produto central de algumas editoras, que se organizam para adequar-se às regras dos editais lançados pelo PNLD. Assim, “ser selecionado significa para as editoras terem seus livros adquiridos pelo maior comprador de livros didáticos no país, o MEC ” (SANTOS, 2017, p. 43).

Mas ter o livro aprovado pelo PNLD não significa que eles serão utilizados adequadamente. Santos (2017, p. 44) relata que por sua experiência profissional e de pesquisa, muitas vezes os livros ainda são escolhidos de maneira arbitrária, fazendo com que os docentes e os estudantes não utilizem essa ferramenta em suas disciplinas.

Para Santos (2017, p. 48) “os livros didáticos são definidos e interpretados de maneiras bastante diversas por diferentes autores que se debruçam em analisá-los, o que configura uma pluralidade conceitual em torno destes objetos”. O livro didático é uma ferramenta que deveria facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas não é a única ou a mais eficaz ferramenta pedagógica. Para os especialistas ele é a que melhor se adaptou aos interesses do Estado e das

escolas, porém o discurso textual e imagético desse material pode acabar distanciando o público alvo de suas narrativas. Santos afirma que

A falta de identificação, tanto com os conteúdos escritos quanto com os imagéticos, aliados a comportamentos racistas, provocados também pela ausência de uma educação plural, podem provocar reações, sugerir caminhos e decisões, induzir a crer e a descrer. Portanto um conteúdo, desprovido de estereótipos, faz a diferença na educação de jovens brasileiros. (SANTOS, 2017, p. 46)

E acrescenta:

[...] se a escola é um lugar onde se propaga racismo, ao retirar a participação da escola de sua rotina, é uma experiência a menos de violência racial na vida de cada estudante. Desse modo, é necessário avançarmos nas respostas para melhor compreender as realidades mais comuns desse período escolar do país. É preciso se pensar em uma educação que seja capaz de instigar a participação, de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. (SANTOS, 2017, p. 47)

Os livros didáticos são produtos do meio que estão inseridos, assim “não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN, 1993, apud BITTENCOURT, 1996, p. 69).

A historiadora Circe Bittencourt (2004) destaca que, antes de tudo, o livro didático é uma mercadoria ou

Um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes a lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (BITTENCOURT, 1996, p. 71)

A autora acrescenta que os livros não são escritos apenas pelos autores, mas por um aglomerado de pessoas visando atender uma demanda. É impossível que exista um livro neutro ou livre de estereótipos, mas o que se deve ser levado em consideração quanto ao livro didático é como ele aborda os estereótipos e quais as dimensões que dá ao multiculturalismo (BITTENCOURT, 1996).

Santos (2017) complementa essa visão ao afirmar que é importante destacar quem escreve esses livros, e que esses autores, em sua maioria branca, não estão isentos de apresentarem abordagens carregadas de racismo e estereotipagem. A autora destaca ainda que

quando se trata da disciplina História, o livro didático carrega consigo “narrativas que aproximam os estudantes de diversos assuntos que impactam direta ou indiretamente em suas participações sociais” (SANTOS, 2017, p. 51).

Em suas páginas, os livros didáticos abordam temas que ao serem confrontados com outras mídias como, a televisão e a internet - veículos frequentemente denunciados por disseminarem preconceitos raciais, ganham novas dimensões de participação social. Os livros didáticos são materiais produzidos para serem manuseados dentro destas contradições, e trazem consigo diversas representações sociais, culturais e políticas que estão em constantes disputas na sociedade, portanto sendo também uma ferramenta para reforçar relações de poder e estando condicionado a operar como veículo ideológico a serviço das conjunturas políticas. (SANTOS, 2017, p. 52)

Desta forma, é importante destacar que os livros didáticos contribuem na difusão de discursos ideológicos, uma vez que as narrativas são escritas a partir da observação de um grupo sobre o outro, o que pode contribuir para propagar os efeitos do racismo seja pela produção/manutenção de estereótipos ou a partir de ausências e silenciamentos (SANTOS, 2017, p. 52). Mais do que isso, os manuais são também instrumentos de “transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2004, p. 72). O livro didático será o referencial de linguagem, norma escrita e de conhecimento científico para muitos professores e alunos.

Existem outras formas de se obter acesso ao conteúdo histórico, como a internet, o cinema e a televisão, porém os livros didáticos e as aulas de História são representantes de um conhecimento histórico oficial ou científico e acadêmico. Porém, “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida” (VESENTINI, 2007, p. 166).

A escola ocupa um espaço de poder, logo

Se o espaço escolar é um dos lugares por onde esse poder opera, podemos acionar neste momento um dos conceitos em torno dos livros didáticos que o insere como um objeto "portador de um sistema de valores", e os valores inseridos nas obras didáticas, principalmente para disciplina de História, são pensados também para transmitir os ideais que o Estado brasileiro considera adequados para a sociedade, através de leis e orientações que são modificadas de acordo com as mudanças internas de governo, ou seja são construídos através de um processo heterogêneo. Desta forma, é preciso questionar epistemologicamente o modo de representação da alteridade da população negra, assim como os modos de diferenciação e hierarquização que permanecem coloniais mesmo com os significativos avanços com a inclusão de conteúdos que legitimam o reconhecimento da diversidade étnica existente

no país. Tal epistemologia opera a partir da branquitude como modelo central, colocando as demais representações raciais e étnicas como “os outros”, em assuntos demarcados com fronteiras sociais e culturais bem definidas. (SANTOS, 2017, p. 53)

A autora complementa sua posição.

Os livros didáticos também podem estimular modificações de práticas de ensino, se enfatizarem a superação do preconceito racial, e de sexo/gênero, pois esses materiais explicitam a proposta teórica e metodológica para o professor e aproximam o universo da sala de aula com o exterior da escola - introduzindo novas temáticas e abordagens historiográficas, como a recente História do tempo presente. (SANTOS, 2017, p. 48)

Os livros didáticos reproduzem as impressões do mundo, ou parte das visões sobre o mundo, os grupos sociais e as sociedades de seus autores e consumidores. Com os avanços nas pautas da diversidade e da representatividade levantadas pelos grupos políticos e sociais de negros, mulheres e indígenas (Leis 10.639/03 e 11.645/2008), partes de suas histórias começaram a ser apresentadas nos livros didáticos. Porém, as representações existentes sobre esses grupos partem, muitas vezes, de conceitos estereotipados e de dados e narrativas de um contexto de dominação.

Segundo Cida Bento, na década de 1960, a partir de um grupo de sociólogos ligados à Universidade de São Paulo, surge no Brasil uma nova onda de interpretação dos estudos raciais, tendo como destaque estudiosos como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Esses pesquisadores passaram a abordar a revolução burguesa como um fenômeno estrutural e buscavam contextualizar a situação do trabalhador negro nesse processo, tentando desmistificar a ideia da democracia racial (BENTO, 2002, p. 22). Porém, esses trabalhos acadêmicos ainda partiam da visão do homem branco e de classe média. A população negra era um objeto de estudo, distante e passiva. E mais, apesar da atuação de intelectuais negros como Clóvis Moura e Guerreiro Ramos, Cida Bento (2002) evidencia que ao se estudar as relações raciais e se pensar nos negros do Brasil, ainda não se pensava na branquitude como parte do problema da chamada democracia racial, o que fez com que as questões raciais no Brasil se tornassem mais distantes de serem solucionadas e se transformassem também em um problema das pessoas brancas.

Somente nas décadas de 1980 e 1990, passa-se a articular a desigualdade racial com questões do campo educacional. Com a academia estudando o sistema educacional e as questões raciais, os livros didáticos logo passaram a ser fonte de pesquisa. É também a partir da década de 1970, que intelectuais e pesquisadores negros e negras passam a ter maior reconhecimento

e visibilidade. A atuação de intelectuais como Lelia Gonzales, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, nas décadas de 1980 e 1990, a criação da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e a adoção de políticas afirmativas em várias universidades também resultaram em mudanças nos paradigmas de estudos sobre as relações raciais no Brasil.

2.2 Os livros didáticos eleitos para observação e análise

Serão analisados nesse trabalho um livro e uma coleção destinados ao Ensino Médio. O primeiro manual a ser observado refere-se ao volume único intitulado como “Oficina da História” de Flávio de Campos³ e Regina Claro⁴, publicado em 2012 pela editora Leya. O livro foi eleito por ter sido utilizado por um colégio privado do Distrito Federal no qual realizei parte do meu Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de em Licenciatura em História da Universidade de Brasília.

O manual “Oficina da História” se apresenta como “uma proposta de ensino de história que se pretende crítica, aberta e estimulante”, além afirmar contribuir para uma “formação cidadã baseada na participação consciente, na construção de uma sociedade mais justa e na identificação de nossas responsabilidades e direitos” (2012, p. 03).

O livro é colorido e traz nas capas imagens que aparecem no interior do livro. São as imagens de um chefe guerreiro africano com uma espada (séc. XVI-XVII), uma fotografia das manifestações pelas eleições Diretas Já no Brasil (1984), e fragmentos de imagens como o “Pecado original no Jardim do Éden” (Séc. XV) e “Tio Sam deseja Cuba” (1985). Essas imagens aparecem dentro de engrenagens de uma máquina. Os nomes dos autores aparecem no topo da capa, seguidos pelo título da obra e a indicação do volume. Quem assina o projeto gráfico da capa é a empresa “A+ Comunicação”.

³ Flávio de Campos é doutor em História Social pela USP. É professor de História Medieval do Departamento de História da Universidade de São Paulo, professor do curso de pós-graduação História Sociocultural do Futebol e desenvolve pesquisas sobre a História dos Jogos desde a Idade Média até a Época Contemporânea. Atua também como coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas – LUDENS, que integra pesquisadores da USP, Unicamp, Unesp e Unifesp. (Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/2345840/flavio-de-campos> >. Acesso em: 07/11/2019)

⁴ Regina Claro é mestre em História Social, com ênfase em História da África. Trabalhou com publicações de livros didáticos, paradidáticos e literatura infanto-juvenil na área de história e cultura africana e afroamericana. Atualmente desenvolve projetos de capacitação de professores da rede pública de ensino na área de história e cultura africana e afro-brasileira em atendimento à Lei 10.639/03. (Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/4932163/regina-claro> >. Acesso em: 07/11/2019)

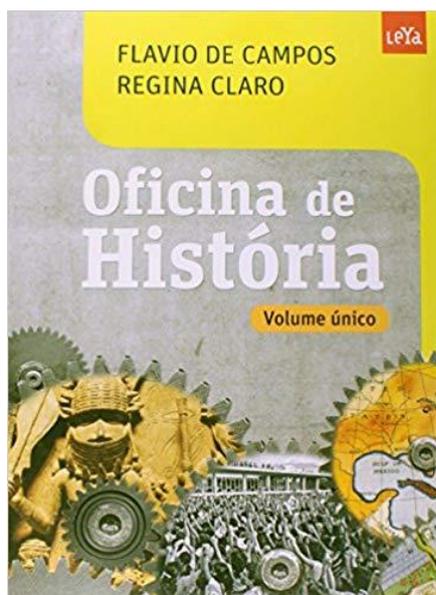


Figura 1- Capa do Livro Didático "Oficina de História" - Volume único

O manual é composto por oito unidades temáticas, com vinte e oito capítulos distribuídos entre elas. Cada unidade é composta por uma página dupla de abertura, seguidas por um texto básico dividido em tópicos numerados e ao final de cada tópico há uma atividade de 'verificação de leitura', como os autores descrevem no início da obra. Há também um espaço intitulado como 'Um outro olhar', em que os autores apresentam imagens, músicas, reportagens, mapas e artigos de opinião para serem trabalhados pelos estudantes.

Cada unidade conta também como uma sessão com textos complementares chamada 'Oficina da História' e "Engenho e arte" que oferece uma atividade para interpretação de texto. Os autores ainda apresentam um *box* com uma sequência didática de filmes para análise. As unidades se encerram com a seção "Radar", em que são apresentadas questões de vestibulares de algumas das principais Universidades brasileiras sobre os temas tratados. O livro oferece ainda uma sessão chamada 'Procedimentos', onde se encontram textos que ensinam de maneira breve os estudantes a analisar e interpretar filmes, imagens, textos e mapas.

O livro tem 832 páginas, com acabamento em brochura e obedece uma orientação cronológica histórica que tem início com o surgimento da humanidade, a revolução neolítica, os povos mesopotâmicos, os africanos (destacando o Antigo Egito), os gregos, as revoluções e revoltas europeias, a História Política do Brasil e terminando o livro com o conceito de globalização, apontando desafios do imperialismo no século XXI, destacando o cenário africano e abrindo uma discussão sobre o panorama político brasileiro.

O segundo manual analisado, trata-se da coleção *História*, lançado em 2016 pela editora Saraiva para concorrer ao PNDL 2018. Ele é dividido em três volumes diferentes, que

correspondem aos três anos do ensino médio. O livro tem como autores os doutores Ronaldo Vanifas⁵, Sheila de Castro Faria⁶, Jorge Ferreira⁷ e Georgina dos Santos⁸.

A coleção tem como proposta apresentar sociedades diferentes e seus valores, fazendo com que os leitores formem um “juízo crítico sobre o passado”. Dessa forma, os autores acreditam que os leitores conseguirão “compreender o passado segundo os valores da época e das sociedades, sempre considerando certos princípios éticos que, sem dúvidas, são conquistas do mundo contemporâneo: o direito à liberdade, o respeito à diferença, a luta pela justiça” (2016, p. 3).

Os três livros da coleção possuem acabamento em brochura e apresentam a mesma organização dos temas. Estes são divididos em unidades e elas são subdivididas em capítulos, para tratarem de temas específicos. Cada unidade conta com uma página dupla de abertura, seguida pela página de apresentação do capítulo. Nos capítulos há um texto base do assunto. Também contém o box “História no seu lugar”, para apresentar aos estudantes um ponto de partida mais próximo a eles. Há ainda uma seção chamada de “Outra Dimensão”, que apresenta informações complementares ao texto central, aprofundando algumas questões.

Cada unidade contém um box de conteúdo intitulados de “Conversa de Historiador”, que apresenta aos estudantes perspectivas e discussões de pontos de vistas diferentes na historiografia, para que o leitor tenha acesso a diversas perspectivas. O livro propõe também interpretação de imagens com o box “Imagens que contam história” para que sejam realizadas atividades com as fontes históricas. Além das imagens, o livro dispõe da sessão “Investigando o documento”, que apresenta análise de documentos históricos. Cada capítulo é encerrado com o “Roteiro do Estudo”, que oferece um pequeno resumo e atividades de revisão, além de

⁵ Ronaldo Vainfas é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo-USP. Começou a atuar como professor no Departamento de História da UFF em 1978 e como professor titular de História Moderna, em 1994. Se aposentou em 2015 da docência, mas continua trabalhando como pesquisador pelo CNPQ sobre ibero-americana e história luso-brasileira entre os séculos XVI e XVIII. (Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/1862305/ronaldo-vainfas>>. Acesso em: 10/11/2019)

⁶ Sheila Siqueira de Castro Faria é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense, desde 1994. Atualmente está aposentada como Titular em História do Brasil da Universidade Federal Fluminense. Segue como pesquisadora de temas como escravidão, alforria, História da família, cultura material, história do cotidiano e cafeicultura escravista, no Brasil Colonial e Imperial. (Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/2963882/sheila-siqueira-de-castro-faria>>. Acesso em: 10/11/2019)

⁷ Jorge Luiz Ferreira é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal Fluminense, Professor Visitante da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/7753331/jorge-luiz-ferreira>>. Acesso em 10/11/2019

⁸ Georgina Silva dos Santos é doutora em História pela Universidade de São Paulo, em 2002, com a tese *Ofício e Sangue - a Irmandade de São Jorge e a Inquisição na Lisboa Moderna*, publicada, no ano 2005 pela Editora Colibri de Lisboa. É a ganhadora do Prêmio Primeiros Projetos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ) com sua investigação sobre os oficiais mecânicos de Lisboa durante o Antigo Regime. Atualmente, é professora do Departamento de História da UFF e dedica-se a pesquisar sobre criptojudasismo nos conventos portugueses durante o século XVII. (Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/3814426/georgina-silva-dos-santos>>. Acesso em: 10/11/2019)

oferecer os alunos um glossário com o significado de palavras que possam fugir do vocabulário usual dos leitores.

O volume I da coleção nomeado como “História 1. Da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” é destinado aos discentes e docentes do primeiro ano do ensino médio. Ele possui 288 páginas, contém dezoito capítulos que estão distribuídos em seis unidades. Temas perpassam desde a formação da humanidade, as sociedades gregas e romanas, os conflitos entre a cristandade e o islamismo, as sociedades africanas, o Velho Mundo Europeu e o início do processo de colonização.

A capa desse volume é assinada por Sérgio Candido e conta com a fotografia de uma jovem indígena do grupo Barasano Tuyuka de Manaus-AM. A foto de Felipe Colombine é de 2008 e aparece o rosto da jovem sorrindo com pinturas corporais e brincos de penas de aves locais.

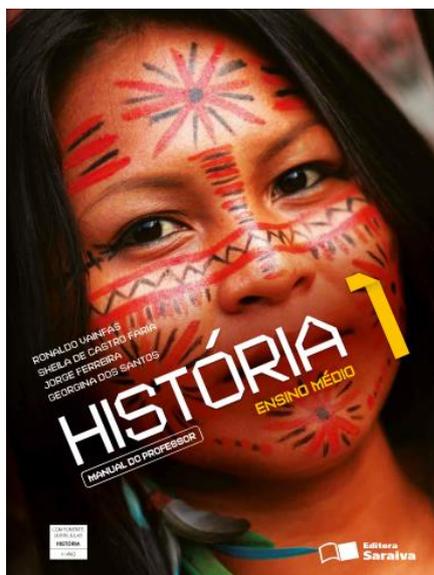


Figura 2 - Capa do livro didático História: da hominização à colonização: Rumo à conexão dos continentes” - Volume I

O volume II, nomeado como “História 2. Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” possui 272 páginas e 15 capítulos distribuídos em quatro unidades. Esses capítulos tratam do Iluminismo, do processo de independência do Brasil, do Capitalismo industrial, o Brasil Império e o Imperialismo. Esse livro é destinado aos jovens que cursam o segundo ano do Ensino médio.

A capa é assinada também por Sergio Cândido, com foto de Erick Lafforge. Na imagem aparece uma jovem da etnia Bodi no Vale do Rio Emo, na Etiópia. Na foto ela está com adornos vermelhos e vestindo roupas tradicionais.

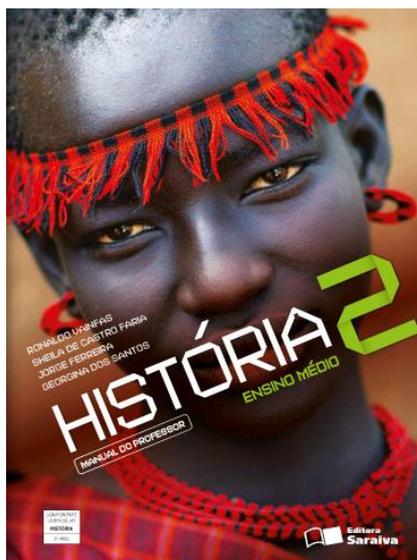


Figura 3- Capa do livro didático “História: Capitalismo em marcha: Liberalismos, nacionalismos e imperialismos” - Volume II

Já o volume III, que recebeu o título “História3. O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização”, possui 288 páginas e dezesseis capítulos, divididos em três unidades. Esse volume inicia com a Primeira República brasileira, Primeira e Segunda Guerra Mundiais, Guerra Fria, os processos de independência dos países da África e da Ásia, as democracias na América Latina, e por fim, da ditadura e a redemocratização do Brasil e finaliza falando dos desafios da globalização.

A capa deste volume também é assinada por Sergio Candido com uma foto de autoria de Broker/Alany, sem data. Nela aparece um homem hindu no forte Chittogarh no Rajastão-Índia.

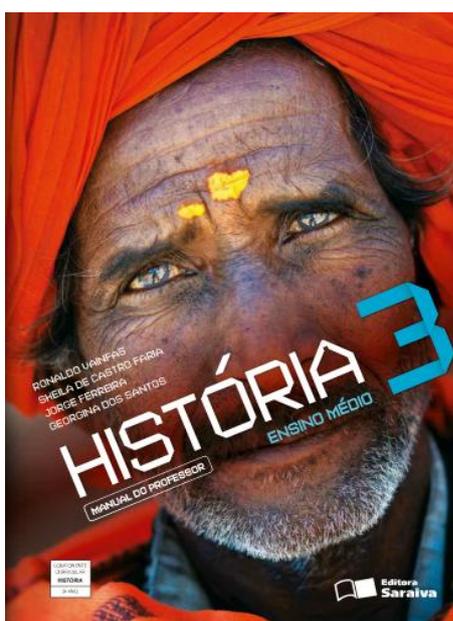


Figura 4- Capa do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” - Volume III

Capítulo 3. Representação e representatividade

Segundo o Dicionário Online de Língua Portuguesa representatividade é “qualidade de alguém, de um partido, de um grupo ou de um sindicato, cujo embasamento na população faz que ele possa exprimir-se verdadeiramente em seu nome”, ou “qualidade de uma amostra constituída de modo a corresponder à população no seio da qual ela é escolhida”. Farias (2018) amplia esse conceito, de maneira que representatividade pode ser entendida como

A qualidade de nos sentirmos representados por um grupo, indivíduo ou expressão humana, em nossas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais. É por meio desta qualidade que nos sentimos parte de um grupo, pertencentes a ele, compartilhando experiências, impressões, sentimentos e pensamentos com seus membros. (FARIAS, 2018)

No decorrer do processo de ensino aprendizagem, o estudante recebe informações do mundo que lhe ajudaram na construção de uma identidade. Desta forma, a educação é essencial no combate aos preconceitos, “ sendo o espaço escolar responsável por boa parte da formação pessoal do indivíduo, um ambiente para suplementação desigualdades raciais e do racismo” (COSTA; DUTRA, 2009 apud. MATTE JÚNIOR, 2017, p. 41).

3.1 Qual é o espaço da mulher negra nos livros didáticos?

Para Santos (2017), os livros didáticos carregam marcos de permanência e rupturas de sistemas políticos, de ideologias e discussões no âmbito de produção pedagógica, historiográfica, editorial e social. Esses não estão livres das discussões de gênero. Assis (2016) observe que a objetificação da mulher, em especial com a hipersexualização a submissão, permanecem como retrato da mulher negra nas mídias. Para a autora, essas representações são aniquilação da identidade dessas mulheres (ASSIS, 2016, 71).

3.1.1 As representações das mulheres negras no manual *Oficina de História*

O manual *Oficina da História* (2012) conta com 387 imagens com representações humanas. Dessas imagens, 35 são imagens de mulheres brancas, o que corresponde a 9,04% das imagens. Homens negros são retratados em 19 figuras ou fotografias, o que corresponde a

4,9% do total de imagens. Já as mulheres negras aparecem em 2,32% das imagens, com um total de 9 representações.

A primeira imagem de uma mulher negra aparece na página 301 do livro. A figura está localizada no capítulo 10 do livro, intitulado “O Império colonial Português”. Trata-se da reprodução de um quadro de Diogo Velázquez, *A empregada da cozinha e a ceia em Emaús (1617-1618)*. A pintura apresenta uma jovem negra, utilizando vestes simples, aparecendo atrás de um balcão com utensílios de cozinha. Ao fundo é possível ver dois homens que representam Jesus e um dos discípulos enquanto realizam uma refeição. Os homens aparecem com fenótipos brancos, mesmo que historicamente Jesus deveria ter fenótipo de um homem negro ou não-branco/europeu. O espaço de servidão aparece destinado a mulher negra, já a figura masculina de poder e de importância histórica foi embranquecida.

A figura aparece no box “Um outro olhar” na sequência de um texto explicativo que apresenta um panorama geral do assunto tratado na imagem, para auxiliar o leitor a interpretar a obra. O texto conta que a pintura ficou conhecida primeiramente como *La Mulata*, e após um processo de restauração foi descoberto a imagem de Jesus ao fundo, fazendo alusão a passagem bíblica em que Jesus, após sua morte, aparece a dois discípulos que não o reconhecem.

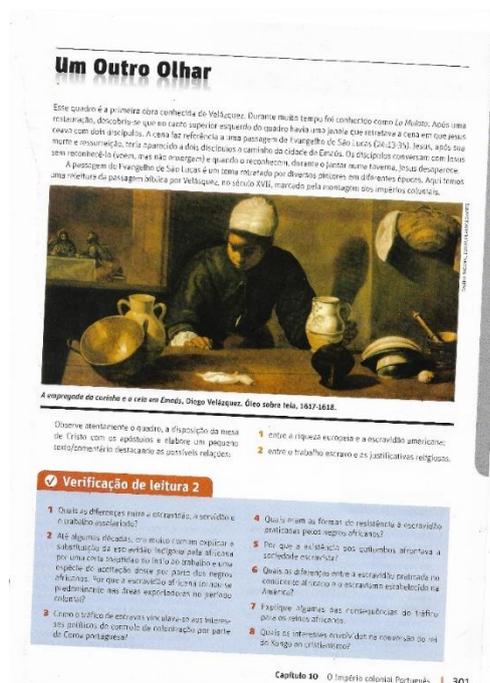


Figura 5 – Reprodução da página 301 do livro *Oficina da História – Vol. Único (2012)*

Os autores propõem como atividade a reflexão sobre a riqueza europeia e a escravidão americana, o trabalho escravo e as justificativas religiosas. Como “Verificação de leitura” há

perguntas sobre as diferenças entre escravidão, servidão e trabalho assalariado, sobre a resistência negra à escravidão, o afronto que os quilombos representavam para a sociedade escravagista e a diferença entre a escravidão praticada no continente africano e o escravagismo estabelecido nas Américas.

A segunda imagem apresentada no manual, em que uma mulher negra é retratada, foi localizada na página 335 com a reprodução da gravura do cortejo da Rainha Jinga. Trata-se de uma aquarela retirada dos manuscritos de Giovanni Antonio Cavazzi, *Istorica descrizione de ter regni Congo, Matamboea et Angola* (1687).

A imagem aparece no canto superior da página, seguida pela legenda: “o autor retratou a rainha Jinga como uma grande guerreira portando o arco e a machadinha dos jagas, à frente de um cortejo de músicos, favoritas e oficiais” (CAMPOS; CLARO, p.335). A figura está no décimo segundo capítulo do livro, “Inglaterra e Portugal: destinos cruzados e ilustra o texto “África: o Reino dos Ngolas”, que narra como era dividido o Reino do Ndongo e a política da rainha Nzinga Mbanfi. O destaque fica a formae como ela se tornou um símbolo de resistência contra os colonizadores e é celebrada pelo movimento negro e feminista.



Figura 6 – Reprodução da página 335 do livro Oficina da História – Vol. Único (2012)

A terceira representação identificada está na página 444. Trata-se de pintura ou litografia aquarelada de Jean-Baptiste Debret, *Um funcionário a passeio com sua família*, extraída do livro Viagem Pitoresca e História ao Brasil (1835-1839).

A imagem aparece ao final da sessão “Um outro olhar” após o texto “A hierarquia social no Rio de Janeiro” (CAMPOS; CLARO, p. 444) que traz o relato do inglês John Luccock que em viagem ao Rio de Janeiro precisou de um chaveiro e esse só lhe atendeu quando um homem negro apareceu para carregar suas ferramentas, recusando a oferta de ajuda de Luccock para levar seu material. A imagem também faz alusão aos espaços ocupados pelos negros nessa sociedade. Aparecem três mulheres negras na pintura. Elas estão posicionadas atrás de uma mulher branca, que por sua vez está atrás de um homem branco que é seguido por duas crianças brancas. As mulheres negras carregam objetos, a mulher branca não leva nada nas mãos. Aparecem também na imagem um homem negro que leva um guarda-sol, seguido por dois meninos. Os autores do livro propõem aos leitores quatro questões para refletir sobre a hierarquia social vigente naquela imagem e no relato de Louccok.

As próximas três figuras em que aparecem mulheres negras estão na página 483. Trata-se das pinturas de Joahnn Moritz Rugendas (1835). Elas estão novamente como ilustrações do box “Um Outro Olhar”.

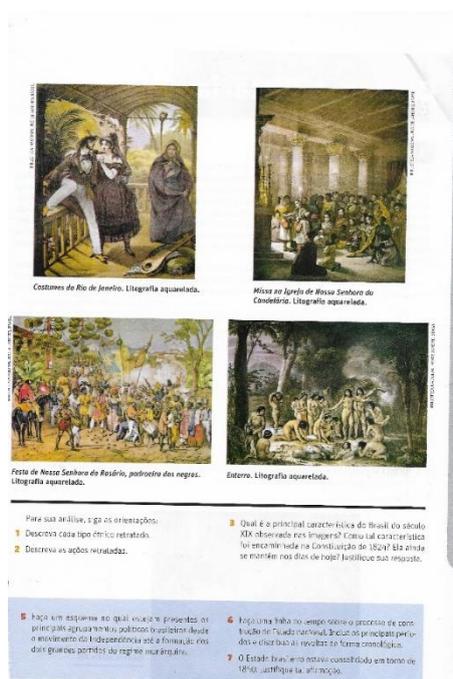


Figura 7 – Reprodução da página 483 do livro Oficina da História – Vol. Único (2012)

Esse box apresenta o texto “Brasil de Rugendas” (CAMPOS; CLARO, p.482), seguindo por oito imagens retiradas do livro *Viagem pitoresca através do Brasil*, de 1835. Foram selecionadas imagens que representam a visão do pintor sobre os estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro. A primeira imagem é a pintura “Costumes do Rio de

Janeiro”, em que uma mulher negra aparece ao canto observando um casal branco. As outras duas imagens em que se podem ver mulheres negras são “Missa da Igreja de Nossa Senhora da Candelária” e “Festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros”. Em ambas as pinturas, as mulheres negras estão envoltas por uma multidão. Na pintura “Missa da Igreja de Nossa Senhora da Candelária”, aparece um sacerdote branco, cercado por negros e negras de joelhos e de pé, vestidos de maneira simples em uma igreja com pilastras adornadas. Já na “Festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros”, homens e mulheres aparecem festejando com instrumentos musicais junto a crianças e bandeiras. É possível notar mulheres com seios desnudos.

Os autores propõem como atividade de reflexão que o leitor descreva os tipos “étnicos” e as atividades representadas. Pede também para os estudantes descreverem qual era a principal característica do Brasil do século XIX e relacionar com o que está escrito na Constituição de 1834.

A próxima imagem em que aparece uma mulher negra está na página 540, na abertura do capítulo 19, com o título “Fora da ordem brasileira”. Trata-se de uma fotografia feita por Flavio Barros (1897) de 400 sobreviventes feitos prisioneiros em Canudos. Na legenda dos autores, chamam a esses prisioneiros de ‘jaguços’, termo utilizado para nomear pessoas que prestam serviços paramilitares e proteção de fazendeiros no nordeste brasileiro. Na imagem aparecem mulheres e crianças sentadas com olhares baixos, cercadas por soldados.

Após a imagens há um trecho do romance Grande Sertões Veredas de Guimarães Rosa e um texto explicando a situação do norte e nordeste durante a República Oligárquica e a ação dos cangaceiros nessas regiões.

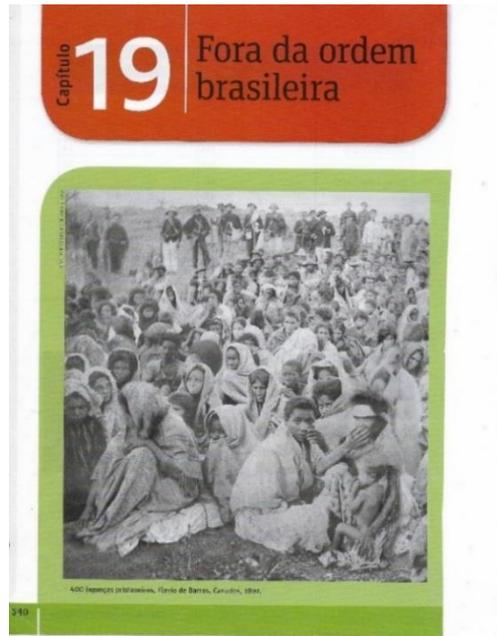


Figura 8 – Reprodução da página 540 do livro *Oficina da História – Vol. Único (2012)*

Na página seguinte do capítulo, aparece a imagem do casal Lampião e Maria Bonita (CAMPOS; CLARO, p. 542). No texto “As Armas da fé”, os autores abordam as disputas que aconteciam no Nordeste e destaca a imagem de Padre Cicero e Lampião.



Figura 9- Reprodução da página 542 do livro *Oficina da História – Vol. Único (2012)*

A representação seguinte sobre mulheres negras está na página 600. Trata-se de um Cartaz sobre a *Exposição Colonial Internacional (1931)*, *A grande França*. Na figura aparecem três mulheres de sociedades diferentes: uma oriental, aparece segurando o que parece ser uma balança; uma mulher indiana, segurando uma cerâmica; e, uma mulher africana, a única com os seios completamente nus, segurando um bebê e usando algumas joias.



Figura 10- Reprodução da página 600 do livro *Oficina da História – Vol. Único (2012)*

A imagem aparece como ilustração dos textos “As exposições coloniais: zoológicos humanos” e “Exposição e contraexposição”. Como exercício, os autores propõem que os estudantes discutam os aspectos econômicos do colonialismo praticado na África e como os zoológicos humanos ajudavam a propagar ideias preconceituosas. (CAMPOS; CLARO, 2012, p. 600)

A última imagem em que aparece uma mulher negra no livro está na página 808. É uma fotografia em que Michelle Obama aparece de costas, ao lado de seu marido, o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama cumprimentando líderes africanos durante uma visita ao Hospital Geral em Acra, Gana em 2009.



Figura 11 - Reprodução da página 808 do livro *Oficina da História – Vol. Único (2012)*

O livro é constituído por uma maioria de imagens masculinas. As mulheres não possuem o mesmo espaço de representação que o homem branco. E quanto as mulheres negras, essas aparecem representadas em espaços e condições subalternas e em situação de vulnerabilidade, com algumas exceções. Enquanto as representações das mulheres brancas, apesar de aparecerem também em menor número, não estão relacionadas à pobreza ou servidão.

O livro dedica apenas um box para a temática feminista, na página 456, no capítulo 16: Nações, Nacionalismos e Internacionalismos, na Unidade 5: A Era das Revoluções para falar do feminismo. Nesse box aparece uma imagem retirada do jornal *L'Opinion des femines* (1849) de Jeanne Deroin (1805-1894), figura de destaque na luta pelo sufrágio feminino.

É importante destacar também que nenhuma das imagens selecionadas para representarem as mulheres negras foram feitas por mulheres. As imagens são pinturas feitas a partir das observações feitas por homens, brancos e europeus, e as fotografias também de homens brancos.

3.1.2 As representações de mulheres negras na coleção *História*

Na coleção *História*, os autores empregaram igualmente mapas e imagens para compor as páginas coloridas dos livros, junto aos boxes de conteúdos e as atividades. Dentre essas imagens utilizadas, no volume 1, “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016), possui 125 gravuras com figuras humanas representadas, sejam elas homens e mulheres, em diferentes contextos, sendo fotos, charges e desenhos.

Das 125 gravuras com representações humanas, 10 são imagens de mulheres brancas. Dessas sendo cincorepresentam as mulheres em primeiro plano, nas outras cinco, elas aparecem em segundo plano, ao lado de um homem também branco. A primeira imagem em que aparece uma mulher com fenótipos brancos aparece na página 180, com uma foto da escultura de Michelangelo, Pietá (1499), em que a Virgem Maria, aparece segurando Jesus crucificado nos braços.

A imagem aparece no decorrer do Capítulo 12 – Renascimento e revolução científica, como ilustração do segundo texto do capítulo, intitulado “Novos conceitos de arte: alguns mestres” (VAINFAS, Ronaldo et al p. 179, 2016). O texto apresenta os principais nomes do Renascimento e a suas obras que receberam maior destaque. A página seguinte aparece a imagem da pintura de Leonardo da Vinci, *Monalisa*, disposta no fim da página, ilustrando o tópico “Rafael e Leonardo” (VAINFAS, Ronaldo et al, p. 181).



Figura 14 - Páginas 180 e 181 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

As mulheres brancas, são retratadas como obras de arte. As pinturas ressaltam a beleza. Há simetria nos rostos e traços bem definidos, até quando essas não estão no plano central, como na página 221, onde ao final da lauda há uma imagem da pintura de Anthony van Dyck, do rei Carlos I, com sua esposa e filhos. Na legenda escrita pelos autores do livro, o nome da esposa não é mencionado. A mulher aparece ao lado do rei, com vestes douradas e uma criança nos braços.



Figura 15 - Página 221 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

Quando se trata da representação de homens negros, identificamos 12 imagens, 9,6% do total de representações humanas. Em onze das doze imagens, eles estão em primeiro plano. Entre essas, sete desses homens aparecerem ligados ao cenário da escravidão. A primeira imagem de um homem negro é uma página dupla de abertura da Unidade 4, intitulada como “Encontro e Confronto dos mundos”.

Trata-se da representação do cortejo do rei Mansa Musa, imperador do Mali durante o século XIV. O rei aparece sendo carregado pelos seus súditos, adornado com enfeites dourados e vestes reluzentes. Os súditos aparecem também adornados com máscaras e chapéus, alguns aparecem segurando espadas douradas



Figura 16 - Reprodução das páginas 108 e 109 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

Essa unidade apresenta textos sobre a diversidade africana, os povos africanos islamizados, os impérios do Mali e do Songai, o reino do Congo. As civilizações chinesas, japonesas e indiana, a expansão marítima europeia e as feitorias europeias na África e na Ásia também são assuntos abordados. Abaixo do sumário indicando o conteúdo da unidade, os autores apresentam um pequeno texto afirmando que não havia contato entre diferentes grupos étnicos no mundo, afirmando que eram “mundos paralelos no mesmo planeta”.

As outras duas imagens em que homens negros não aparecem relacionados submetidos à servidão aparecem na página 265, com a figura de Zumbi de Palmares e Ganga Zumba, no box “Conversa de Historiador”. Aparecem, lado a lado, a imagem do cartaz do filme *Ganga*

Zumba: Rei dos Palmares e um desenho de Zumbi dos Palmares. A seção fala da relação complicada entre memória e história e de como a ideia de “herói” pode ser criada e recriada dependendo da época e do espaço. No final da seção, os autores propõem uma atividade em que os estudantes devem conversar com seus colegas se Ganga Zumba foi um traidor da causa negra.



Figura 17- Reprodução da página 265 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

O box está localizado no décimo sétimo capítulo do livro, que recebeu o título de “A colonização da América Portuguesa” (VAINFAS, Ronaldo et al, p. 248, 2016). O box é antecedido pelo texto “Zumbi e a guerra de Palmares” que apresenta informações como a data de falecimento de Zumbi e os confrontos existentes entre o quilombo e o estado colonial escravocrata. Porém, não apresenta exemplos concretos de como esses espaços ofereciam aos escravizados a possibilidade de liberdade e resistência e que a morte de Zumbi e a tomada de Palmares foram resultados de um confronto violento. A figura de Dandara⁹ não é mencionada, mesmo que ela tenha exercido um papel fundamental em Palmares.

⁹ Dandara dos Palmaras ficou conhecida por ser esposa de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares na Serra da Barriga, em Alagoas. Além de esposa de Zumbi, com quem teve 03 filhos, Dandara foi uma importante liderança do quilombo e um símbolo de resistência para o movimento negro. Não a registro de seu nascimento, mas especula-se que ela se instalou em Palmares ainda criança. Plantava e trabalhava na produção de farinha, como todas pessoas no quilombo. Também aprendeu a caça e a capoeira. Quando adulta liderou as falanges femininas do exército palmarino.

Apenas em 5,6% das imagens volume aparecem mulheres negras. São sete imagens ao todo. Dessas, em quatro, as negras aparecem em imagens relacionadas à escravidão. Em outras três, as mulheres não aparecem em primeiro plano e, em nenhuma delas, a imagem destaque do capítulo ou da unidade é de uma mulher negra.

A primeira representação em que aparece uma mulher negra aparece na página 123, no box “Conexões – História e Sociologia”, que trata das quitadeiras. O texto aborda a influência da cultura iorubá na cultura brasileira e apresenta um a imagem do mercado em Sokoto, na Nigéria, de Eduard Vogel (1860) e a pintura “Mercado”, de Henry Chamberlain (1822), que retrata a atividades das quitadeiras no Centro do Rio de Janeiro em 1822.

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

§ 3º

Art. 7º-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L12.629.htm>. Acesso em: 4 out. 2015.

A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque:

- legitima o ensino das ciências humanas nas escolas;
- divulga conhecimentos para a população afro-brasileira;
- reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura;
- garante aos afrodescendentes a qualidade no acesso à educação;
- impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país.

Conexões História e Sociologia

As quitadeiras

Os povos sidaneses, em particular os iorubás, eram agricultores e pastores, mas o comércio tinha enorme peso, com os maiores mercados localizados dentro das grandes cidades. Uma característica fundamental era a rígida divisão sexual do trabalho. Certas atividades eram realizadas exclusivamente por mulheres, como a plantação e comercialização do pimenta. A cultura do inhame era reservada aos homens. O comércio ambulante de alimentos e de outros quitutes era monopólio feminino.

Os povos de língua iorubá foram enviados aos milhares para o tráfico negreiro, e seu modo de vida marcou profundamente a formação da sociedade colonial do Brasil. Também na região congo-angolana, as mulheres eram comerciantes, vendendo seus quitutes nos mercados ou ruas das cidades. Por influência das iorubas e das bantas, nas cidades do Brasil as mulheres negras monopolizaram o comércio ambulante de alimentos, sendo conhecidas como “negras de tabuleiro” ou “quitadeiras”.

As mulheres arrumavam suas tendas ou estriçavam panos ou estórias onde expunham suas mercadorias. Podiam também levar um fogareiro para cozinhar os alimentos na frente do freguês.



Mercado em Sokoto, Nigéria. Observe as mulheres sentadas vendendo produtos, quase sempre alimentos. Gracia de Eduard Vogel, arquivado 1860. Biblioteca da Universidade da Virgínia, Charlottesville, Estados Unidos.

Mercado, gravura de Henry Chamberlain representando quitadeiras no centro do Rio de Janeiro em 1822. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo (SP).

1. Pesquise a origem da palavra quitanda e estabeleça a relação com o tráfico de escravos.
2. Com base nas imagens e no texto desta seção, quais são as continuidades e transformações que podem ser indicadas entre as quitadeiras da África e as do Brasil?

Figura 18– Reprodução da página 123 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

Os autores propõem como atividade de reflexão uma pesquisa sobre a origem da palavra “quitanda” e solicitam aos estudantes que estabeleçam uma relação entre o tráfico de escravizados e as continuidades e transformações das atividades comerciais dos negros entre a África e no Brasil.

Como líder, Dandara se opôs aos termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba, alinhando-se com Zumbi. Ela acreditava que a Paz em troca de terras no Vale do Cacau que era a proposta do governo português, uma maneira de desmontar a República de Palmares. Foi morta em 06 de fevereiro de 1694, após a destruição da Cerca Real dos Macacos, que fazia parte do Quilombo de Palmares. (HENRIQUE, 2011)

A próxima imagem em que aparece uma mulher negra é exibida na página 269, ainda dentro desse tópico acerca das permanências e transformações da cultura africana.



Figura 19 – Reprodução da página 269 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

Trata-se de uma imagem da obra de Antonio Cavazzi (1870) que retrata músicos africanos com seus instrumentos . Essa imagem ilustra a página de abertura do Capítulo 18: Os povos africanos e os europeus”. Os autores afirmam, na legenda de imagem, que essa, pode ser uma das primeiras representações do continente africano que fugia das imagens fantasiosas dos viajantes europeus, e propõem para o leitor que observe os instrumentos e notem as semelhanças com os instrumentos musicais utilizados no Brasil atualmente.

Assim como no livro “Oficina de História” (2012), esse volume também retrata a figura da Rainha Njinga. No final do texto “O Ndongo e as guerras de Angola” (VAINFAS, Ronaldo et al p. 276-279), no capítulo 18, aparece a imagem feita pelo missionário cappuccino Antonio Cavazzi do encontro entre Nzinga com um governador português (VAINFAS, Ronaldo et al, p. 279). O texto ao lado da gravura informa que Nzinga era uma guerreira e tinha grande poder de argumentação. Viajava como embaixadora do reino e resistiu as imposições portuguesas.

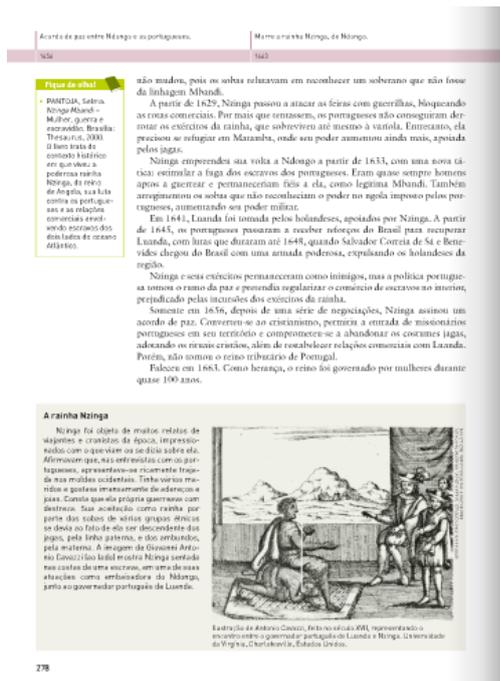


Figura 20 – Página 279 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

As representações seguintes de mulheres negras também se encontram no capítulo 18, com uma pintura de autoria desconhecida na página 282 e que retrata prisioneiros africanos marchando em direção ao mercado de cativos no século XIX. Nessa imagem, mulheres, homens e crianças negras parecem acorrentados pelas mãos e pelo pescoço, andando em linha, sendo escoltados por outros negros.

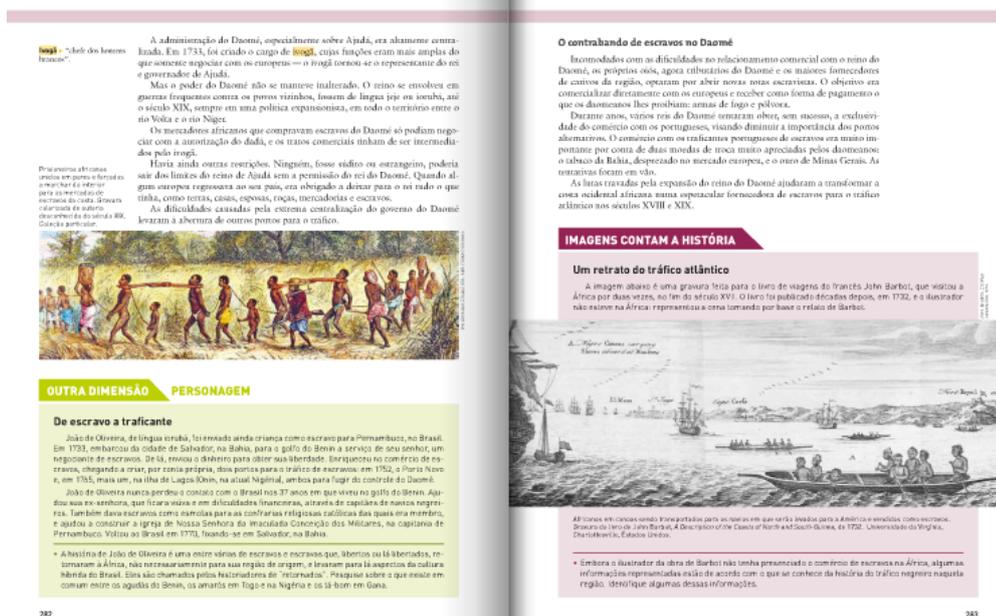


Figura 21 Páginas 282 e 283 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

Já na figura da página 283, homens, mulheres e crianças aparecem em canoas sendo levados para navios em viriam para as Américas. A imagem foi retirada do livro de viagens de John Barbot (1732). A imagem foi feita por um ilustrador que não esteve na África e desenhou aquilo que Barbot descreveu.

Nas páginas 239 e 266 as mulheres negras também aparecem retratadas na condição de escravizadas e como personagens secundárias a compor o cenário representado. Na página 239, a pintura de Johann Mortz Rugendas, “O navio negreiro” (1835), ilustra o texto que aborda do tráfico de africanos. Na legenda da obra, os autores chamam atenção para o fato da pintura apresentar mais homens do que mulheres, pois para cada 3 homens entregues como cativos, havia apenas uma mulher.

Já na página 266, as mulheres negras aparecem junto ao aglomerado de pessoas que seriam vendidas como cativas em Recife, durante a dominação da Holanda na região. Trata-se da pintura “O mercado de escravos na rua dos judeus”, de Zacharias Wagner (1642).

<p>Demônio da floresta Arimaá submetido para as regiões da América do Sul.</p> <p>1584</p>	<p>Apoio da entrada de metais preciosos na Espanha.</p> <p>1600</p>	<p>Bango Zumbi, líder do Gêmeo de Palmares, foi aprisionado com os companheiros indígenas, mas é solto e mata por morte.</p> <p>1695</p>	<p>Zumbi mata o cirandeiro dos palmares, Domingos Jorge Velho, no Rio Palmares.</p> <p>1695</p>
--	---	--	---

IMAGENS CONTAM A HISTÓRIA

Mercado de escravos

Como você já viu neste capítulo, Maurício de Nassau patrocinou a atuação de direitos artísticos no Brasil e, por isso, a ocupação holandesa é um dos períodos da história colonial brasileira que conta com a iconografia mais rica.

Frans Post e Albertus Eckhout são os artistas mais famosos da colônia que ambientaram Nassau no Brasil. São deles os registros mais conhecidos sobre Pernambuco colonial durante a invasão holandesa, ocorrida entre 1630 e 1654. Zacharias Wagner não é mencionado pelas historiadoras com a mesma frequência, mas as imagens produzidas por ele não deixam de ser importantes para o estudo do Brasil holandês.

Wagner, de origem germânica, chegou a Pernambuco em 1638 como soldado e passou a ocupar diversas funções na administração de Maurício de Nassau. Em 1641, retornou para a Europa. Na sua principal obra, *O leão dos senhores* (1642), ele registra, além da fauna, cenas da vida cotidiana do Nordeste brasileiro na época de Nassau. Além das gravuras presentes no livro, ele também produziu aquarelas e ilustrações.

Em 1835, o artista Johann Mortz Rugendas representou uma cena comum nas navegações atlânticas: o embarque de escravizados. Um grupo de homens e mulheres aguarda a chegada de um navio para ser levado a um destino distante. Alguns são carregados em cadeiras, outros são levados em canoas. A cena é movimentada e mostra a realidade do tráfico de escravizados na época.

Sistemas de escravização

Para recolher os escravos, os negociantes portugueses utilizavam dois sistemas. O primeiro era o da *loteria*, no qual os escravos comprados na África eram enviados aos portos, até completar a carga dos navios. Era dependente, pois implicava conseguir autorização do rei africano local para a instalação da loteria, além de gastos com a manutenção de administradores para dirigi-la e protegê-la. O segundo sistema funcionava por meio de *banzos* que navegavam ao longo da costa até completar a carga de escravos, levados aos navios em canoas, sem os gastos com a instalação de loterias.

O comércio no interior da África e o deslocamento aos locais de embarque, no litoral, faziam totalmente por conta dos africanos, sempre empurrados em maior ou menor submissão.

O tráfico atlântico de escravos foi intenso até o século XIX. Estima-se que entre 12 e 12,5 milhões de africanos entraram na América, dos quais 40%, aproximadamente, foram para o Brasil, outros 40% para as ilhas do Caribe e menos de 5% para a América do Norte. Os demais foram para outras partes da América.

A preferência foi sempre pela compra de homens já adultos — mais de 60% de todos os escravos vendidos na América. A escassez de mulheres dificultava o crescimento vegetativo da população escrava e, por conseguinte, exigia a manutenção do tráfico para a reprodução da escravidão.

Na pintura *O mercado de escravos na rua dos judeus*, de 1642, Zacharias Wagner retratou a cena de um mercado de escravos no Recife holandês.

- Um grupo, com base na imagem e nas informações do capítulo sobre a importância comercial dos judeus no Brasil holandês:
- a) Discuta a cena, relacionando-a com o tráfico de escravos no período holandês.
- b) Discuta a relação entre o mercado de escravos e o nome *Rua dos Judeus*, onde ela funcionava.
- c) Analise a perspectiva adotada pelo artista para retratar na pintura a população africana escravizada.

Figura 22 Páginas 239 e 266 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I, respectivamente

A imagem seguinte a representar mulheres negras está no bloco “Roteiro de Estudo” na página 285. No bloco, há um box “Conexões – História e Sociologia” em que os autores apresentam ao leitor as Congadas. Nele relatam a história da festa e de como até hoje comunidades negras ainda a celebram. Seguindo o texto, nota-se uma fotografia de 2013 da congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Goiânia. Na foto aparece uma legião de

foliões com bandeiras e instrumentos musicais, e a frente uma criança branca leva a bandeira de Santo Antônio. Ao fundo, pode-se observar crianças e mulheres negras.



Figura 23 - Páginas 285 do livro “História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes” (2016) – Volume I

Apesar de se tratar de uma festividade oriunda da cultura africana, celebrada pelos negros, como afirma o texto acima, a figura escolhida para representar a festa traz em primeiro plano uma criança branca.

O volume II da coleção, “História: Capitalismo em marcha: liberais, nacionalismos e imperialismos”, é o livro com o maior número de imagens com mulheres. O livro, possui 171 representações humanas e, dessas, 11 são imagens onde aparecem mulheres negras.

A própria capa do volume utiliza uma imagem em que uma mulher negra aparece. É uma fotografia de 2012, de Erick Lafforge, em que aparece uma jovem da etnia Bodi no Vale do Rio Emo na Etiópia. A próxima imagem em que uma mulher negra aparece ocorre na página 74, na seção “Roteiro de Estudos” que encerra o Capítulo 4: O Brasil entre o ouro e a rebeldia.

A imagem em questão é o cartaz do filme “Xica da Silva”, de 1976, com roteiro de Cacá Diegues. Os autores, no texto de apresentação do cartaz, afirmam que o seu roteiro foi baseado em romances do XX, mas que filmes e romances não possuem obrigação de ser fidedignos com a realidade representada e que as histórias ali contadas não precisam ser comprovadas, diferentemente da História, que para ser escrita necessita dos “documentos (textos, registros, imagens, etc.) que a comprovam são essenciais e devem ser analisados com rigor para constatar sua autenticidade” (VAINFAS, Ronaldo et al, p. 74, 2016).

Os autores propõem aos estudantes que assistam ao filme e comparem a Xica da Silva do filme com a história de Francisca da Silva de Oliveira, mulher que inspirou a personagem de Cacá Diegues.



Figura 24 - Página 74 do livro “História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” (2016) - Volume II

Assim como no volume anterior, a maior parte das imagens relacionadas com mulheres negras, as representam em condições de subalternidade. Das onze imagens em que aparecem, em seis delas, as mulheres negras são retratadas na condição de escravizadas, ou como parte secundária de um cenário.

Na página 98, aparece uma fotografia de uma família de escravizados em uma plantação de algodão na Georgia-EUA, em 1860. A foto ilustra o texto “Tecelagem de algodão”, e na página seguinte aparece uma gravura publicada em Londres no ano de 1854 pelo jornal *The Illustrated London News*, que mostra uma fábrica de roupas com máquinas movidas a vapor e baseada na divisão do trabalho.

O texto ao lado dessa gravura relata as condições de trabalho dessas fábricas afirmando que o trabalho era destinado a mulheres e crianças, com jornadas superiores a 12 horas, com condições disciplinares mais rigorosas do que a produção doméstica que essas camponesas desenvolviam antes (VAINFAS, Ronaldo et al, p. 99, 2016). O texto termina na página 100, com o box “Investigando o documento”, tema “Mulheres, crianças e produção fabril”. Nele aparecem duas imagens de mulheres brancas no trabalho de tecelagem. Na primeira, uma

mulher aparece cercada de duas crianças em uma roca fiar e na segunda mulheres aparecem enfileiradas, enquanto crianças aparecem sentadas também trabalhando. Na segunda imagem, as mulheres estão em um ambiente industrial, supervisionadas e acompanhadas de um relógio. Abaixo, a um fragmento de um depoimento anônimo das condições de opressão sofridas nas fabricas.

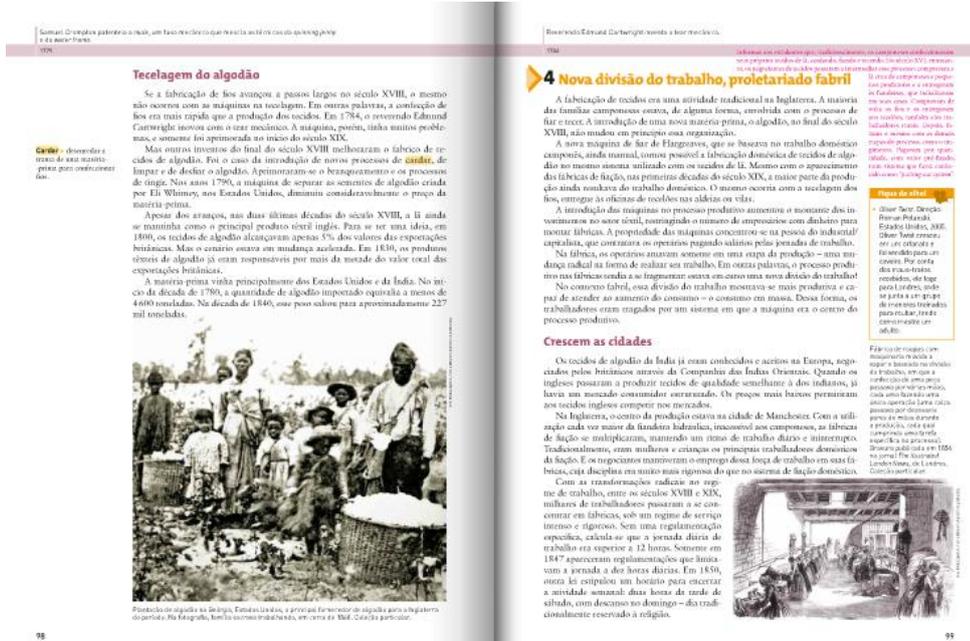


Figura 25 - Páginas 98 e 99 do livro “História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” (2016) - Volume II



Figura 26 – Página 100 do livro “História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” (2016) - Volume II

Apesar de relatar as condições das trabalhadoras das fábricas em Londres, não há o mesmo esforço quando se trata das condições dos escravizados e das escravizadas nas Américas. Não há no volume fragmentos ou indicações de obras em que mulheres negras possam falar por elas mesmas, como ocorre com os registros dos viajantes.

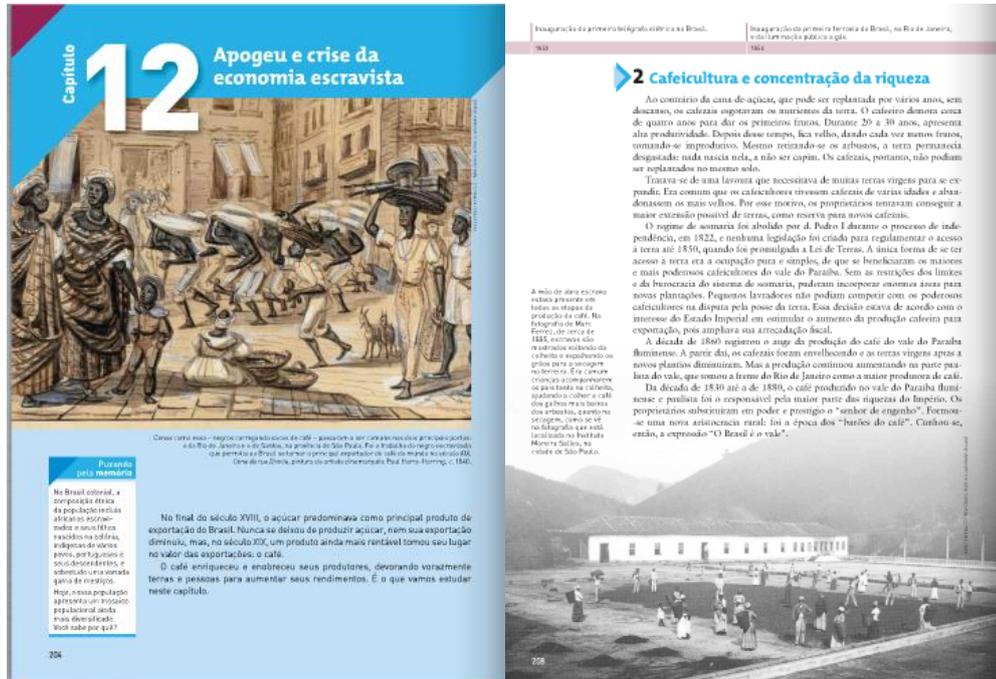


Figura 27 – Páginas 204 e 208 do livro “História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” (2016) - Volume II



Figura 28 – Páginas 210 e 217 do livro “História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” (2016) - Volume II

As páginas acima apresentam cinco imagens de mulheres negras, em quatro delas, essas mulheres aparecem retratadas por homens brancos em condições de trabalho escravo. Já na página 171, as mulheres negras não aparecem na condição de escravizadas. Essas aparecem em uma figura que faz alusão a liberdade com uma representação feminina, assim como retratado no livro “Oficina da História”.



Figura 29 – Reprodução da página 171 do livro “História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos” (2016) - Volume II

Próximo a essa relação estabelecida entre liberdade e a figura feminina branca, a página 224, apresenta uma imagem de Angelo Agostini de 1888 de ex-escravizados levando camélias para o retrato da princesa Isabel. A legenda afirma que Isabel era abertamente abolicionista, chegando a usar em público uma camélia, que era símbolo do movimento abolicionista. A princesa teria ainda acobertado escravizados que fugiam e teria realizado ações como a “batalha das flores” para adquirir fundos para libertação de escravos. Nos textos que seguem a imagem não é destacado o papel ativo dos negros e negras durante o processo de abolição da escravatura e das consequências desse processo para a população negra.

2 Abolicionismo e abolição

Durante toda a vigência do tráfico atlântico de escravos, chegaram ao Brasil mais de 4 milhões de cativos, o que representaria mais ou menos 40% de todo o tráfico atlântico. Para Cuba foram 30%. Os Estados Unidos receberam somente cerca de 5% dos africanos. Contudo, um comparativo sobre as populações escravas mostra que nos últimos anos da escravidão nos Estados Unidos, estes tinham mais escravos do que o Brasil: cerca de 4 milhões, concentrados nos estados do Sul, em 1861, contra cerca de 1,5 milhão no Brasil, concentrados no sudeste, em 1872.

As diferenças se explicam. No caso dos Estados Unidos, no Sul escravista se estimulava a formação de famílias escravas porque o tráfico tinha sido abolido em 1807. Assim, a quantidade de homens e mulheres escravos se tornava, com o tempo, cada vez mais equilibrada. Além disso, poucos estados aceitavam a alforria e, após a abolição do tráfico, no início do século XIX, praticamente nenhum estado permitia que escravos conquistassem a liberdade. Dessa forma, a população escrava aumentava consideravelmente.

Já no Brasil, a situação era bem diferente. A maior parte dos escravos era nascida na África, e a quantidade de homens traficados era muito maior do que a de mulheres. Esse desequilíbrio dificultava o aumento da população escrava. Como não houve estímulo específico para a formação de famílias escravas, era necessário recorrer ao tráfico atlântico para manter ou ampliar o número de pessoas escravizadas.

A extinção do tráfico atlântico, em 1850, fez aumentar o preço dos cativos e conseqüentemente de vez a concentração da propriedade escrava nas mãos de poucas pessoas. Assim, a maioria da população livre, antes envolvida com a escravidão, desvinculou-se desse sistema. Uma das razões para esse processo foi a prática da alforria, que era corrente no Brasil. Eram considerados escravos os que nasciam de mulheres escravas. Se a mulher fosse alforrada, o filho era livre, mesmo se o pai fosse escravo. Como no Brasil a alforria era concedida principalmente às mulheres, a população escrava diminuía consideravelmente.

Foi esse cenário de diminuição da quantidade de cativos que o abolicionismo ganhou força. As dificuldades enfrentadas durante a Guerra do Paraguai aguçaram ainda mais as críticas à escravidão. A partir de 1870, o regime de trabalho escravo foi perdendo legitimidade e passou a ser combatido cada vez mais pelos abolicionistas. No Brasil, o cativo estava com os dias contados.



224

Libertos depositam cambiais em volta do retrato de princesa Isabel, que abertamente se abolicionista, suscitando, inclusive, agracer em público com uma coroa de flores do abolicionismo radical afirmando seu voto. Eis alguns sobre honras escravas ligadas ao tráfico de Portugal. Realizou, nesta cidade, "Tabalhas de Bares", que tinham como objetivo conseguir fundos para a libertação de escravos.
A princesa percorria a cidade em carro aberto e enfeitado com flores, seguida de abolicionistas batendo tambor e gaitaria de casa em casa para conseguir doações. Imagem de Angelo Agostini, publicada no *Boletim Ilustrado* em 1881. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

Figura 30 - Reprodução da página 224 do livro "História: Capitalismo em marcha: liberalismos, Nacionalismos e imperialismos" (2016) - Volume II

Na página 233, os autores apresentam uma outra imagem, em que princesa Isabel é retratada como heroína no processo de abolição dos cativos:

IMAGENS CONTAM A HISTÓRIA

Patrocínio e Isabel

O abolicionista José do Patrocínio, em 1874, escreveu uma carta a um amigo em que dizia: "a forma republicana é o sistema mais seguro de salvar a gente das guerras da ignorância perpetuada através das leis da tirania e da escravidão de escravos — que pela pátria, nada faz, nada faz e nada faz". (PATROCÍNIO, O N.º 10, José do Patrocínio brasileiro — cartas a Diomêdes da Fonseca, Editora Acadêmica, Rio de Janeiro, 15 de junho de 1974.)

Era um abolicionista radical. Defendia a abolição sem indenização aos proprietários, educação e participação política para todos e criação de oportunidades econômicas para os mais pobres.

Após a aprovação da Lei que aboliu a escravidão, em 13 de maio de 1888, contou que José do Patrocínio contou-se aos pés da princesa Isabel, em sinal de agradecimento. Ela já havia decretado antes que não era.

A partir, a imagem Mãe dos cativos, obra de propaganda abolicionista, foi a imagem preferida dos abolicionistas ao preleito do seu exatidão. Seus filhos, os portugueses proibidos, mas suas portadoras glorificam a propaganda abolicionista.

WERTZ, Augusto. Sempre na verdade. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Disponível em: www.revistaabiblioteca.com.br/colunas/sempre-na-verdade/. Acesso em: 13 set. 2015.

Exatidão da obra de Patrocínio e abolicionista José do Patrocínio quando se agachou aos pés da princesa Isabel. Publicado no jornal *Boletim Ilustrado*, em maio de 1888. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

- A imagem acima, publicada no jornal *Boletim Ilustrado* de maio de 1888, mostra o jornalista e abolicionista radical José do Patrocínio em posição de adoração aos pés da princesa Isabel. Em que, discorde e "trem" o que se pede?
- Que mensagem é transmitida pelo jornal *Boletim Ilustrado* ao publicar?
- O republicano São, além de suas José do Patrocínio de ser um "traidor de raça, do partido da pátria". Relacione essa declaração com a imagem.
- Avalie, com base nas informações do texto acima, José do Patrocínio foi um traidor dos republicanos?
- Que outro personagem histórico estudado anteriormente pode ser comparado a Patrocínio, no que se refere a apoiar um sistema de governo com o qual não concordava em função de um ideal maior?

233

Figura 31 – Página 233 do livro "História: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos" (2016) - Volume II

A imagem foi publicada originalmente no jornal “O Mequetrefe”, em maio de 1888, e mostra o jornalista José do Patrocínio prostrado diante da princesa Isabel, que aparece em cima de um pedestal, e em uma das suas mãos apresenta o que seria a Lei Áurea. Os autores do livro propõem como atividade aos estudantes analisar a imagem e relacionarem com as acusações de Silva Jardim, que acusava Jose do Patrocínio de ser “um traidor da raça”.

O volume III desta coleção, “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização”, tem 213 imagens com representações humanas distribuídas pelas suas 288 páginas. Dessas imagens, 13,14% aparecem mulheres brancas, 4,69% são de homens negros e 2,34% são de mulheres negras.

Do total de imagens, apenas cinco se pode notar a presença de mulheres negras. A primeira dessas imagens está na página 23. Trata-se da fotografia do momento de rendição de mulheres e crianças ao Exército em Canudos. A imagem também aparece no livro Oficina de História na página 540. Diferente da obra de Flávio Campos e Regina Claro, aqui a fotografia aparece ilustrando o texto “Revoltas do Povo”, no Capítulo 1: Brasil: a Primeira República. Os autores destacam que nesse momento de rendição, os homens continuam a resistir no arraial de Canudos.



Figura 32 – Página 23 do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” – Volume III

A segunda imagem com representação de uma figura feminina negra nesse volume ocorre na página 107, com a pintura de Portinari, “Grupo de Meninas”, de 1940, que abre o Capítulo 7: O Brasil na Era Vargas. O quadro vem acompanhado da legenda que afirma que

Portinari é famoso por retratar o trabalho, o sofrimento e a cultura no Brasil. Na página há também um box informativo, “Puxando pela memória”, que apresenta uma pequena biografia de Getúlio Vargas e indaga o leitor sobre as lembranças que possui dessa personalidade.



Figura 33 – Página 107 do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” – Volume III

A terceira imagem em que aparecem mulheres negras foi identificada na página 165, com uma fotografia de 2008 na qual são retratadas mulheres e crianças refugiadas da guerra civil na República Democrática do Congo.



Figura 34 - Páginas 164 e 165 do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” – Volume III

A imagem ilustra o texto “A África entre o pan-africanismo e a fragmentação” (VAINFAS, Ronaldo et al, p.164- 165) que aborda a origem do conceito de raça e como o movimento pan-africanista ressignificou o termo. Além de falar dos impactos do colonialismo no território africano.

A próxima imagem como a presença de uma mulher negra ocorreu na página 199, num desenho de Djanira de Motta e Silva, “Festa do Divino em Parati” (1962). A imagem aparece como capa de abertura do Capítulo 12: O Brasil e a república democrática.



Figura 35 – Página 199 do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” – Volume III

A imagem que encerra a presença das mulheres negras na coleção História, assim como no livro Oficina da História é uma fotografia de Michelle Obama, ao lado de seu marido, o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama.



Figura 36 – Página 281 do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” – Volume III

A Coleção História participou do processo de seleção do PNDL 2018, sendo aprovada pelo mesmo. No texto de análise da coleção, o Guia Digital do PNDL escreve:

[...] os textos-base e as seções demonstram o uso de referências fundamentadas na historiografia, no uso de imagens como iconografias e fotografias referentes ao acontecimento em estudo, documentos históricos escritos como crônicas, leis, textos teóricos e trechos de obras literárias. Destaca-se, ainda, que a obra contempla aspectos da chamada História Social e entende-se que na Ciência histórica se produz narrativas sobre o passado como um saber em construção. (Guia Digital do PNDL, 2018).

Sobre o ensino de História e da cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, escrevem que

São apresentadas em capítulos especialmente destacados, em consonância com a opção teórico-metodológica da obra. Observa-se que, nos volumes, estimula-se o convívio social e o reconhecimento da diferença. Na coleção se disponibiliza material para a exploração do tópico das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, principalmente a partir da contextualização das origens das práticas discriminatórias, do estudo de biografias que retratam personagens negros em sua complexidade e protagonismo social e histórico das lideranças e dos movimentos sociais antirracistas. (Guia Digital do PNDL, 2018).

Apesar de destacar o uso de imagens e prezar por uma educação antirracista, assim como o livro “Oficina de História”, a coleção “História”, todas as imagens analisadas são pinturas ou fotografias feitas por homens brancos. Não há iconografia produzida por pessoas negras, para descrever elas mesmas ou grandes acontecimentos da história mundial e nacional.

3.2 O papel das representações na construção da identidade individual e coletiva

Stuart Hall, no livro *Cultura e Representação*, publicado no Brasil em 2016, se dedica a analisar as representações como expressão do imaginário racista ocidental. Durante a segunda parte de sua obra, intitulada “O espetáculo do outro”, que tem como objetivo explorar a “representação como um conceito e uma prática” e “aprofundar a compreensão do significado da representação e de seu funcionamento” (HALL, 2016, p. 140), o autor busca identificar como as representações e discursos serviram para a racialização do que foi considerado como ‘o outro’ na cultura popular ocidental.

A necessidade de racialização destacaria a importância que o ser humano dedica à diferença. Hall afirma que alteridade é um objeto de estudo que recebe intensa atenção dos antropólogos e outros cientistas sociais, dada a sua complexidade e a necessidade humana em compreender sua identidade. Para exemplificar tal complexidade, o autor recorre a três áreas de conhecimento distintas para sintetizar o que cada uma delas diz a respeito de assunto. São elas: a Linguística, com duas perspectivas diferentes, a antropologia e a psicanálise.

Na abordagem linguística associada a Saussure a “diferença é importante porque é essencial ao significado; sem ele o significado não poderia existir” (HALL, 2016, p. 153). Nesta perspectiva, “significado depende da diferença entre opostos”, porém Hall destaca que apesar de necessárias, as oposições binárias podem ser simplificadoras e acabam “engolindo todas as distinções em sua estrutura binária um tanto rígida” (HALL, 2016, p. 154). Já Bakhtin, diferente da escola dos saussurianos, afirma que a diferença é necessária porque “somente podemos construir significado através do outro”, desta forma, o “significado surge através da ‘diferença’ entre os participantes de qualquer diálogo. O “Outro”, em suma é essencial para o significado” (HALL, 2016, p. 155). Considerando essa abordagem, a identidade de um grupo não é moldada apenas por ele mesmo, mas pelo o que grupos diferentes atribuem como características ao primeiro.

Já o argumento antropológico afirma que “a cultura depende do significado que damos as coisas, isto é, a atribuição de diferentes posições dentro de um sistema classificatório”, desta

forma a diferença é “a base da ordem simbólica que chamamos de cultura” (HALL, 2016, p. 156). Aqui, as oposições binárias é que serão responsáveis por ordenar os elementos em um sistema classificatório. É necessário destacar que esse sistema classificatório pode ser fluido e dinâmico, uma vez que cria a chamada ‘zona híbrida’ que é ambígua, instável e perigosa. Para exemplificar, Hall apresenta o grupo social chamado de ‘mestiços’ e ‘mulatos’, que não pertenceriam aos grupos puros que seriam os “brancos” ou os “negros”.

A abordagem psicanalítica, por sua vez, afirma que a diferença está relacionada com a vida psíquica, onde “o Outro é fundamental para a constituição da self dos sujeitos e para a identidade sexual” (HALL, 2016, p. 157-158). Os vários ramos da psicanálise discordam das dimensões do complexo de Édipo na construção da identidade do indivíduo, porém, é comum aos ramos analisados, o papel do Outro para o desenvolvimento identitário do ser. Assim, “a subjetividade surgirá e a percepção da *self* será formada somente através das relações simbólicas e inconsistentes que a criança forja com o ‘Outro’ significante que está fora de si – ou seja, que é diferente de si” (HALL, 2016, p. 159). Para a psicanálise a identidade é construída por meio de um “diálogo problemático, nunca concluído e inconsciente com o Outro – com a internalização do ‘Outro’ ” que “é formada em relação a algo que nos completa, mas que – por se encontrar fora de nós -, de certa forma, sempre nos falta” (HALL, 2016, p. 159).

Hall (2016) sintetiza essas diferentes ideias sobre o que seria “diferença”, o “outro”, e “identidade” para apresentar uma análise do processo de racialização e como isso aparece nas representações. Para Hall a diferença é ambivalente, podendo ser negativa ou positiva, dependendo do significado que se atribui a ela. O autor argumenta:

[Ela] é necessária para a produção de significados, para a formação da língua e da cultura, para as identidades sociais e para a percepção subjetiva de si mesmo como um sujeito sexuado. Por outro, é ao mesmo tempo, ameaçadora, um local de perigo, de sentimentos negativos, de divisões, de hostilidade e agressão dirigidas ao “Outro”. (HALL, 2016, p. 160)

O passado escravocrata brasileiro fez com que o a imagem da população negra fosse negativada e estereotipada no imaginário social. A narrativa eurocêntrica descreveu os negros e negras como menos humanos, conseqüentemente, essa população foi subjugada e marginalizada. As representações em livros, escritos e pinturas sobre o continente africano e seus povos ajudavam na criação dessa imagem negativa.

Azevedo (2016) afirma que “a narrativa colonial instituiu formas de olhar a África que a condenou à insignificância histórica” (2016, p. 239), e completa:

O “acervo colonial” produziu representações sobre a África deslocada de sua historicidade, bem como elaborou sistemas de verdades esquemáticos centrados na perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Desse modo, as imagens legadas pelo discurso colonial, encapsulou a África dentro de uma perspectiva que a condenou a ser o espaço sem História. O lugar ausente, vazio e prescindível. Sua salvação estaria fadada pelo crivo dos homens civilizados (AZEVEDO, 2016, p. 240)

Maria Telvira Conceição (2017), afirma que é recorrente nas referências escritas dos materiais didáticos uma falsa relação de naturalidade entre o continente africano e a própria população africana com a condição de escravizados. Como se a escravização fosse fator determinante da identidade desses povos (CONCEIÇÃO, 2017, p. 38).

Ou seja, a África grafada nessas versões de História do Brasil é pensada a partir da mobilização de imagens não visuais, evocativas de uma África cuja memória se ancorou sob imagens sem suportes materiais. Ao contrário, em noções e imaginários fortemente atrelados ao universo colonialista ou inventadas nesse contexto, como mostra Amselle e M’Bokolo (1999). (CONCEIÇÃO, 2017, p. 39)

Essa imagem não é construída com chegada dos negros no Brasil, as imagens da África e de seus habitantes permeavam o continente europeu e chegaram junto com os colonizadores ao Novo Mundo. Segundo Hall, a visão europeia, em especial a britânica, do continente africano mudou no decorrer do tempo (HALL, 2016).

Hall afirma que durante a Idade Média, a África era uma imagem ambígua para a Europa, permeada pelos mistérios, e que muitas vezes essa imagem era positiva, vista a Igreja Copta na Etiópia, uma das comunidades cristãs mais antigas do mundo. Gradativamente, a imagem da África mudou.

Hall explica que com a popularização da imprensa e a divulgação de mercadorias no final do século XIX difundiram-se as ideias da “missão civilizatória” na África e alimentou-se a visão estereotipada dos europeus em relação ao continente. O autor afirma que as missões dos aventureiros europeus no que chamavam de “*África mais negra*” (HALL, 2016, p. 164), foram usadas como estampas de caixas de fósforos, produtos de higiene e costura e alimentos, sempre fazendo destacando o caráter superior do homem branco.

Há uma poderosa oposição entre “civilização” (branco) e “selvageria” (negro). Existe a oposição entre as características biológicas ou corporais das “raças” “negras” e “branca”, polarizadas em seus extremos – significantes de uma diferença absoluta entre espécies ou “tipos” humanos. Estão presentes as abundantes distinções agrupadas em torno da suposta ligação, por um lado, entre as “raças” brancas e o desenvolvimento intelectual – requinte,

aprendizagem e conhecimento, crença na razão, presença de instituições desenvolvidas, governo formal, leis e “contenção civilizada” em sua vida emocional, sexual e civil, os quais estão associados à “Cultura”. Por outro lado, a ligação entre as “raças” negras e tudo o que é instintivo – a expressão aberta da emoção e dos sentimentos em vez do intelecto, falta de “requente civilizado” na vida sexual e social, dependência dos costumes e rituais e falta de desenvolvimento de instituições civis, tudo isso ligado à “Natureza. Finalmente, há a polarizada entre “pureza racial” de um lado e a “poluição”, originada dos casamentos mistos, do hibridismo e de cruzamentos raciais. (HALL, 2016, p. 167-168)

Existiram durante o período da escravidão duas formas de se representar o negro: a primeira era que os negros haviam nascido destinados à subordinação e a preguiça seria algo inato. A segunda era o “primitivismo” (HALL, 2016, p. 169-170). O autor completa

A teoria racial aplicava a distinção cultura/natureza de forma diferente para os dois grupos racializados. Entre os brancos, “cultura” opunha-se a “natureza”. Entre os negros, aceitou-se que “cultura”, coincidia com a “natureza”. Enquanto os brancos desenvolveram a “cultura” para subjugar e superar a “natureza”, para os negros, “cultura” e “natureza” eram permutáveis. (HALL, 2016, p. 168)

Hall explica que a lógica em se naturalizar a diferença se dá no fato de que se compreendermos as diferenças como algo cultural, elas poderiam ser modificadas, agora uma vez que essas “diferenças” são naturais, elas “estão além da história” (HALL, 2016, p. 171). E acrescenta, a “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa fiar a “diferença”, e assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (HALL, 2016, p. 171).

O ser negro se tornou-se um aglomerado de estereótipos. Para Hall essa estereotipagem separava o que era considerado normal e aceitável do que era anormal e inaceitável, era também o exemplo da assimetria de poder entre os europeus e africanos. O autor completa

[...] Muitas vezes, pensamos no poder em termos de restrição ou coerção física direta, contudo, também falamos, por exemplo, do poder da representação; do poder marcar, atribuir e classificar; do poder simbólico, do poder de expulsão ritualizada. O poder, ao que parece, tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de determinado “regime de representação”. Ele inclui o exercício do poder simbólico através das práticas representacionais e a estereotipagem é um elemento-chave deste exercício de violência simbólica. (HALL, 2016, p. 172).

Com uma leitura muito próxima a apresentada por Hall, Nilma Lino Gomes escreve que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. (GOMES, 2005, p. 41)

Quando se trata de identidades negras, a construção se dá em um cenário ainda mais complexo. Nesse sentido, Náide Cristina de Oliveira Mizael e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves afirmam que

A construção da identidade negra positiva em meio a esse cotidiano da sala de aula se torna um processo complexo e até mesmo solitário, no qual os alunos negros buscam representações que resistam à imagem estereotipada e preconceituosa que lhes é atribuída. [...] Gravíssimo é pensar que a construção dessa identidade negra pode não acontecer, de modo que o aluno (a) negro (a) vislumbra dois caminhos: ou se anula para ser aquilo que não é, aceitando o papel de inferior, ou terá a possibilidade de, em dado momento, reconstruir essa identidade a fim de se libertar de todos os preconceitos com relação a si mesmo para então ser capaz de se posicionar politicamente enquanto negro (a). (MIZAE; GONÇALVES, 2015, p. 18)

3.3 Lei 10.639/2003: Limites e possibilidades

A história dos negros e negras no Brasil aparece nos manuais escolares, quase sempre, associada à escravidão e à submissão. O regime escravocrata emprestou à palavra “escravo”, tornando-a sinônimo de “negro”. O racismo e a tradição historiográfica eurocêntrica dificultam a inserção dos temas referentes à história africana e afro-brasileira no ambiente escolar, e limitam a importância das civilizações africanas em projetos específicos com efeitos pedagógicos menores.

Nesse sentido, Marcela Viana e Mariana Faria (2012), propõem a seguinte reflexão:

Imagine uma cidade moderna, com grandes edifícios espelhados. Situe este lugar no mapa-múndi. Certamente você deve ter imaginado uma metrópole localizada na Europa ou na América do Norte, mas, a cena proposta, trata-se de Johannesburgo, capital da África do Sul. Quando pensamos no continente africano, o que nos vem à mente se reduz a uma palavra: desolação. Se hoje em dia a África nos suscita o pessimismo, se ela está estigmatizada em nossas

mentes como o lugar de miséria, em que abutres aguardam a morte de crianças para devorá-las, é, em boa parte, por responsabilidade da mídia. (VIANA; FARIA, 2012)

É necessário desnaturalizar o discurso racista que está arraigado no vocabulário e é perpetuado em livros didáticos ou paradidáticos, nos veículos de comunicação ou nas conversações diárias. Enfrentar o racismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos. O enfrentamento ao racismo, por exemplo, e dos privilégios da branquitude, requerem uma política propositiva, e não apenas a “correção colorida”, politicamente correta, que é puramente emblemática e esvaziada de densidade transformadora (OLIVEIRA, 2017, p.16).

A lei 10.639/2003 foi resultado da luta dos movimentos negros como instrumento de combate ao racismo. Para Romilson do Carmo Moreira e Cristina da Silva Viana (2015, p. 154) a criação da lei 10.639/2003 representou um marco histórico e político “no sentido de resgatar parte de um legado negado de forma violenta ao descendente de negros escravizados”.

Diante do modelo de discriminação racial ocultado no sistema de ensino, os movimentos sociais, em especial o movimento negro, passaram a reivindicar a presença da história, da Cultura dos Afro-Brasileiros e do continente Africano nos espaços escolares, que esses fossem trabalhados de forma contextualizada nos componentes políticos pedagógicos das escolas. Mesmo sendo deixado a própria sorte, historicamente, essa parte da população brasileira vem conquistando seu espaço e fazendo valer os direitos que são assegurados por lei, mas que não chega a todos os cidadãos brasileiros. (MOREIRA; VIANA, 2015, p. 155)

Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez completam essa ideia com a seguinte posição:

A Lei 10.639/03 tem, assim, caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização, visto que “as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58)

Santos (2005), afirma que

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los

obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986, citada anteriormente. (SANTOS, 2005, p. 34-35)

Dessa forma, a Lei 10.639/2003 atua com o objetivo de implementar questões em torno das políticas públicas que cercam à população negra. Essa lei é uma forma de tornar mais acessível os debates em torno das políticas de cotas ou outras ações de educação das relações étnico-sociais. Porém não adianta somente ter a lei, é preciso que a lei seja implementada e fiscalizada.

Já o livro didático, como vimos, é um instrumento pedagógico para facilitar a relação ensino-aprendizagem. A eficiência do livro didático não se refere apenas no que está escrito em suas páginas, mas em como o instrumento é utilizado pelo professor. O livro anuncia um conjunto de relações onde estão expressas informações e concepções de mundo com a intenção de fazer com que o aluno tenha noções básicas do passado e possa relacioná-las ao presente.

Os manuais de História tornam-se fontes, uma vez que, eles são resultados de um contexto social e político que visa atender interesses pedagógicos, editoriais e políticos. Mas vimos também que os livros didáticos são veículos da comunicação produtores e reprodutores de discursos e ideologias. Nossa pesquisa objetivou, justamente, analisar as representações de mulheres negras e refletir sobre os possíveis impactos delas nas identidades de jovens estudantes negras, uma vez que o livro didático é um instrumento metodológico importante dentro das instituições de ensino.

A partir da promulgação da lei 10.639, em 2003, ocorreu uma intensa discussão sobre o tema, sobretudo, nas áreas de Educação, Filosofia e História, onde se encontram uma densa produção que tratou do assunto sob desafios pedagógicos e epistemológicos pós-eurocêntricos.

As mulheres, grupo que foi historicamente inferiorizado em uma sociedade patriarcal, sofreram também com o silenciamento da produção historiográfica tradicional. Somente como o desenrolar dos movimentos feministas e a com a consolidação da Nova História que se

começa a produzir historiografia sobre as mulheres, neste momento voltado para as mulheres brancas.

O caminho aberto pela história das mulheres e os estudos de gênero não pode ser ignorado no campo do ensino, já que permite enriquecer o conhecimento sobre as sociedades do passado e valorizar as mulheres como “sujeitos históricos” (VALENCIA, 2004, p. 16). No entanto, os questionamentos e contribuições desta área, bem como as reivindicações dos movimentos feministas e de mulheres no campo da educação, ainda permanecem distantes do saber histórico escolar. Além disso, as políticas educacionais para a igualdade de gênero no Brasil, nas últimas décadas, pouco atingem o ensino de história ministrado nas escolas. (OLIVEIRA, 2014, p.280)

A autora Mary Del Priore, afirma que a mulher na história do Brasil surge em meios aos estereótipos. A autora completa:

O território do feminino na história não é um lugar sereno, onde a mulher se locomove sem riscos, e onde o confronto e o conflito não imprimem suas marcas. A história da mulher é, antes de tudo, uma história de complementaridades sexuais, onde se interpenetram práticas sociais, discursos e representações do universo feminino como uma trama, intriga e teia. (PRIORE, 1994, p.13)

Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi (2014, p. 243) colaboram com o debate afirmando que as mulheres são apresentadas de forma homogênea em várias obras e são ignoradas por completo em muitas outras. As autoras observam um “desaparecimento” de algumas das categorias, como as mulheres indígenas e as que compunham o grupo das escravizadas africanas ou mulheres afrodescendentes, que são absolutamente “eliminadas” da história.

Além das questões em torno do machismo e sexismo, a mulher negra carrega os estigmas da cor da pele. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (1995) disserta que

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação. (GOMES, 1995, p. 115)

A mulher negra não teve espaço na historiografia tradicional. A invisibilização social interferiu também na produção intelectual a respeito dessas pessoas. As mulheres negras apresentam pautas de luta e trabalho diferentes das mulheres brancas.

Em 15 anos, o cumprimento da lei 10.639/2003 (e também da lei 11.645/2008, que acrescenta cultura indígena ao currículo escolar), ainda enfrenta resistência por parte das

comunidades escolares. O racismo faz com que os debates em torno desse assunto ocorram de forma superficial e ignorando o caráter transversal do tema. A escola atende aos objetivos da sociedade em que está inserida. Sujeita aos interesses governamentais e da comunidade escolar para a manutenção das estruturas sociais. O próprio processo educacional brasileiro foi construído para suprir a necessidade de algo e já construído de forma desigual para atender públicos diferentes. Dada a complexidade de interferências no ambiente escolar, o cumprimento da lei esbarra em questões ideológicas, políticas, sociais e didáticas.

A escola está inserida em uma sociedade, mais do que isso, a escola é reflexo da sociedade. Se uma instituição de ensino está em meio a um contexto de desigualdade social e racial, ela irá continuar reproduzindo preconceitos e racismo.

A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote alguns momentos de postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção de sua identidade de criança”. (MENEZES, 2002, p. 01)

A escola tem papel fundamental na construção e disseminação da história e cultura africana e afro-brasileira para que estudantes tenham um referencial étnico-racial e possam identificar em si e no outro a dignidade e igualdade. Antes de mais nada, como já afirmamos, é importante fazer com que se compreenda que as culturas africana e indígena possuem a mesma relevância do que a europeia na construção da identidade cultural e social brasileira.

É essencial abordar esses temas em sala de aula porque familiariza os estudantes com a própria identidade individual e coletiva. Para os negros e negras, simboliza a oportunidade negada por séculos da criação de uma memória e ligação com sua ancestralidade.

Conclusão

Santos (2017) aponta que as imagens sempre fizeram parte do processo histórico dos seres humanos. Todos os dias, em todos os locais há imagens que formam sentidos e criam significados individuais e coletivos simultaneamente. Esse contexto favorece a naturalização de alguns conteúdos presente nas imagens. (SANTOS, 2017, p. 71).

As imagens expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, que devem ser lidos de forma crítica e não como verdades naturais e inquestionáveis. (SANTOS, 2017, p. 71). As deficiências da representação midiática e social das mulheres negras, geralmente feitas por homens e brancos, naturaliza estereótipos negativos em toda a sociedade. Para as crianças negras, a naturalização desses estereótipos consiste na criação de uma autoimagem deturbada que também acaba por reproduzir o racismo. Assim, o feminismo negro aponta a representatividade como um veículo de emancipação dessas mulheres

Nos Livros Didáticos, essas imagens têm funções pedagógicas, muitas vezes uma imagem carrega mais de uma função na mesma página, e desvendar tais funções nos ajuda a compreender qual o tratamento dado às imagens em determinada coleção. (SANTOS, 2017, p. 71-72).

Os livros selecionados para análise foram produzidos após promulgação dessa lei. Ambos abordam a história de civilizações africanas e estampam imagens de negros e negras para ilustrarem seus capítulos e atividades.

Nos quatro manuais observados, em todos prevalecem imagens masculinas brancas, seguida de imagens femininas também brancas (já em número bem menor), depois e homens negros e em menor quantidade, as mulheres negras, essas, quase sempre representadas em uma posição de submissão ou compondo um cenário. Todas essas imagens partem da observação de um terceiro.

Bhabha (2007) escreve que “a constante representações feitas pelo olhar o observador branco faz com que aqueles que são o público alvo, no caso jovens e adolescentes, cresçam como uma imagem distorcida de si mesmo e do mundo que o cerca.” (BHABHA, 2007). A luta por representatividade do feminismo negro vem de encontro a essa naturalização das ausências e representações. Mais do que essas imagens aparecerem nas obras, é importante pensar em como se dá a representação desses grupos nas obras. É necessário que as representações construídas por mulheres negras também participem dos manuais didáticos e das práticas em sala de aula.

A partir da promulgação da lei 10.639/2003, a discussão em torno do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ganhou grande destaque o que proporcional maior estudo sobre o tema e novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Mais de uma década depois da promulgação a lei, seguida da lei 11.645/2008, que acrescenta cultura indígena ao currículo escolar, essas histórias e culturas ainda estão são tratadas de maneira pontual nas escolas. O racismo estrutural faz com que a aplicação da lei, em sua plenitude não ocorra, assim a histórias e cultura dessas civilizações são abordados de maneira superficial e a partir de um ponto de vista ainda branco, masculino e ocidental.

É na escola que se tem contato com o diferente. Os livros didáticos não são os detentores do saber absoluta e universal, mas são ponte de acesso ao conhecimento sistematizado, e para grande parte dos brasileiros, o manual é o primeiro, ou único, contato com a informação historiográfica. A ausência de representatividade de determinados grupos étnicos raciais faz com que o preconceito se perpetue nessas instituições.

A marginalidade que a história dos negros e negras ocupou na história formal do Brasil, restringiu a população negra ao período escravocrata do país, reduzindo o papel político, social e econômico desses indivíduos, ainda mais quando se trata das mulheres negras, que além do racismo são alvo do sexismo e machismo.

O passado de escravidão do Brasil reservou aos negros e negras um local marginal na sociedade e nas narrativas oficiais da História. O eurocentrismo no qual o sistema educacional brasileiro foi concebido A população negra teria sua presença restrita ao período colonial e ao trabalho escravo, sendo apontada, muitas vezes, como agente passiva de sua própria história. Nesse cenário de exclusão, a mulher negra é, ainda mais, invisibilizada e tem sua participação histórica limitada a estereótipos discursivos ou são completamente ocultadas.

O caráter eurocêntrico e positivista que o sistema de ensino brasileiro foi moldado reitera a marginalização e alimenta as estruturas racistas, fazendo com que estudantes negros e negras não se reconheçam como parte história de seu país. Sem representações positivas, “a criança negra afasta-se de si própria, de sua raça, em sua total identificação com a positividade da branquura que é ao mesmo tempo cor e ausência de cor (BHABHA, 2007).

A escola exerce um papel fundamental na construção da identidade. Além fornecer o acesso ao conhecimento sistematizado, ele proporciona o contato com aquilo que está de fora da bolha social do educando. Apresentando a esses modos diferentes de se interpretar o mundo, para tanto, é importante que a escola trate os conhecimentos e valores com a mesma relevância, proporcionando aos estudantes diferentes possibilidades.

Referências Bibliográficas e Fontes

Fontes

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de História**. Volume Único. Editora Leya, 2012. 832 p.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História - Da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes**. Vol. 1, 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 288 p.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História - Capitalismo em Marcha: liberalismos, nacionalismo, imperialismos**. Vol. 2, 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 272 p.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História – O mundo por um fio: guerras, revoluções, globalização**. Vol. 3, 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 288 p.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. Companhia das Letras, 2014. 24 p.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Pro-Posições vol.28 no.1 Campinas Jan./Abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100055>. Acesso em: 10/10/2019

ARRAES, Jarid in: GELEDÉS. **Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria**. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/>>. Acesso em: 16/06/2019

ARRAES, Jarid. **A objetificação e hipersexualização da mulher negra**. 2014; Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/5222/a-objetificacao-e-hipersexualizacao-da-mulher-negra>>. Acesso em: 28/09/2019

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2000.

ASSIS, Dayane Nayara. **Corpos negros representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça.** Revista da ABPN • v. 9, n. 21 • nov. 2016 – fev. 2017, p.123-134.

AZEVEDO, Amailton Magno. **Qual África ensinar no Brasil?** In: Projeto História, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, Mai.-Ago. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6072>. Acesso em: 27/11/2019

BECHARA, Márcia. **“Feminismo negro não exclui, amplia”**: Djamila Ribeiro debate ativismos a convite da França. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-nao-exclui-amplia-djamila-ribeiro-debate-ativismos-a-convite-da-franca/>>. Acesso em: 16/06/2019

BENEVIDES. Bruna; NOGUEIRA, Soyonara. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018.** Disponível em: <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra- pessoas-trans-em-2018.pdf>>. Acesso em 06/11/2019

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil.** In: _____, et al (Orgs.). Psicologia Social do Racismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996, p. 69-90.

_____. **Reconfiguração do Mercado Editorial Brasileiro de Livros Didáticos no Início do Século XXI:** História das principais editoras e suas práticas comerciais. Em Questão. Porto Alegre, SP, v.11, n. 2, p. 281-312, jul/dez. 2005.

BHABHA, Homi K. **A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo.** In: _____. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. ° 11.645, de 10.03.08: altera a Lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.

CAETANO, Ivone Ferreira. **O Feminismo Brasileiro:** uma análise a partir das três ondas do movimento feminista e a perspectiva da interseccionalidade. 2017. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistas/genero_e_direito/edicoes/1_2017/pdf/DesIvoneFerreiraCaetano.pdf>. Acesso em: 15/06/2019

CARBY, Hazel. **Mujeres blancas, ¡escuchad! El feminismo negro y los límites de la hermandad femenina.** In: JABARDO, Mercedes, et al. *Feminismos Negros. Una Antología.* p. 219, Madri, 2012

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista.** In: MUNANGA, Kabengele, (Org.). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição.* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. (História do negro no Brasil).

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 30/11/2019

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História.** 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88563>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 14/06/2019

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995).** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 35-58, jan./mar

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: Revista Estudos Feministas. Vol.10 nº1. Florianópolis. Jan 2002, p. 177

Davis, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani..1. ed. -São Paulo: Boitempo, 2016

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia,** 2011. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-deuma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 12/06/2019

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação Anti-racista: Caminhos aberto pela Lei Federal n 10.639/03, Brasília, MEC/SECAD, 2005.

GREGORI, Juciane. **Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direito.** Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 30, n. 2 – Jul./Dez. 2017. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/38949/pdf>>. Acesso em: 12/06/2019

GUIA Digital – PNLD. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> >. Acesso em: 30/12/2019

HALL, Stuart. **O Espetáculo do Outro**. In: Cultura e Representação. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. p. 138-231.

HENRIQUE, Kleber. **Dandara: A face feminina de Palmares**. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/>>. Acesso em: 29/11/2019

HISTÓRIA. FNDE., 2019. Disponível em:< <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 12/10/2019

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista**, 2015. In: Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n.16, p.208, jan./abr. 2015.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**, 2014. Plataforma Gueto. Disponível em:< https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf>. Acesso em: 07/08/2019

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 13/12/2019

MATTE JÚNIOR et al. **A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica**. Revista Acadêmica Licencia&acturas .Ivoti. v. 5 • n. 1. p. 40-47. Janeiro/Junho. 2017

MAYORGA, Claudia. **Cruzando fronteiras: prostituição e imigração**. *Cad. Pagu* [online]. 2011, n.37, pp.323-355. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332011000200014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 06/11/2019

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. Trabalhos para discussão. Nº 147/2002, agosto, 2002. Disponível em: < <https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/download/943/664>>. Acesso em: 10/10/2019

MIZAEEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Construção da identidade negra em sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder**. Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação. UFG – Regional Jataí, 2015, v. 11, nº 2. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/38792/20336>>. Acesso em: 10/10/2019

MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA; Cristina da Silva. **Avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/2003: Um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA**. Trilhas Pedagógicas, v. 5, n. 5, Ago. 2015, p. 150-167. Disponível em: < <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf>>. Acesso em: 10/10/2019

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, nº 50, p. 51-66.

OLIVEIRA, Joana D'arc. **Da senzala para onde? Negros e negras no pós-abolição em São Carlos-SP (1880-1910)**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Laís Paula Rodrigues de; CASSAB, Latif Antonia. **O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas**. Disponível em: < http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT10_La%20Paula%20Rodrigues%20de%20Oliveira%20e%20Latif%20Cassab.pdf >. Acesso em: 15/06/2019

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014

PINTO, Célia Regina Jardim. **Feminismo, História e Poder**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf> >. Acesso em: 12/06/2019

PNLD. Portal MEC, 2019. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 12/10/2019

PORTO, Walter Costa. **Voto da mulher**. In: Dicionário do voto. Brasília: UnB, 2000. p. 427-0436.

PRIORE, Mary Del. A mulher na história do Brasil. São Paulo: Contexto, 1994.

RIBEIRO, Djamila. **O Que é Lugar de Fala** In: Lugar de Fala. Pólen. São Paulo. 2019. P.53 a 79).

ROCHA, Cristiany Miranda. **Histórias de famílias escravas em Campinas ao longo do século XIX**. 1999. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e Representação Feminina: as mulheres negras nos Livros didáticos de História Pós-Lei 10.639/2003**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 Como Fruto Da Luta Anti-Racista Do Movimento Negro** In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236 p.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?**. (1851), In Geledés, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Último acesso: 27/04/2019

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia** in Caminhos da Geografia. Ana Fani Alessandri Carlos(organizadora). 5.ed.,1ªreimpressão- São Paulo: Contexto,2007.

VIEIRA, Bianca. **Mulheres negras no Brasil: trabalho, família e lugares sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 19/09/2019