



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**PERSONAGENS FEMININAS NOS
CONTEÚDOS DOS LIVROS
DIDÁTICOS: A (IN)VISIBILIDADE
DAS MULHERES AFRICANAS E
AFRODESCENDENTES DO
SÉCULO XIX NA LUTA PELA
ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO**

KARINELE RONCHI

FLORIANÓPOLIS, 2023

KARINELE RONCHI

**PERSONAGENS FEMININAS NOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS: A
(IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES AFRICANAS E AFRODESCENDENTES DO
SÉCULO XIX NA LUTA PELA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Ensino de História – Profhistória, da Universidade do
Estado de Santa Catarina como requisito parcial para
a obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ronchi, Karinele

Personagens femininas nos conteúdos dos livros didáticos : a
(in)visibilidade das mulheres africanas e afrodescendentes do século
XIX na luta pela abolição da escravidão. / Karinele Ronchi. -- 2023.
118 p.

Orientador: Luciana Rossato

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis,
2023.

1. Mulheres Negras. 2. Escravidão. 3. QR CODE. 4. Livro
Didático. I. Rossato, Luciana . II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. III. Título.

PERSONAGENS FEMININAS NOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS: A (IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES AFRICANAS E AFRODESCENDENTES DO SÉCULO XIX NA LUTA PELA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC (Orientadora)

Prof^a. Dr^a Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes – Universidade do Estado da Bahia UNEB
(membro externo)

Prof. Dr^a Núcia Alexandra de Oliveira – Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC
(membro interno)

Prof. Dr^a Mônica Martins da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (suplente externo)

Prof.^a Dr^a Cláudia Mortari - Universidade do Estado de Santa Catarina (suplente interno)

Florianópolis, 19 de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu pai Eraci Ronchi, que tanto lutou para que eu realizasse todos os meus sonhos e que foi um pai incrível, trabalhador, dedicado, amigo. Que, de onde ele estiver, possa estar feliz com essa conquista!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, por me permitir realizar tantos sonhos. Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer. Agradeço a oportunidade de cursar o mestrado em uma Universidade Pública e gratuita e a CAPES.

Agradeço a minha família, especialmente meu esposo Diego, minha filha Maria Júlia e meu filho Ângelo, razão do meu viver.

Agradeço ao meu primeiro orientador Prof. Dr. Vanderlei Machado e a Prof.^a Dr.^a Luciana Rossato que assumiu na reta final minha orientação, pela competência, paciência e dedicação ao meu trabalho. Junto a eles, agradeço a coordenadora do curso de mestrado, Prof. Dr.^a Luísa Tombini Wittmann, que sempre me atendeu com muita atenção e carinho, bem como todos os professores que tive a grata oportunidade de conhecer e conviver, seja presencial ou virtualmente.

Agradeço aos meus colegas de turma, que mesmo à distância, ajudaram a fortalecer a esperança de concluir o mestrado.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse sonho que era cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História, o meu sincero agradecimento.

EPIGRAFE

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”
PAULO FREIRE

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como as mulheres negras são representadas nos livros didáticos de história do segundo ano do Ensino Médio, nos capítulos que tratam da história do abolicionismo no Brasil e desenvolver um material de apoio disponibilizado através de QR CODE para a inclusão da história destas personagens aos estudos da disciplina de história. Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa e Zeferina, serão as mulheres estudadas nesta pesquisa. As mulheres negras, africanas ou afro-brasileiras sofrem uma dupla subjugação estrutural, por serem mulheres e por serem negras, tema que vêm sendo questionado há décadas e paulatinamente ocorrendo relativos avanços, tanto na historiografia, quanto na inserção desses sujeitos nos livros didáticos. Para desenvolver essa pesquisa, foram analisados livros didáticos e foi desenvolvida uma pesquisa de campo, através de questionário respondido por docentes, que possuem conhecimento ou experiência no recorte de conteúdo proposto por este trabalho, no qual se evidenciou essa invisibilidade e, portanto, reforçou a relevância e atualidade do tema aqui desenvolvido. Essa dissertação está organizada em quatro capítulos: o primeiro capítulo faz uma abordagem sobre os livros didáticos de história e a representação de personagens negros; o segundo capítulo trata do tema de gênero com enfoque nas mulheres negras nos livros didáticos; o terceiro capítulo apresenta a pesquisa de campo; e no quarto capítulo trata-se da análise da história das mulheres africanas e afrodescendentes nos livros didáticos, seguido do desenvolvimento do produto final e sua aplicabilidade através da ferramenta do QR CODE.

Palavras Chaves: Ensino de História; Mulheres Negras; Livro Didático; QR Code.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate how black women are represented in history textbooks for the second year of high school, in the chapters that deal with the history of abolitionism in Brazil and to develop support material made available through QR CODE for the inclusion of history of these characters as support material for the history discipline. Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa and Zeferina will be the women studied in this research. Black, African or Afro-Brazilian women suffer a double structural subjugation, for being women and for being black, a topic that has been questioned for decades and relative advances are gradually occurring, both in historiography and in the inclusion of these subjects in textbooks. To develop this research, textbooks were analyzed and a field research was developed, through a questionnaire answered by teachers, who have knowledge or experience in the content proposed by this work, in which this invisibility was highlighted and, therefore, reinforced the relevance and topicality of the theme developed here. This dissertation is organized into four chapters: the first chapter focuses on history textbooks and the representation of black characters; the second chapter deals with the theme of gender with a focus on black women in textbooks; the third chapter presents the field research; and the fourth chapter deals with the analysis of the history of African and Afro-descendant women in textbooks, followed by the development of the final product and its applicability through the QR CODE tool.

Keywords: Teaching History; Black Women; Textbook; QR Code.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Editoras que tiveram livros aprovados nos PNLDs dos triênios: 2012, 2015, 2018.....	24
Quadro 2 - Identificação dos respondentes da pesquisa	50
Quadro 3 - Análise dos Livros Didáticos	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação do Negro no Livro didático (1)	33
Figura 2 Representação do Negro no Livro didático (2)	33
Figura 3 Capa do livro Natureza e Sociedade (3)	34
Figura 4 Exemplo de condições precárias no Brasil	35
Figura 5 Chiquinha Gonzaga e o coral.....	36
Figura 6 Livros didáticos selecionados para análise.....	53
Figura 7 Evolução do código de barras	66
Figura 8 QR CODE como ferramenta pedagógica – 2017 a 2021.....	67
Figura 9 QR CODE como possibilidade no ensino de História do Brasil – 2017 a 2021	68
Figura 10 Adelina, a haruteira.....	70
Figura 11 Imagem QR CODE 1	71
Figura 12 Luiza Mahin	72
Figura 13 Imagem QR CODE 2	74
Figura 14 Maria Felipa de Oliveira	74
Figura 15 Imagem QR CODE 3	76
Figura 16 Maria Firmina dos Reis	76
Figura 17 Imagem QR CODE 4	78
Figura 18 Mariana Crioula	78
Figura 19 Imagem QR CODE 5	80
Figura 20 Tia Simoa	81
Figura 21 Imagem QR CODE 6	82
Figura 22 Zeferina	82
Figura 23 Imagem QR CODE 7	84

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EEB	Escola de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBEP	Instituto Brasileiro de Educações Pedagógicas Ltda
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais
LD	Livro Didático
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional no Ensino de História.
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NTDIC	Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
QR CODE	Quick Response Code
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TSPS	Tudo Sobre Pós-Graduação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS.	20
2.1 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO	20
2.2 REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS	26
3. GÊNERO, MULHERES NEGRAS E LIVROS DIDÁTICOS	38
3.1 GÊNERO E HISTÓRIA DAS MULHERES	38
3.2 MULHERES NEGRAS	41
3.3 MULHERES NEGRAS PROTAGONISTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	43
4. PESQUISA COM PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS	48
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	50
4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	53
4.2.1 Livro 1 - Olhares da História: Brasil e Mundo.	54
4.2.2 Livro 2 - História, Sociedade e Cidadania	55
4.2.3 Livro 3 - História Global	58
4.2.4 Considerações gerais sobre os LDs	62
5. HISTÓRIA DE MULHERES AFRICANAS E AFRODESCENDENTES INVISIBILIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	64
5.1 QR CODE E O ENSINO DE HISTÓRIA	66
5.2 MULHERES AFRICANAS E AFRODESCENDENTES DO SÉCULO XIX NA LUTA PELA LIBERDADE NA HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
7. REFERÊNCIAS	87
8. APÊNDICE	100
8.1 APÊNDICE I - QUADRO 3 - ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	100
8.2 APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA	105
8.3 APÊNDICE III - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	106
9. ANEXOS	113
9.1 ANEXO I – CARTA DE LUÍS GAMA AO JORNALISTA LUCIO MENDONÇA	113
9.2 ANEXO II – POEMA DE LUÍS GAMA MINHA MÃE ESCRITO EM 1861	117

1. INTRODUÇÃO

Quando eu era criança, no ensino fundamental, se estudava unicamente as figuras de Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares no conteúdo relacionado a escravidão, o que me despertou uma inquietação: teriam apenas homens participado nas lutas pela abolição da escravatura? As imagens que se viam nos livros didáticos mostravam mulheres negras sem identificá-las, apenas africanas ou afrodescendentes servindo aos senhores como ama de leite dos filhos, cozinheira, encarregada da limpeza da casa, escrava sexual, etc, e nunca apareciam imagens ou conteúdos de personagens negras femininas que tivessem destaque na luta pela abolição ou participação em qualquer outra batalha ou conflito, de grande ou menor proporção.

Posteriormente (2014), no trabalho de conclusão do curso de graduação em história na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), investiguei o enfoque dado à imagem de Anita Garibaldi a partir da análise dos conteúdos relacionados ao tema da Revolução Farroupilha presentes nos materiais didáticos do ensino fundamental e do ensino médio. Quando foi possível perceber a forma como Anita era representada, como esposa de Garibaldi, como amante, como mulher que participa de um conflito mas, sem ressaltarem seu protagonismo.

Tais constatações realçaram ainda mais as inquietudes da estudante, e, depois, na prática da docência em três diferentes escolas de ensino médio na cidade de Criciúma (SC), esses questionamentos se transformaram em tema de pesquisa no mestrado profissional no ensino de história (ProfHistória).

Portanto, minha trajetória me levou a investigar, nesta dissertação, o seguinte problema: qual a abordagem, nos livros didáticos (LD) de história do ensino médio, sobre as mulheres africanas e afrodescendentes no contexto abolicionista?

Trata-se aqui de duas dimensões de dominação que se sobrepõem: o patriarcalismo e o racismo, ambos estruturais. E, frente a isso, o problema de como essa dominação se perpetua através de mecanismos de poder, dentre eles a escola e nelas instrumentos como os LDs, especialmente na disciplina de história, onde há a potencialidade de se reverter esse processo.

A invisibilização das mulheres nas narrativas históricas vem sendo problematizada há pouco mais de meio século, pois, ainda que “as mulheres nunca estiveram ausentes da história” (Tedeschi, 2012, p. 9), tanto Michelle Perrot (2005) quanto Simone de Beauvoir (1980) apontam que a história das mulheres era escrita por homens. Essas autoras têm papel preponderante na iniciativa de reverter esse processo. Beauvoir escreve sua obra clássica, O

Segundo Sexo, em 1949, e se torna um marco para o movimento feminista no início dos anos 1960 e Perrot, ao lado do historiador francês Georges Duby, colocaram o tema da história das mulheres na agenda da historiografia num momento pós-Escola dos Annales, portanto, nos anos de 1940 em diante (Tedeschi, 2012).

Tal qual a linguagem escrita foi se legitimando com poder superior às outras maneiras de comunicação (Gnerre, 1991), o livro didático também foi se consolidando como um instrumento de padronização de saberes, desde o século XIX, e tem se materializado como parte do “acervo de cultura material da escola” (Munakata, 2016, p.133). Mais do que isso, o livro didático promove a consolidação da disciplina escolar que determina o conteúdo e o método de ensinar. Anderson Oliva (2003) chama a atenção para o papel do livro didático de história, especialmente no que se refere ao ensino de história da África, ressaltando a relevância das palavras e imagens na construção das representações, ideologia e valores, assim:

se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades (Oliva, 2003, p. 443).

Sobre a presença ou ausência de estudos africanos nas coleções de História constatou-se que “aparecem como ingredientes chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre o continente” (Oliva, 2009, p. 216), mesmo depois da Lei nº 10.639/2003. Conseqüentemente, não é incomum advir no imaginário dos brasileiros a figura da Princesa Isabel simbolizando a abolição da escravatura, vinculado à informação da assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, ou seja, além da simplificação e do apagamento na memória da luta abolicionista, há uma forte disputa de narrativas e de poder simbólico que vem se repetindo nos livros didáticos e nos bancos escolares, perpetuado por gerações (Pastore, 2015).

O enfoque na invisibilidade das mulheres negras na história do Brasil é um assunto atual e tem se destacado como uma necessária reparação histórico-cultural em forma de denúncia (Carneiro, 2011; Pinheiro, 2023), através da utilização de fontes, como por exemplo, a biografia sobre Antonieta de Barros (Romão, 2021) que tem um significado particularmente relevante em Santa Catarina, como também nas abordagens sobre a ausência de personagens femininas em geral nos livros didáticos (Leite, 2010; Rodeghero e Machado, 2021).

Portanto, há muito o que avançar do ponto de vista da reparação desta dupla discriminação, por ser negra e por ser mulher. “As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero” (Carneiro, 2011, p. 112).

Esta dissertação tem por objetivo analisar a ausência de personagens mulheres negras nos livros didáticos de história do segundo ano de ensino médio, que tratam da história do abolicionismo no Brasil e por conseguinte, desenvolver um material de apoio que será disponibilizado através de QR CODE para a inclusão destas personagens na respectiva disciplina, contribuindo assim com a difusão de novos conteúdos e diferentes abordagens pedagógicas no currículo de história.

A proposta de pesquisa e produção de conteúdos em formato digital usando o aplicativo QR CODE está em consonância com a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar” do mestrado profissional no ensino de história da UDESC, considerando que se trata de analisar a ausência de personagens, mulheres negras, nas narrativas abolicionistas nos livros didáticos do ensino médio, especialmente no que se refere às formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo.

O itinerário metodológico, tanto da fase do desenvolvimento da pesquisa quanto no desenvolvimento do QR CODE, foi inspirado na prática docente, começando pela análise dos livros didáticos, disponibilizados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) para o segundo ano do ensino médio e, posteriormente, o desenvolvimento de um questionário para pesquisa de campo. O questionário foi aplicado de forma online, em decorrência da pandemia de COVID 19 (no ano de 2020), oportunizando assim testar a percepção da autora sobre a ausência de protagonismo das mulheres negras, no conteúdo que tratava das lutas abolicionistas e, finalmente, transformar a experiência de sala de aula, resgatando a trajetória de mulheres africanas e afrodescendentes, que tiveram papel importante na luta pela abolição da escravatura no Brasil. Logo, transformando esse conteúdo didático em formato adequado para ser disponibilizado através do uso do Código QR CODE como mecanismo de distribuição e fácil acesso aos interessados e interessadas no assunto.

Quanto à análise do material didático, a escolha foi pelos livros do PNLD disponíveis no triênio 2018-2019-2020¹, utilizados nas escolas com as turmas de segundo ano do ensino médio, no momento desta pesquisa. A análise dos livros didáticos tem o objetivo de observar se há ou não a presença de personagens femininas africanas e afrodescendentes, relacionados a abolição da escravidão no Brasil e se houver, como são abordadas.

Considerando que as professoras(es) titulares da disciplina de História, em cada escola, recebem e analisam várias coleções de livros didáticos, de autores e editoras diferentes, e que

¹ Em função da pandemia, a nova escolha de livros didáticos que deveria acontecer no ano de 2020 foi adiada para o ano de 2021, portanto, os novos materiais chegaram apenas no ano de 2022.

cada escola poderá ter mais de um docente na mesma disciplina, há possibilidade da escolha de distintos LDs numa mesma escola. Diante disso, foram selecionadas quatro escolas, em diferentes bairros da cidade de Criciúma (SC), para facilitar uma amostra das diferenças e/ou semelhanças de abordagens do conteúdo específico analisado e assim reforçar ou refutar a hipótese da invisibilidade de mulheres negras na narrativa histórica abolicionista dos livros didáticos do segundo ano do ensino médio.

Para essa pesquisa de campo foi elaborado um questionário (Apêndice I), enviado aos docentes via google formulário, para diagnosticar se estes consideram a presença de personagens femininas negras na escolha do LD e qual é a abordagem destes conteúdos referentes às mulheres negras, africanas ou afrodescendentes, quando houver sua presença na narrativa do LD.

Utilizou-se a técnica de entrevistas estruturadas, ou padronizadas, por meio de questionário aplicado por meio virtual. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 180) entrevistas estruturadas são aquelas,

em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. (...) O pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas.

Para definir os critérios utilizados para a seleção dos respondentes, utilizou-se a técnica de “amostra intencional (*purposeful sampling*)” (Carlomagno, 2018, p.49) que consiste em “identificar e selecionar indivíduos ou grupos de indivíduos que possuam especial conhecimento ou experiência no fenômeno de interesse” (Carlomagno, 2018 apud Palinkas et al., 2015, p. 534). Portanto, não se trata de uma amostra aleatória e sim direcionada, “buscando membros de um grupo raro ou de nichos específicos, que não poderiam ser acessados de outra forma” (Carlomagno, 2018, p.49), considerados de difícil alcance.

Assim, na escolha de docentes para enviar o questionário buscou-se combinar mulheres e homens, que trabalham com turmas de segundo ano do ensino médio, em escolas públicas regulares e profissionalizantes, em diferentes bairros da cidade de Criciúma (SC), distribuídos da seguinte forma: dois professores do Centro de Educação Profissional (CEDUP) Abílio Paulo, escola de ensino médio profissionalizante e cursos técnicos, localizada no Bairro Universitário; uma professora da Escola de Educação Básica (EEB) Joaquim Ramos, escola pública estadual de ensino fundamental e médio regular, localizada no Bairro Michel; um professor da EEB Sebastião Toledo dos Santos, também escola pública estadual de ensino fundamental e médio regular, localizada no Bairro Comerciário; e, uma professora da EEB

Heriberto Hulse, também escola pública estadual de ensino fundamental e médio regular, localizada no Bairro Próspera.

A leitura e análise dos conteúdos referentes sobre as lutas pela abolição da escravidão no Brasil serão organizados em formato de tabela (Apêndice II) onde a resposta de cada professora(o) estará em uma linha, identificando nas colunas: a escola; o livro didático utilizado; se aparecem ou não as personagens femininas africanas ou afrodescendentes; caso apareçam, de que forma está descrito e distribuídos este conteúdo sobre elas; se há alguma imagem ou alguma legenda que dialogue com o texto; se elas estão vinculadas a algum personagem masculino; qual o tamanho do texto escrito e das imagens; e, quais as informações sobre elas que contém neste conteúdo.

Outrossim, para a elaboração do material didático que corresponde ao produto final desta dissertação, tomou-se como base conteúdos utilizados pela autora, no exercício da docência, para suprir a lacuna da ausência de personagens femininas africanas ou afrodescendentes relacionadas com o conteúdo do abolicionismo.

Na minha prática da docência na disciplina de história, na rede pública estadual e municipal, desde o sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, percebendo a ausência de registro da participação de mulheres nos livros e materiais didáticos selecionados para uso com os alunos, buscou-se acrescentar conteúdos relacionados com a História de mulheres, como por exemplo: Maria Quitéria, Dandara dos Palmares, dentre outras.

Para trabalhar com esses conteúdos recorri a diversas metodologias de estudo e análise, através de textos históricos e filmes, como Quilombo e Ganga Zumba ou vídeos curtos que abordam a história dessas personagens. Os conteúdos eram abordados com base em um roteiro, que geralmente iniciava com a pergunta: “Vocês conhecem, já ouviram falar, já estudaram alguma personagem feminina africana ou afrodescendente?” Quase sempre a resposta era negativa. Na medida em que vão sendo citados alguns nomes, feitos e fatos, alguns alunos vão identificando ou lembrando já terem ouvido falar, mas em geral desconhecem sua história.

Assim, com o intuito de analisar o enfoque na invisibilidade das mulheres na história, inicialmente desenvolveu-se uma pesquisa e análise dos conteúdos nos livros didáticos e entrevistas com os professores. A partir dessa pesquisa, definiu-se pelas seguintes personagens: Luiza Mahin, Zeferina, Adelina Charuteira, Mariana Crioula, Maria Firmina dos Reis e Tia Simoa, Maria Felipa de Oliveira, mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela liberdade das negras e negros que viviam no Brasil, no período da escravidão, portanto, antes da abolição.

Para disponibilizar esses conteúdos, de forma complementar aos livros didáticos, criou-se um QR CODE que permite a difusão e utilização deste material didático em sala pelas professoras e professores. Levando em conta a velocidade do aumento das ferramentas digitais utilizadas como mecanismo didático considera-se o QR CODE como um meio adequado para facilitar a difusão do conteúdo, pois, “A *QR code is a type of matrix bar code or two-dimensional code that can store data information and designed to be read by smartphones. QR stands for ‘Quick Response’ indicating that the code contents should be decoded very quickly at high speed*”² (Tiwari, 2017, p.40)

Estudos sobre o uso de QR Code na educação apontam que os códigos QR podem motivar os alunos pois oferecem oportunidade de aprendizado independente e também cooperativo “*In addition, in the study, it was found that QR codes could motivate learners and draw their attention to class since these codes support learning and provide opportunities both for independent learning and for cooperative learning*”³ (Durak, 2016, p.46). Outros estudos apontam que o uso desta ferramenta ajuda a melhorar a comunicação entre professoras(es) e estudantes, pois permitem o acesso a materiais digitais através da leitura do código em papel, portanto, podem ser impressos nos próprios livros didáticos ou outros meios físicos, além da fácil distribuição do link por meios eletrônicos.

No ano de 2020, quando esta dissertação estava em andamento, a pandemia do Coronavírus surpreendeu globalmente, as relações pessoais e interpessoais foram se modificando, o que ocorreu também no campo da educação, gerando a necessidade de reformulação das metodologias para dar aulas através da internet, utilizando computador e celular. Mesmo “as crianças superconectadas de hoje” (Twenge, 2018) tiveram dificuldades para se adaptar. Para Cortez (2019) os profissionais do ensino devem repensar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e aprendizagem, pois, os alunos já estão integrados neste mundo digital e globalizado.

Diante do uso crescente e cada vez mais intenso das TDIC’s na educação, o QR CODE é utilizado em atividades como: conteúdo extra, segurança, identificação de animais de estimação, marketing, etc. (Cortez, 2019). Portanto, a escolha do uso do QR CODE para disponibilizar conteúdos de história das personagens femininas africanas e afrodescendentes

² Tradução livre “Um código QR é um tipo de código de barras de matriz ou código bidimensional que pode armazenar informações e dados e projetado para ser lido por smartphones. QR significa Quick Response indicando que o conteúdo do código deve ser decodificado muito rapidamente em alta velocidade”

³ Tradução livre: “Além disso, no estudo, descobriu-se que os códigos QR podem motivar os alunos e chamar sua atenção para a aula, pois os códigos apoiam o aprendizado e oferecem oportunidades tanto para o aprendizado independente quanto para aprendizado cooperativo”.

que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil poderá destacar este material didático, dada sua relevância. A divulgação do QR CODE poderá se dar através do contato com editoras, para acrescentar nas páginas das coleções dos livros didáticos ou pela distribuição direta de link disponibilizado nas redes sociais e divulgados entre os grupos de gestão e docência nas escolas.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo I analisarei como africanos e afrodescendentes são representados nos livros didáticos de História; no Capítulo II. Gênero, Mulheres Negras e Livros Didáticos, que trata da invisibilidade das Mulheres Negras nos Livros Didáticos, trazendo à luz a contribuição dessas mulheres na produção dos conhecimentos sobre a abolição da escravatura no século XIX; no Capítulo III. Pesquisa com docentes de história e análises dos livros didáticos são coletados os dados para identificar como se aborda a presença ou ausência das mulheres negras na história e na produção dos Livros Didáticos de História. No último capítulo, apresenta-se o produto da pesquisa, através da história de sete mulheres negras, africanas e afro-brasileiras, que se destacaram na luta pela abolição da escravatura, através da criação de QR CODE, oportunizando a inclusão desses conteúdos de forma complementar aos LDs. Nas considerações finais serão destacados os principais pontos de contribuição deste trabalho e apontados os desafios de futuras produções acerca do mesmo tema.

2. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS

2.1 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

É cada vez mais evidente a pressão do sistema de ensino para se obter resultados estatísticos, que nem sempre refletem indicadores coerentes de aprendizagem, mas que provocam ansiedade e adoecimento em educadores e educadoras, porém, em contrapartida, é menos comum questionar se fazem sentido os fundamentos deste modelo de escola, como por exemplo, a divisão em série, a estrutura de disciplinas e grade curricular e o uso de livros didáticos, dentre outros mecanismos.

Os sistemas nacionais de educação e os fenômenos de escolarização em massa são oriundos do século XIX, formatado sob diferentes influências pedagógicas, e também pode-se afirmar que dentre os mais respeitados pedagogos do mundo ocidental está Comenius (1592-1670), através de sua obra “Didática Magna” (Comenius, 2001) que propõe um modelo de formação universal para ensinar tudo a todos, baseado num modelo de escola que divide os alunos em classes, que distribui os conteúdos em disciplinas e apresenta um método de ensino que conduz à verdade, no qual, o livro didático cumpre um papel fundamental.

Comenius (2001) considera o livro impresso como um fator “essencial” no processo didático e considera que deve haver uma seleção de livros para distinguir os bons livros dos medíocres. Esses bons livros devem se repetir para obter uma aprendizagem uniforme e evitar a “pluralidade dos objetos” (Comenius, 2001, p.95), que distrai os sentidos. O autor recomenda ainda que os livros didáticos devem ser escritos em linguagem acessível e com diálogo agradável apresentando recomendações para a organização universal e perfeita das escolas em que “a arte didática atinja a precisão e a elegância da arte tipográfica” (Comenius, 2001, p. 157). Portanto, fica evidente a influência da obra clássica “Didática Magna” Comenius (2001) sobre o sistema de ensino e o modelo de escola que se perpetua e se reproduz no contexto atual.

Ao problematizar a cultura escolar, Kazumi Munakata (2016) descreve o fio condutor deste processo do uso do livro didático como instrumento portador dos conteúdos clássicos, e como “importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares” (Munakata, 2016, p. 125). O autor reforça que o LD também é usado como

ferramenta metodológica de ensino, porque prescreve exercícios e lições de como aprender, portanto, constitui-se como um objeto material da cultura escolar.

Em relação às finalidades do livro didático, Alain Choppin (2004), descreve quatro funções: a primeira chamada de referencial, também pode ser intitulada de curricular ou programática, que tem por atribuição ser depositária de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações; a segunda tem por objetivo colocar em prática os métodos de aprendizagem por meio de exercícios e atividades que facilitem a aquisição dos conhecimentos, também conhecida como função instrumental; a terceira, é a função ideológica e cultural, que tem a incumbência de doutrinar, por meio da transmissão dos valores das classes dirigentes, além do intuito de influenciar a construção da identidade nacional; por fim, a quarta e última finalidade é documental e visa desenvolver, por meio da leitura de documentos textuais e imagéticos, o senso crítico e a autonomia do aluno.

Para Circe Bittencourt (2008), ainda temos outro problema, relacionado aos livros didáticos.

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta seus conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva (Bittencourt, 2008, p. 314).

Acrescenta-se à problemática do LD, que os materiais levados às escolas passam por processos que interferem no conteúdo escrito pelo autor e por vezes o que é publicado privilegia a coerência e normalização para que o produto final levado ao mercado tenha um aspecto homogêneo e coerente (Munakata, 2012). “Isso significa que a editora, para além dos direitos autorais, precisa ter certeza de que a mercadoria produzida será aprovada e comprada, sobretudo pelo PNLD”. (Ferreira, 2021 p. 56).

Portanto,

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências em seu processo de fabricação e comercialização (Bittencourt, 2002, p.71).

Sendo assim, nem sempre o que é publicado reflete o que foi escrito por especialistas, pois, há que se considerar que o conteúdo desses manuais sofre influência de interesses editoriais para atender às exigências do mercado, ou seja, “uma das razões essenciais é a onipresença— real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (Choppin, 2004, p. 551).

O mesmo autor menciona também algumas dificuldades encontradas na elaboração e produção dos livros didáticos:

O controle da produção nacional contemporânea, que no início foi por ato administrativo, pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses. (Choppin, 2004, p. 555).

Portanto, os livros didáticos não estão isentos de influências políticas ideológicas, pois, por um lado, os conteúdos educacionais retratam conhecimentos, ideologias e valores hegemônicos da sociedade, e, por outro lado, denotam a ausência de representatividade, como por exemplo, de personagens históricos negros e negras, em consequência da visão racista de grupos que exercem o poder em determinada época. No Brasil, desde o século XIX, o livro didático se constituiu numa ferramenta essencial para a prática pedagógica nas escolas pois abarca as mais variadas áreas do conhecimento e é um material de apoio que traz componentes substanciais aos diversos segmentos educacionais, vêm sendo elaborados conforme as normas curriculares das séries escolares a que se destinam. (Bonfim *et al*, 2019).

No ano de 1985 foi institucionalizada uma política pública relacionada com os livros didáticos, através do Decreto nº 91.542/1985 que criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo foi promover a universalização e a melhoria da educação básica. Em 1990, foi publicado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Plano Decenal de Educação para Todos, baseado nas decisões da Conferência Jomtien⁴, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos e que previa o apoio financeiro de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco.

Entretanto, por falta de regulamentação, o PNLD só foi efetivado após a aprovação da Lei nº 9394/1996 que criou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através do Artigo 4º que definiu como um dever do Estado, para com a educação escolar pública, a garantia de material didático-escolar, e isso provocou a necessidade de adotar providências referentes à aquisição e distribuição de livros para todos os alunos do ensino fundamental. Assim, na década de 1990, foi implantada uma política de compra e distribuição de livros para todos os alunos das escolas

⁴ A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. De acordo com a Declaração: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.” Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em 10/05/2022.

públicas brasileiras da educação básica. Essa política foi determinante na configuração das obras didáticas.

Todavia, vários problemas foram identificados na operacionalização dos objetivos do PNLD, sobretudo nas avaliações das obras: questões acerca de preconceitos, conteúdos desatualizados e erros conceituais. Isso exigiu que o PNLD, além de organizar a aquisição e distribuição, também se incumbisse da avaliação sistemática do livro didático. Sem problemas financeiros e com um fluxo de recursos assegurados, o Governo Federal assumiu o processo de avaliação que se tornou constante e realizado por especialistas procedentes de diferentes áreas, vinculados às Universidades Públicas.

Importante ressaltar que depois dessa fase inicial a aquisição e distribuição de livros didáticos aumentou de forma exponencial expandindo-se para outros níveis de ensino até 2004, quando foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, criado pela Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 38 de 25 de outubro de 2003⁵ e, a partir de 2008 os livros didáticos de história começaram a ser distribuídos para todos os alunos, professoras e professores do Ensino Médio em todo o Brasil.

Vale destacar que o mercado do Livro Didático é dominado por poucas editoras como fica evidenciado no quadro que segue:

Quadro 1 - Editoras que tiveram livros aprovados nos PNLDs dos triênios: 2012, 2015, 2018.

	Editoras	PNLD - 2012	PNLD-2015	PNLD 2018
01	AJS		X	
02	Ática	X	X	X
03	Base Editorial	X	X	X
04	Companhia da Escola		X	
05	Edições SM	X	X	
06	Editora Brasil	X	X	X
07	Escala Educacional	X	X	X

⁵ PNLEM/2004 prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, 1,3 milhão de alunos da 1ª série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. A Resolução nº 38/FNDE, criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em 10/06/2022.

08	FTD	X	X	X
09	IBEP		X	
10	Leya		X	X
11	Moderna	X	X	X
12	Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional	X		
13	Palavras Projetos Editoriais			X
14	Positivo		X	
15	Quinteto			X
16	Saraiva	X	X	X
17	Scipione	X	X	X

Fonte: Ferreira, 2021⁶

O Quadro 1 demonstra as editoras que publicaram os livros de História participantes dos PNLDs nos triênios 2012, 2015 e 2018 e evidencia o predomínio de empresas que, historicamente, dominam o mercado de livros didáticos no Brasil. A Editora Abril, detentora da Ática e Scipione, assim como a Editora Moderna (constituída em 1968), a FTD (criada em 1902), a Saraiva (criada em 1914) e a Editora do Brasil (fundada em 1943) são atuantes no mercado didático desde meados do século XX e participaram dos três editais do programa voltados para o ensino médio. A Editora Escala Educacional, com trabalhos iniciados em 1992, e a Base Editorial, vinculada ao grupo IBEP, fundado em 1965, também se fizeram presentes naqueles triênios.

A pesquisadora e historiadora Adínia Santana Ferreira (2021), em sua tese de doutorado, *A história da África nos livros didáticos: Reflexões sobre PNLD 2018*, analisa os resultados do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2018 e destaca algumas coleções selecionadas para ofertar aos alunos do Ensino Médio, ressaltando que as coleções foram avaliadas por banca formada de professores das universidades parceiras e regentes da educação básica. Assim, a avaliação das 19 coleções de história ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Sergipe das quais 13 coleções foram aprovadas

⁶ A História da África nos Livros Didáticos: reflexões sobre PNLD 2018. Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42950>. Acesso em 20/05/2022.

para serem utilizadas no triênio 2018, 2019 e 2020 e as resenhas sobre eles foram disponibilizados no Guia dos Livros Didáticos para o Ensino Médio.

Ana Luiza Araújo Porto (2021) avalia que nas últimas três décadas houve avanços expressivos como a oferta de livros para todas as modalidades da educação básica, alcance da maior parte das disciplinas escolares e avaliação pedagógica, o que contribuiu para a qualidade dos livros para o ensino médio e o significativo aumento de oferta, nos últimos dez anos.

De acordo com Porto (2021), nas edições do PNLD de 2012, 2015 e 2018 a oferta de livros proporcionou aos estudantes do Ensino Médio o acesso ao material didático que contempla todo o currículo escolar das escolas públicas. Todavia, nesse ínterim, tramitou no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 6840 de 2013, que tinha como escopo reformular o Ensino Médio e no contexto de crise política e impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, com a ascensão do então vice-presidente Michel Temer, uma das primeiras medidas adotadas foi a edição de uma Medida Provisória, outorgada em 2016, que culminou na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio.

Dentre as diversas alterações trazidas pela instituição dessa lei, cabe destaque a determinação que somente as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e inglês sejam obrigatórias no currículo do Ensino Médio, e que deve seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Porto (2021), outra mudança importante que a lei trouxe foi o trabalho com a perspectiva dos itinerários formativos, que são arranjos curriculares flexíveis, enfraquecendo o viés propedêutico do ensino médio e reforçando o aspecto da educação profissionalizante, contemplando as áreas do conhecimento definidas na BNCC, quais sejam: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e os itinerários voltados para a formação técnica e profissional.

Como enfraquecimento da democracia brasileira em virtude dos acontecimentos políticos a reforma do Ensino Médio transitou sem maiores entraves, como também foi finalizada a parte referente ao Ensino Médio na BNCC.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pela primeira vez, apresentou um catálogo totalmente alinhado às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, reabrindo as polêmicas sobre essas mudanças e trazendo novas. “Imaginávamos o que estava por vir, mas a estruturação dos livros deixou mais claro do que a própria BNCC o projeto político em curso, que é o de esvaziamento profundo dos conhecimentos científicos ensinados na escola”, avalia Carolina Dantas, professora de história e pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). (Mathias, 2021 s/p).

Porto (2021) relata que o PNLD, já no novo modelo definido pela Lei 13.415/17, divide os livros didáticos do Ensino Médio em seis compartimentos: (i) livros de projetos integradores por área do conhecimento e projetos de vida; (ii) livros de conteúdo por áreas do conhecimento

e de inglês; (iii) língua portuguesa e ciências humanas em diálogo com a matemática; (iv) livros de formação continuada para docentes; (v) recursos digitais e, (vi) livros de literatura. A autora cita que o livro didático de história não existe mais no Ensino Médio. Foi substituído por uma coleção de seis livros que contemplam os conteúdos de História, Filosofia, Sociologia e Geografia que, por não possuírem continuidade, podem ser utilizados pelas escolas na sequência desejada. A autora descreve que:

Em se tratando especificamente da História, o que se apresenta é um apanhado de conteúdos que não seguem mais as possibilidades de organização temporal próprias da História como Ciência e como disciplina escolar; os livros são temáticos. A escrita não remete a um texto com finalidade didática. A reflexão que fazemos ao observar as coleções é que não se trata de conteúdos de História, mas de conteúdos que fazem referência à História, como também, os acontecimentos se restringem à mera descrição. Se anteriormente os livros já eram criticados pela superficialidade e homogeneidade, o que temos agora é o desenvolvimento de temas que dificultam a análise, a argumentação, a comparação, a crítica em relação ao que é apresentado. (Porto, 2021, s/p).

Desta forma, há que se ressaltar que os livros didáticos, desde sua concepção como ferramenta pedagógica (Comenius, 2001), têm papel essencial no processo educativo, admitidos pelos projetos de escolarização em massa desde o século XIX, mas, no Brasil, passou a existir como política pública apenas recentemente, em 1985, com o Decreto nº 91.542/1985 que criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foi implementado nacionalmente pouco tempo depois da aprovação da Lei nº 9394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e daí em diante passou por importantes modificações. As mudanças aconteceram não apenas na execução, mas também na concepção dos conteúdos, especialmente a partir do Novo Ensino Médio, que pressupõe a implantação de itinerários formativos flexíveis, eliminando o livro didático de história no Ensino Médio, substituído por uma coleção de conteúdos de História, Filosofia, Sociologia e Geografia. Esses não seguem as possibilidades de organização temporal e se restringem à mera descrição de acontecimentos, dificultando ainda mais o exercício da análise crítica no processo de ensino aprendizagem, especialmente no que se refere a abordagem em relação a enfoques já ausentes historicamente dos livros didáticos, como é o caso de personagens femininas, especialmente as africanas e afrobrasileiras.

2.2 REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS

O Brasil pode ser considerado o país mais africano fora da África, pois, de acordo com mapeamentos estatísticos recentes da diáspora africana, entre o início do século XVI e a segunda metade

do século XIX, quase cinco milhões de pessoas foram arrancadas daquele continente e trazidas à força para trabalhar como escravos no território brasileiro, o que representou aproximadamente 46% dos mais de dez milhões de africanos escravizados em todo o continente americano⁷. As pessoas que se declararam negras e pardas no Brasil, no último censo (2023), correspondem a mais de metade da população⁸.

Assim, dificilmente a presença da população negra poderia não ser percebida na sociedade brasileira, porém, as primeiras teorias que buscam caracterizar a identidade brasileira trata a questão sob a égide ideológica da “democracia racial” (Freyre, 1988) e pelo mito do “homem cordial” (Holanda, 1995) que descreve a miscigenação como um fenômeno social harmonioso entre diferentes origens étnico-raciais, quando na verdade escamoteia as contradições no propósito de desqualificar e silenciar as desigualdades e assimetria de poder.

Esses autores são contestados inicialmente por historiadores e sociólogos de matriz marxista, como Prado Júnior (1945), Fernandes (1978), Ianni (1966), Ribeiro (1995), dentre outros, que articulam a presença de trabalhadores negros escravizados no Brasil com o modelo de colonização, exploração da força de trabalho e acúmulo capitalista primitivo, não se restringe ao período da escravidão, mas, se perduram como um aspecto estrutural importante na cultura brasileira.

Apesar da criação da cátedra de História no Brasil tenha sido em 1838, até o final da década de 1970, predominava a visão positivista de ensino da disciplina e foi somente nos anos de 1980 e 1990 que se encontrou espaço propício para uma ressignificação dessa abordagem, especialmente a partir da abordagem historiográfica da História Nova e, com isso a inclusão de outras perspectivas teóricas nos livros didáticos de história (Oliva, 2003; Teles, 2012; Pastore, 2015).

Outrossim, a instituição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, através da Lei 10.639/2003 tem sido um marco na representação dos negros e negras na história do Brasil, colocando em efeito o artigo 26 da LDB (Lei 9.394/1996), que já previa a inclusão de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no âmbito do currículo escolar. A obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003, desencadeou outras iniciativas legais que formam um determinado arcabouço da pauta antirracista recente no Brasil.

⁷ Disponível em http://www.virginislandsdailynews.com/opinion/the-trans-atlantic-slave-trade-uprooted-millions/article_2d78bf62-10a1-5841-b096-fbede2d36e52.html. Acesso em 15 de julho de 2023.

⁸ Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/06/16/populacao-que-se-declara-preta-sobe-para-106percent-em-2022-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 15 de julho de 2023.

Trata-se também da Lei 11.645/2008 que inclui também a história e cultura indígena no âmbito da BNCC; a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, que determina a reserva de metade das vagas de instituições de ensino superior públicas para candidatos(as) que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública, “no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE” (Artigo 5º da Lei 12.711/2012); a Portaria 13/2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que instituiu a reserva de 30% das vagas dos programas de pós-graduação para pessoas negras, a Lei 12.990/2014 que estabelece a cota de 20% para negros no serviço público, no qual deve-se incluir as escolas e, recentemente; e a Lei 14.532/2023 que define a prática de injúria racial como crime de racismo.

Vale destacar que as leis são fundamentais como mecanismos de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio do convencimento, ou seja, não podemos trabalhar a EREER em sala de aula meramente porque a lei obriga, mas porque temos a consciência histórica da necessidade de reparação social das maiorias minorizadas no Brasil (Pinheiro, 2023, p. 135).

A autora também lembra que tais leis não foram concedidas simplesmente por benevolência de algum governante, mas foi resultado da luta de pessoas negras ao longo da história, inclusive nos espaços de poder, como o Projeto de Lei 1.332/1983 de autoria do então deputado negro Abdias Nascimento, “ao abordar todas as pautas da nossa agenda emancipatória no âmbito das reformulações epistemológicas dos currículos” (Pinheiro, 2023, p. 137).

Diferentes autores concordam que a legislação antirracista tem um papel importante, mas não se basta em si e existe uma distância significativa na implementação prática da letra jurídica (Oliva, 2003; Mattos, 2012; Carneiro, 2011; Pinheiro, 2023). Deve-se considerar um passivo intelectual que foi se perpetuando historicamente e que, além da discriminação racial, se reflete no desconhecimento da história africana, na naturalização e difusão de estereótipos, carregados de preconceitos, que deturpam e generalizam a representação dos negros como inferiorizados e dominados, reforçados por valores religiosos e argumentos pseudocientíficos baseados no darwinismo social, não raras vezes reproduzidas nos livros didáticos de história (Oliva, 2003).

Oliva (2003) lança a seguinte indagação: “O que sabemos sobre a África?” (Oliva, 2003, p. 423) e ressalta a relevância histórica daquele continente como berço da humanidade, constituído por uma diversidade e complexidade cultural que vem ressignificando sua

identidade no contexto recente através de movimentos ideológicos como o pan-africanismo e a negritude.

Mattos (2012) aponta para a importância da concepção das diretrizes da Lei 10.639/2003, que se declara como um instrumento antirracista, cujo sentido é mais amplo do que a aceitação da pluralidade, que pode simplesmente desqualificar ou silenciar o racismo legitimados pelo mito da democracia racial. Ao contrário, o combate ao racismo abre espaço para a intelectualidade e para educadoras e educadores antirracista serem protagonistas na redação dos conteúdos com viés afirmativo, incentivando a auto-identificação como uma escolha política, referenciada na memória ancestral, na cultura e no orgulho de ser negra ou negro, valorizando e reconhecendo-se nas artes, nas organizações e na religiosidade de matriz africana.

Tanto Mattos (2012) quanto Pinheiro (2023) apostam em práticas pedagógicas que representam mecanismos importantes para a consolidação dessas diretrizes na celebração da diversidade e na construção do “calendário decolonial” resgatando datas e fatos históricos que enaltecem o protagonismo negro.

Em relação ao protagonismo de personagens negros e negras nos livros didáticos, a professora Carolina Dantas, declara em entrevista (Mathias, 2021), que no âmbito do Novo Ensino Médio avaliou dezenove livros disponibilizados para a área de conhecimento das ciências humanas, dentre as quais nove obras disponibilizadas pelo sistema do PNLD e, em três identificou uma presença tímida de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, que são tratados de maneira superficial. Com relação a Lei 10.639/2003, a autora destaca as efemeridades da abordagem do tema do racismo no livro *Integra Mundo*, da seguinte forma:

“Cabelo, cabeleira, cabeludo, descabelada” é um dos projetos do livro ‘Integra Mundo’, e propõe o debate sobre o racismo estrutural no Brasil a partir do questionamento dos padrões de beleza estabelecidos. Como produto final, sugere a organização de um desfile de penteados e um blog. “Os livros têm piadinha, atividades para agradar os jovens, como desfile de penteados afro para combater e discutir o racismo, mas não há discussão sobre como o racismo se produz e reproduz na sociedade brasileira” (Mathias, 2021, p. 16).

Carolina Dantas (*apud* Mathias, 2021) acrescenta outro exemplo relacionado à escravidão através de um dos livros e lança a seguinte indagação: somos todos livres? A entrevistada mostra a inconsequência de se abordar a escravidão a partir desse questionamento. Ela contesta esse viés fazendo outra pergunta que demonstra o perigo de abordar a escravidão dessa forma, então, por que hoje a gente não é livre totalmente? Será que a escravidão foi tão ruim assim? Também observa que alguns livros abordam a maior mortalidade de pessoas jovens negros no Brasil, entretanto não se dispõem a discutir o papel do Estado. “Esses temas

do presente são jogados sem maior aprofundamento que leve à compreensão de como aquilo se construiu naquela sociedade” (Mathias, 2021).

Vale ressaltar que os livros analisados neste trabalho de conclusão de curso são anteriores a nova formulação de Ensino Médio, quando haviam disciplinas integradas em um único exemplar e livros individuais para cada disciplina. Neste caso, o livro da disciplina de História do segundo ano do ensino médio possui mais textos e conteúdos específicos da história.

Ao referenciar como são representadas, no texto verbal e imagético, homens e mulheres negras, especificamente, nos livros didáticos de história do ensino médio, se faz necessário o entendimento de como é construído o discurso. Para Norman Fairclough (2001) o discurso é “uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos”. (Bonfim *et al* 2019 p. 60).

Para potencializar, percebemos as implicações no uso do discurso.

Ao usar o termo discurso, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [...] (Fairclough 2001, p. 91).

Esse discurso impregnado de ideologias tem como função, nos termos de Van Dijk (2015), a polarização entre Nós e Eles, entre endogrupos e exogrupos, expondo dessa maneira a estrutura social da sociedade. “A ideologia é, modernamente, associada ao uso da linguagem e ao discurso, visto que as funções primordiais das ideologias (ocultação, legitimação e outras) são práticas sociais discursivas”. (Van Dijk, 1998 *apud* Santos, 2010, p. 89). Entretanto, há a necessidade de evidenciar que a ideologia, conforme Van Dijk (2015), não é o mesmo que discurso aparente e que possuem estruturas diferentes, apesar de serem expressas e reproduzidas por meio da fala, assim, as ideologias são estruturas cognitivas e os discursos possuem estruturas linguísticas.

Para Fairclough (2001) as ideologias são significações ou construções da realidade e, as variadas formas de discursos, contribuem para a produção, reprodução, transformação ou perpetuação das formas de dominação. “As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum”. (Fairclough, 2001 p. 117).

Todo discurso é ideológico? Sugerir que as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Em princípio, as relações de poder podem ser

afetadas pelas práticas discursivas de qualquer tipo, mesmo as científicas e as teóricas. [...] As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. (Fairclough, 2001 p. 121).

A epistemologia do poder é bastante ampla, mas, no caso em estudo, a relação de poder será materializada na verificação da circulação dos estereótipos e estigmas contidos no tratamento, textuais e imagéticos, recebidos pelos negros e negras nos livros didáticos de história.

Segundo Ana Célia da Silva (2011, p. 30),

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (Silva, 2011, p. 30)

Desse modo, percebemos o quão intrínseco está em nossa sociedade a criação de estereótipos relacionados aos negros, mesmo ausentes, se cria quase que automaticamente, uma visão negativada.

Do ponto de vista de Walter Lippmann (2008, p. 85), estereótipos são padrões de comportamentos estabelecidos culturalmente, “pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura.”.

Artur Antônio dos Santos Araújo (2010), ao explicitar o termo concebido por Walter Lippmann (2008), expõe que o termo estereótipo “vem assumindo o significado mais específico de ‘imagem ou ideia’, geralmente expressa em forma verbal que os membros de um grupo aceitam em relação aos componentes de outro ou em relação a si próprio”. (Araújo, 2010, p. 20). O autor destaca que estereótipo possui o mesmo sentido de “representação coletiva” e isso fica em evidência no discurso associado aos homens e mulheres negras. Ele assinala que:

A estereotipia do negro é recorrentemente introduzida e aceita naturalmente no discurso, sendo particularmente notada na associação do negro com a criminalidade, no desempenho de funções socialmente desvalorizadas e na exploração de estereótipos de “mulata”, “sambista”, “malandro” e “jogador de futebol”. (Araújo, 2010, p. 20).

Em sua dissertação intitulada, *Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*, Miriam Cristina de Mora Garrido Ribeiro (2016) realiza uma reflexão acerca das representações dos negros no período pós-abolição e como esse tema é tratado nos livros didáticos destinados aos alunos/as do ensino médio. Ribeiro (2016) considerou que nas escolhas dos livros aprovados pelos autores no edital do PNLD 2008, há uma perpetuação do

histórico de autores no mercado dos livros didáticos, quando foram selecionados: Gilberto Cotrim, Antônio Pedro e Mario Schmidt.

De acordo com Ribeiro (2016), a valorização dos negros na luta contra o regime escravocrata e a continuidade desse reconhecimento, que faz do negro agente de seu próprio destino após a abolição, são temas que deveriam ser recorrentes nos livros didáticos ao longo da História do país. Todavia, a autora observa que nos livros didáticos de Cotrim, Schmidt e Pedro existe raras ou nenhuma referência aos negros após a abolição da escravidão. “De escravos, para os autores de livros didáticos, os negros tornaram-se as categorias: pobres; sertanejos; operários.” (Ribeiro, 2016, p. 119)

Dilui-se a desigualdade historicamente construída, o que viabiliza discursos recentes que afirmam que o problema no Brasil não é racial, mas social, como revela a discussão sobre “Apartheid Social”, efetivado por Gilberto Cotrim (História Global: Brasil e geral. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2005). A grande armadilha nesse sumiço do negro pós-escravidão constatado nos livros didáticos é o reforço da noção de que o Brasil é constituído por uma sociedade sem problemas raciais, que os diferentes segmentos foram incorporados construindo a então sociedade brasileira. Mais do que isso, a despeito das inúmeras discussões sobre pluralidade, o lugar do negro, ou afrodescendente, se a intenção é ser “politicamente correto”, nos livros didáticos ainda é localizado sob o signo da escravidão (Ribeiro, 2016 p. 119).

Ribeiro (2016) destaca ainda que no capítulo 17, do seu Livro Didático mais recente Nova história crítica do Brasil, a “inexistência de raças humanas” (Ribeiro, 2016. p. 119).

Em 05 de junho de 2017, o jornal Extra publicou uma reportagem onde a mãe de uma criança de três anos, aluna de uma escola particular de Recife, denunciou o material didático utilizado na escola, por racismo. A negligência ou manutenção deliberada de abordagens estereotipadas sobre negras e negros nos livros e materiais didáticos, são exemplos de preconceito. No livro, Natureza e Sociedade, publicado pela editora Formando Cidadãos, um dos exercícios pede que a criança circule o lar em que as pessoas estão felizes.

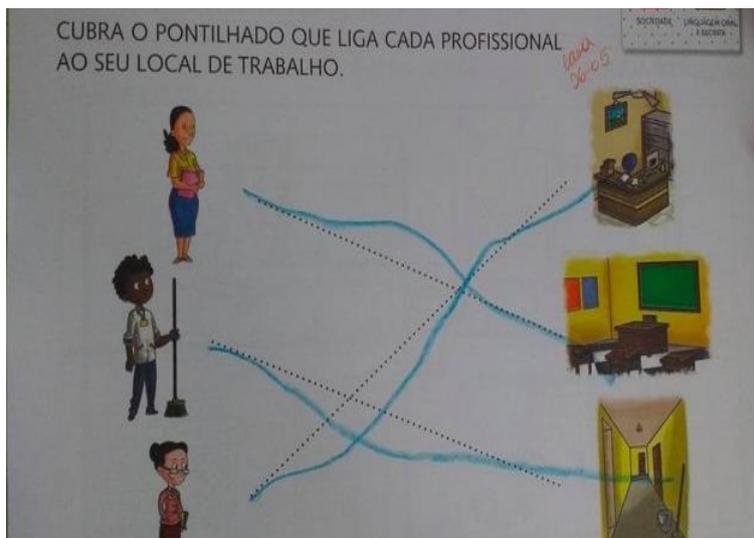
Figura 1 - Representação do Negro no Livro didático (1)



Fonte: Jornal Extra (2017)⁹

A ilustração acima (Figura 1) mostra a uma família negra triste e a outra expõe uma família branca feliz. Em outra passagem (Figura 2) do mesmo livro destinado a crianças de três anos, é solicitado que as crianças identifiquem as pessoas com as suas profissões. Nessa ilustração o aluno deve ligar o único personagem negro com uma vassoura na mão a um corredor onde aparecem um balde e uma pá. As outras personagens brancas devem ser ligadas a uma imagem de computador e a uma sala de aula.

Figura 2 - Representação do Negro no Livro didático (2)

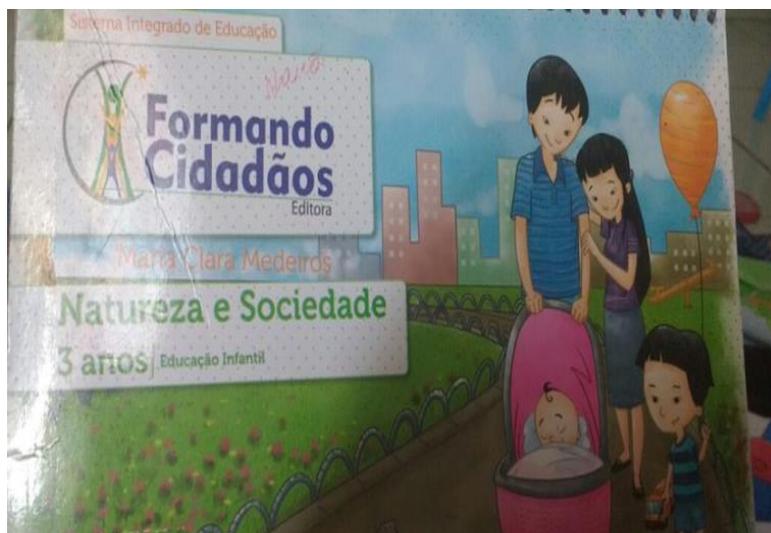


Fonte da imagem: Jornal Extra

⁹ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/mae-denuncia-racismo-em-livro-didatico-de-escola-privada-em-recife-editora-rebate-21436592.html> . Acesso em 20/05/2022.

Considerando o nome da editora e a própria ilustração da capa do livro (Figura 3), é possível realizar a seguinte indagação: Que tipo de cidadãos estão sendo formados? Para além das representações contidas nos exercícios, a capa traz uma família branca, ao lado do título: Natureza e Sociedade, o que já seria motivo para questionamentos e avaliações críticas.

Figura 3 - Capa do livro Natureza e Sociedade (3)



Fonte: TSPS – Tudo Sobre Pós-Graduação (2017)¹⁰

Não obstante, esses estereótipos estarem presentes em livros voltados para a primeira infância, é importante situar que essas concepções também podem constar nos livros didáticos destinados às crianças, adolescentes e jovens.

Se atualmente destacam-se leis como a 10.639/2003, há que se considerar que pouco mais de meio século se instituiu o Decreto-Lei 3.688 de 3 de outubro 1941, conhecida como Lei da Vadiagem, que em seu Artigo 59 classificava como vadiagem "entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita".

De acordo Santana e Lima (2017), a Lei da Vadiagem:

[...] legalizava as prisões e violência contra os negros que circulavam pelos centros urbanos por serem considerados andarilhos perigosos. Ou seja, ainda sem emprego e a formalização de sua cidadania, os espaços de circulação do negro na sociedade estavam sendo demarcados à força pelos brancos para que não fossem obrigados a conviver no mesmo espaço social que eles (Santana e Lima, 2017, s/p).

No que tange aos espaços demarcados, essa divisão territorial ainda é notada na sociedade brasileira em pleno século XXI, na qual se visualiza as diferenciações dos espaços

¹⁰ Disponível em: <https://tudosobreposgraduacao.wordpress.com/2017/06/06/mae-denuncia-conteudo-racista-em-livro-didatico-de-escola-privada-em-recife/>. Acesso em 20/05/2022.

sociais, onde os grandes centros urbanos são ocupados por brancos e as periferias são os locais destinados majoritariamente aos negros, categorizados como “pobres; sertanejos; operários.” (Santana e Lima, 2017)

Em artigo publicado na revista *Travessia*, v. 13, n. 3, set./dez. 2019, os professores Marco Bonfim, Fernando Jesus e Cristiane Felix realizam uma análise crítica dos estereótipos raciais em livros didáticos e paradidáticos de história. Os livros escolhidos pelos autores foram: o livro didático *História Geral e do Brasil* dos autores Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo e o paradidático *Chiquinha Gonzaga*, de autoria de Edinha Diniz, ambos integrantes do PNLD (2013) e dedicados aos alunos dos anos finais do Ensino Médio.

Bonfim, Jesus e Felix (2019), procuram analisar como as imagens e os textos contidos nesses livros, reproduzem estereótipos raciais da população negra brasileira. O método utilizado pelos autores foi a Análise do Discurso Crítico, que procura descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico. O fato estudado está restrito a uma foto do ano de 2003. Segundo os autores há, no livro *História Geral e do Brasil*, dos autores Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, uma passagem sobre os efeitos da política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso.

[...] que ao buscar “o equilíbrio fiscal, mantendo seus gastos dentro do limite do que foi arrecadado, inclusive com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal, que limitava os gastos de estados e municípios” gerou um custo de vida elevado para a população em todo o país. Na imagem abaixo, os autores do referido livro didático buscam representar esta situação: (Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 63)

Figura 4 - Exemplo de condições precárias no Brasil.

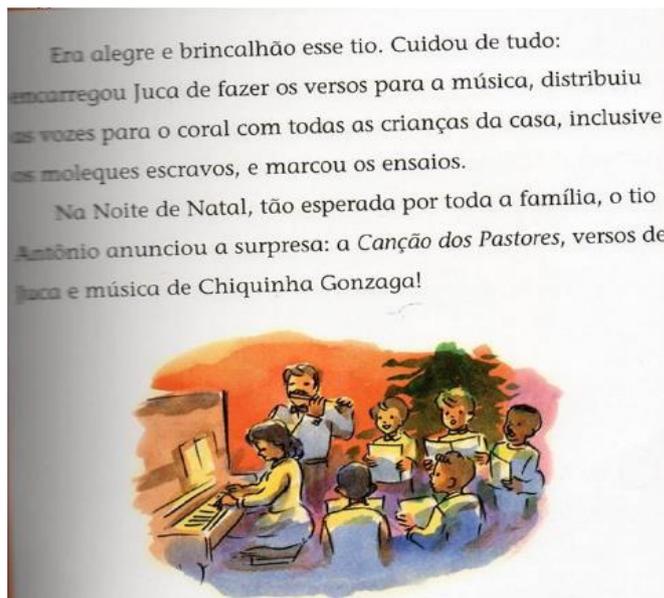


Fonte: Vicentino e Dorigo, 2011, p. 275 apud Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 63. ¹¹

Segundo Bonfim (2019), abaixo da imagem (Figura 4) os autores Vicentino e Dorigo redigem a legenda: “Com o custo de vida elevado, muitas pessoas foram procurar melhores oportunidades em outras cidades. Na foto de 2003, *família de migrantes em Brasília pedindo esmola na Esplanada dos Ministérios*”. (Vicentino e Dorigo, 2011, p. 275 *apud* Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 63). Portanto, os estereótipos seguem sendo reproduzidos como recurso de representação e discriminação racial e, nos mostra como não são raros os discursos atribuem peso social inferior aos negros na sociedade.

Outro exemplo pode ser encontrado no livro paradidático *Chiquinha Gonzaga*, de autoria de Edinha Diniz (2009), destaca-se que há problemas ilustrativos e estereótipos (Bonfim, Jesus e Felix, 2019), além da omissão em revelar a identidade negra de Chiquinha Gonzaga. Nascida em 1847, fruto da relação inter-racial entre pai branco e mãe negra, Chiquinha Gonzaga foi uma musicista, antes mesmo da abolição da escravatura. E, segundo os autores existem poucas referências sobre sua mãe, enquanto o protagonismo da sua criação parece ser apenas do seu pai branco, como se sua mãe negra não participasse da sua criação. “É possível constatar que a maneira como os personagens são discursivizados tende a esvaziar a identificação racial dos mesmos”. (Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 65). Entretanto, há no livro uma ilustração que chama a atenção pelo estigma que recai sobre as crianças negras.

Figura 5 - Chiquinha Gonzaga e o coral.



Fonte: Diniz (2009, p. 47 *apud* Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 66).

Assim, constroi-se um cenário inter-racial supostamente harmonioso com a presença de crianças brancas e de crianças negras, onde estes são os “moleques escravos”, convidados para

participar da festa. Os negros parecem, inclusive, que foram convidados pela benevolência do tio Antônio e não por seus méritos musicais.

Somente no final do livro as autoras admitem a escravização negra da época e o menino negro aparece como o representante deste fato histórico sob a alcunha do item lexical *moleque escravo*, sinalizando que sequer na trama, os negros são dignos do mesmo tratamento que os brancos, aliás, apenas reforça o estereótipo da criança negra sempre travessa, sem nenhuma etiqueta e quase sempre indigna de uma ampla socialização com os meninos de sua idade, tendo em vista o comportamento selvagem e agressivo em que geralmente são apresentadas, ora sendo adultizadas, ora infantilizadas. Nos termos desta passagem do livro, o menino negro é discursivizado como um moleque escravo e não enquanto uma criança como as outras. A utilização da palavra *inclusive* denota um conectivo que direciona para a benevolência dos donos da casa em relação a criança negra escravizada, ou seja, ela só estaria ali porque essa família é bondosa, não porque tem o talento suficiente para participar do coral ou porque realmente há uma afinidade orgânica com a ética humanitária. (Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 66/67).

O discurso e uso da linguagem traz um significado representacional do mundo de quem fala e, de fato, pode contribuir para a perpetuação de estereótipos acerca de grupos minorizados, mas, também podem representar o esforço para reverter os estereótipos criados historicamente.

Há, em nosso entender, o silenciamento da resistência negra na história contemporânea do Brasil, pois a população negra não é representada lutando ativamente em marchas contra o racismo como forma de protesto da condição que assolava o país naquele, e em outros contextos, mas enquanto “famílias de imigrantes pedindo esmola”. Tal silenciamento ocorre por meio da reprodução do estereótipo de que a população negra é *sempre* a população pobre e miserável. (Bonfim, Jesus e Felix, 2019, p. 63).

Portanto, ainda que o Brasil possa ser considerado um país de maioria afrodescendente, encontrou-se um contexto favorável para uma perspectiva de reversão dos mecanismos estruturais de discriminação racial, amparados por leis que impuseram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrodescendente e indígena no currículo escolar. Na prática se perpetuam estereótipos e discursos de conotação racistas e, quando se destacam conteúdos no sentido contrário, basicamente se resumem apenas ao período anterior a abolição, em que os negros e negras aparecem caracterizados pela escravidão. Assim, sendo posteriormente invisibilizados, minorizados ou identificados por estereótipos reservados aos espaços periféricos da história.

3. GÊNERO, MULHERES NEGRAS E LIVROS DIDÁTICOS

3.1 GÊNERO E HISTÓRIA DAS MULHERES

Partindo de um paradigma amplo de reconhecimento da natureza e das estruturas de um sistema de dominação nas organizações sociais, considera-se que "o patriarcado, o imperialismo, o capitalismo e o racismo são exemplos de dominação exploradora e antiecológica" (Capra, 2006, p. 26).

Concomitantemente, a dominação de classe encontra-se entrelaçada com a dominação de gênero, étnico-racial e antropocêntrica, constituindo-se em estruturas de exploração que se sobrepõem e subjagam as maiorias sociais, inviabilizando-as e se perpetuando historicamente, em grande medida pela sua reprodução através do sistema de educação.

Portanto, abordar aqui a invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de história que tratam do abolicionismo no Brasil, remete-nos a um problema histórico e ao mesmo tempo atual.

Michel Perrot (2005) anuncia o espanto causado pela presença das mulheres em espaços públicos no século XIX, porém, acredita-se que esta surpresa ainda continua existindo na atualidade, pelo menos em alguns lugares e contextos. Quando se trata de abordar o passado há "um oceano de silêncio" (Perrot, 2005, p. 9) da presença das mulheres na vida pública, que foram sistematicamente invisibilizadas na história e também pela historiografia, diante do que a autora propõe uma história das mulheres "1973: primeiro curso sobre as mulheres" (Perrot, 2005, p. 20), que foi ampliando as pesquisas para diferentes regiões do mundo, sobre diversas épocas e distintos aspectos, contudo, acredita-se que esta tarefa ainda continua em aberto.

A mesma autora identifica as dificuldades para construir uma história das mulheres, tanto pela ausência de narrativas, de fontes, de registros ou de objetos, quanto pela memória basicamente oral e sobretudo restrita aos espaços privados. Diante disso, Perrot (2005) aborda as relações de trabalho, portanto, a relação entre a luta de classe e a "luta de sexo" (Perrot, 2005, p. 150), nas greves feministas e na presença das mulheres em espaços da luta operária, ressaltando ainda que "as lembranças da escravidão, abolida somente em 1888, persiste no povo brasileiro pelas velhas ancestrais" (Perrot, 2005, p. 217).

Os desdobramentos intelectuais do trabalho de Perrot (2005) na historiografia vêm na esteira do movimento feminista, influenciado especialmente pela obra de Beauvoir *O segundo sexo*, escrito em 1949, porém, com ampla repercussão a partir dos anos 1960.

Também inspirada em Beauvoir, especialmente na ideia de que não se nasce mulher simplesmente por características fisiológicas, mas, que vai se tornando mulher pelas interferências culturais, Joan Scott aprofunda o conceito de gênero, apresentando um histórico da formação desta categoria analítica e a utilização da palavra gênero de modo figurado, para evocar traços sexuais ou de caráter. Logo, as feministas começam a utilizar de a palavra gênero para se referir a organização social da relação entre os sexos. Segundo Scott (1995, p. 73) “as pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente.” Desse modo, teríamos uma nova visão e interpretação da palavra gênero:

o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se assim da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível) (Scott, 1995, p. 75).

Historicamente foi se construindo e perpetuando uma imagem estereotipada da mulher, inferiorizada pela dicotomia fisiológica ao homem e nisso foi se consolidando um constructo no imaginário social, que definia tarefas e posições distintas e hierarquizadas, de forma violenta ou sutil:

A busca pelo princípio feminino – crença hindu – defende a existência de uma espécie de força feminina, que dá origem a toda a natureza, incluindo seres animados e inanimados. Este princípio concebe a ideia de que as mulheres têm lugar privilegiado na luta ecológica – eis que depositárias do “princípio feminino” –, tendo em vista sua condição reprodutiva, o que as aproxima da natureza, da fertilidade e da criação. Para o movimento feminista, essa visão apenas reforça características que foram social e historicamente atribuídas às mulheres, como a afetividade e a docilidade, dando certo espaço, portanto, para a continuidade da dominação e opressão experimentada pelas mulheres (Araujo et al, 2021, p. 119).

Na obra *Os excluídos da História* (Perrot, 2017), a autora explica que o gênero é entendido como o estudo das relações sociais entre os homens e as mulheres, levando em conta como se organizam em diferentes sociedades, épocas e culturas. Os homens ocupam posições políticas e sociais relevantes, cabendo às mulheres os papéis de submissão e subserviência, nisso, a categoria de análise de gênero ajuda a desmistificar como foram se constituindo historicamente as condutas, as práticas e os espaços de poder, através de componentes políticos, sociais e culturais, demonstrando que não há razão para se estabelecer papéis fixos para homens ou mulheres em nenhuma esfera social (Perrot, 2017).

A cultura do patriarcado sustentou historicamente a legitimação da dominação do homem sobre a mulher, inviabilizando-as no espaço doméstico ou privado, “porque são pouco

vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais” (Perrot, 2019, p. 17). O patriarcalismo e o racismo são formas de dominação estruturais que se sobrepõem nas relações sociais, por isso, Raquel Soihet e Joana Maria Pedro apontam que “mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’ [...]” (Soihet e Pedro, 2007, p. 287) e seguem ressaltando que em alguns lugares, após algumas conquistas, a história das mulheres ainda se mantinha separada da dos homens, principalmente se escrita por eles, “[...] portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos concerne necessariamente.” (Soihet e Pedro, 2007, p. 289).

Para Angela Davis (2016), ser mulher branca e rica é ser privilegiada frente às dificuldades de ser mulher, negra e pobre, portanto, há uma distinção necessária mesmo quando se trata das relações sociais de gênero, pois, também há “um seletivo grupo de mulheres brancas casadas, com formação universitária, de classe média e alta – donas de casa entediadas com o lazer, a casa, os filhos, as compras, que queriam mais da vida” (Hooks, 2015, p. 193-194).

Clara Marques Souza (2020), ao abordar os avanços e desafios da representação de mulheres negras em livros didáticos observou que “o homem universal, que pretendia contemplar a totalidade da existência humana, era branco, masculino, europeu e cristão” (Souza, 2020, p. 129), portanto, o intento de destacar personagens mulheres negras na história do Brasil corresponde a uma inversão deste narrativa.

Além disso, há que se trazer em tela também o conceito de representação, evidenciando-se que “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de; é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência” (Pesavento, 2003, p.40). Na história, a representação se constitui na interpretação do passado e no ofício de “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressaram a si próprio e ao mundo” (Pesavento, 2003, p. 42).

A representatividade de mulheres negras nos livros didáticos continua sendo um desafio, pois, ser mulher/negra/trabalhadora é diferente de ser mulher/branca/economicamente privilegiada e o lugar de fala resulta da consciência da realidade em que o sujeito está inserido, podendo ser agente da história e não apenas personagem coadjuvante, podendo assim contribuir para a desconstrução de paradigmas estruturais de dominação (Souza, 2020).

Assim, por meio das representações do passado, podemos interpretar como os eventos foram conformados e seguem sendo difundidos. No caso de mulheres negras, africanas ou

afrodescendentes, especialmente no contexto abolicionista brasileiro, trabalha-se com a hipótese de que há uma invisibilização, ou seja, um silenciamento em relação à representação e protagonismo histórico.

3.2 MULHERES NEGRAS

De que forma o sistema de ensino contribui para reproduzir tanto o patriarcalismo quanto o racismo nas escolas e assim perpetuar essa visão colonialista de educação?

Bárbara Carine Pinheiro (2023) apresenta algumas reflexões em sua obra intitulada *Como ser um educador antirracista*, onde saliente que “mais do que não racista, é preciso ser antirracista” (Pinheiro, 2023, p.57). Contudo, “pessoas brancas não se racializam”, pois, nessa cultura colonialista o homem branco europeu se vê como um ser genérico e universal “fruto de uma construção social racista e patriarcal que os privilegia” e a partir de si racializa o outro, fora do padrão, hierarquizando-o e fazendo-o acreditar inclusive que é um ser inferior, daí a chave da dominação cultural (Pinheiro, 2023, p. 35-36).

Portanto, a desconstrução dessa educação que reproduz o racismo e o patriarcalismo passa tanto por explicar as causas das tragédias sociais daquele modelo colonialista, quanto por falar positivamente das potências e do pioneirismo das mulheres e das pessoas negras e afrodescendentes, no campo da ciência, das artes, da filosofia e outras áreas do conhecimento, técnicas de produção, relações humanas e com a natureza.

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro do sistema de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).

bell hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*, também apresenta seu histórico de luta como mulher negra e dá visibilidade para uma grande parcela de mulheres negras da sociedade que enfrentam preconceitos ao longo de sua trajetória. Seu relato de juventude, que viveu entre os anos 50 e 60, segundo ela, determina em grande medida seu futuro. As dificuldades estão presentes desde a infância e dentro do espaço escolar onde não são visibilizadas, portanto, seguem subalternizadas e as opções oferecidas para meninas negras são: casar-se, serem empregadas ou quando se percebe sinais de inteligência estavam destinadas a serem professoras (hooks, 2013).

Ainda assim, quando são abordados temas relacionados às mulheres negras, na maioria das vezes, trata-se de uma narrativa feita por mulheres brancas ou até mesmo por homens, portanto, a representatividade de mulheres negras no discurso da pedagogia crítica e da

pedagogia feminista ainda é pouco representativo e há uma tendência a subalternizar ou negar os saberes da população negra, mesmo ocorrendo mudanças de forma lenta. (hooks, 2013).

Sueli Carneiro (2005) aponta que na sociedade brasileira existe um pacto não escrito de racialidade e biopoder que atua como articulador de uma teia composta por elementos estruturados e delineados pelo contrato racial, que “define as funções (atividades no sistema produtivo) e papéis sociais, este recorte interpretativo localiza neste cenário o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder”. (Carneiro, 2005, p. 95).

Essa forma de agir decorre da uma construção teórica de dominação:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzidos pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (...)

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p. 96 - 97).

Assim, não há possibilidade de se subjugar os povos dominados sem desqualificar seus conhecimentos e sem desqualificá-los como indivíduos, como coletividade e como sujeitos cognoscentes, o que se constitui num epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais por outro conhecimento estrangeiros, e, ao fazê-lo, o subjugado é destituído da razão e da “condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (Carneiro, 2005, p.97).

Essa deslegitimação leva à “instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto” (Gomes, 2012, p.102). E não só em relação à representação, mas também na forma com que as populações africanas e afro-brasileiras sofrem o apagamento e o silenciamento, fazendo com que o saber seja subalternizado e a sua história precarizada diante das narrativas colonialistas. Portanto, torna-se imprescindível compreender que “não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.” (Gomes, 2012, p.102).

Observa-se que tanto os movimentos contra o racismo quanto os movimentos feministas produziram lutas sociais, teorias e protagonismo político que vêm se ressignificando através de novas gerações de jovens mulheres negras intelectuais na atualidade. Por exemplo, Bárbara Carine Pinheiro, autora brasileira citada anteriormente e a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que em suas publicações e palestras ressalta a importância da abordagem de gênero e antirracista no âmbito da educação. Ensinar às crianças as causas da dominação mas também o protagonismo e o empoderamento das mulheres negras e feministas, ressaltando o perigo de ensinar uma história única, estereotipada e discriminatória:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2019, p. 11).

Ser mulher negra no Brasil é sinônimo de enfrentar forte opressão, além da violência de gênero também existe o racismo que ainda se mantém fortemente impregnado em nossa sociedade atualmente. Esta dissertação destina-se a somar com a narrativa dessas mulheres negras, ciente dos limites do lugar de fala de mulher branca e educadora, consciente do papel social da professora, para ajudar a romper com a invisibilidade das mulheres, especialmente as negras e afrodescendentes, na história do Brasil.

3.3 MULHERES NEGRAS PROTAGONISTAS NOS LIVROS DIDÁTICO

Ao tratar da abordagem do tema de gênero nos livros didáticos, cabe ressaltar que eles são importantes instrumentos portadores dos conteúdos, que difundem o saber pretensamente universal e buscam perenizar as disciplinas escolares (Munakata, 2016). Além disso, cumprem também o papel de ser uma ferramenta metodológica de ensino ao prescrever exercícios e lições.

Thais Nívea de Lima e Fonseca partiu de indagações sobre valores nos livros didáticos e buscou identificar permanências e mudanças contidos nos textos, e assim, constatou a predominância da visão tradicional, conservadora e preconceituosa, relacionada com a criação de “heróis nacionais”, de “mocinhos” e “bandidos” da história e considerou que “a construção das representações reflete interesses de grupos, legítimas posições e reconhece identidades.” (Fonseca, 1999, p. 211). A autora chama a atenção para a necessidade de contar o outro lado da história, não apenas a história dos vencedores, mas também de homens e mulheres que

lutaram contra as estruturas de dominação, como por exemplo, a história das mulheres historicamente invisibilizadas, assim como a história do ponto de vista dos negros e negras a fim de desmistificar a visão eurocentrista e contribuir assim para o surgimento de uma visão afrocentrada da história, destacando a voz e a representatividade destes sujeitos (Fonseca, 1999).

Considera-se que a negação ou invisibilidade da produção de conhecimento, por parte da população negra ou afrodescendente em todo o mundo, está imbricada com o epistemicídio negro, importante instrumento de subalternização, inferiorização e negação de saberes no meio acadêmico e intelectual hegemônico. Trata-se do apagamento da intelectualidade afrodescendente, responsável pelo silenciamento, pela marginalização da produção intelectual e pela ausência de referenciais teóricos nas ementas das disciplinas. Além disso, persiste um processo de carência cultural, pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade e pelo rebaixamento da autoestima, através das práticas de discriminação correntes no processo educativo, sendo assim, “instituir e naturalizar em uns, uma consciência de superioridade, e em outros, uma consciência de inferioridade” (Carneiro, 2005, p. 106), permitindo o controle e manutenção de poder da supremacia branca.

Em pleno século XXI, as imagens de mulheres negras, quando citadas em palestras, pesquisas ou publicações escritas, ainda são, predominantemente, relacionadas com o período da escravidão e/ou aos trabalhos domésticos. Entretanto, o campo das pesquisas está sendo ampliado e revisto por pesquisadoras e pesquisadores que contrapõem o eurocentrismo e começam a produzir “novos questionamentos, em consonância com as políticas de ações afirmativas, que, nos últimos anos, tem realizado profundas contribuições para aprofundarmos o conhecimento a respeito das mulheres negras e suas trajetórias”. (Santos, 2017, p, 169).

Conforme abordado anteriormente, um dos marcos das políticas públicas afirmativas foi a aprovação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e conseqüentemente sua inclusão nos livros didáticos.

Nas escolas as questões relacionadas a etnia negra, são tratadas, na grande maioria das vezes, uma vez ao ano, especificamente no dia 20 de novembro. Ainda precisamos esclarecer muitas coisas, pois percebemos a falta de entendimento, por parte de uma parcela considerável de educadores, sobre a importância desta data e qual mensagem de fato precisamos passar aos estudantes. Sabemos da importância desse tema e não podemos ficar presos a preconceitos, precisamos adquirir conhecimento e perpassar aos estudantes das mais variadas formas possíveis, pra combater o preconceito e o racismo.

Cristina Soares dos Santos (2021) traz uma reflexão em seu texto, a partir de uma experiência própria, de como os professores da escola em que ela lecionava, discutiam o evento do dia 20 de novembro.

“por meio do mito da cordialidade entre as raças, muitos negam que existe racismo no Brasil e sugerem que o negro já é consciente de seu papel, sendo assim, construir uma data específica para falar sobre o negro seria uma questão racista, estes mesmos afirmam que o Brasil trata ‘seus’ negros de forma cordial e não discriminatória.” (SANTOS, 2021, p. 28)

Desse modo, percebemos a falta de entendimento. Confirmamos que, a falta de informações e desinteresse pelo tema, assim, esta data se torna mais uma data obrigatória pra fazer um painel na escola, mas sem explicação e contexto algum. “Quando a escola não leva a sério a implementação da Lei 10.639/2003 ela contribui para que a invisibilidade do negro continue.” (Santos, 2021, p. 29). Percebemos que, mesmo com a promulgação da Lei 10.639/03 ainda há desinteresse pelo tema, ficando ao encargo do professor da disciplina de História, organizar o painel e passar esse conhecimento aos estudantes.

Depositamos aqui, nos livros didáticos, a importância de terem conteúdos relacionados aos negros, a sua história, cultura, porque muitas vezes, esse vai ser o único material que o estudante vai ter acesso para aprofundar seus conhecimentos.

Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário (2016), em sua dissertação do ProfHistória intitulada *A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03*, trata das mudanças nos materiais didáticos a partir de sua implementação e analisa duas coleções de oitavo ano do ensino fundamental aprovadas pelo PNLD de 2011 e de 2014. Há que se considerar que somente em 2011 a lei incluída nas coleções de história oferecidas pelo PNLD, quando seus conteúdos foram basicamente informativos, destacando-se pela ausência de problematização sobre o racismo, somada ao déficit de formação dos professores e professoras. Na edição de 2014 houve avanços, incluindo-se os temas dos indígenas e das mulheres, além de questionamentos sobre a escravidão, mesmo assim, a abordagem sobre as mulheres escravizadas se concentrava apenas no trabalho doméstico ou como vendedoras ambulantes e na escolha de seus maridos, portanto, simplesmente se reproduz a imagem de mulheres negras subalternizadas, sem nenhum protagonismo político e social.

Maria Bethânia de Araújo (2018), na sua dissertação do ProfHistória intitulada *História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática*, ampliou a série histórica de análise de livros didáticos do PNLD para 2011, 2014 e 2017, com foco em materiais do sexto ano do ensino fundamental da rede pública, priorizando o conteúdo História da África e História e Cultura Afro-brasileira. A autora identifica uma mudança na

abordagem dos LD, entre uma edição e outra, no qual percebe-se inclusive uma afrocentralidade na narrativa da cultura e da ancestralidade, ao citar o papel das mulheres, chefes de estado, sacerdotisas e rainhas do “Reino de Kush, a partir do século II a. C.” (Araújo, 2018, p. 103). No entanto, pode-se interpretar como uma informação importante, porém, pitoresca e distante da realidade do cotidiano atual.

Carla Karinne Santana (2016) analisou livros do PNLD 2013 e os considerou inovadores, já que alguns deles incluem a temática de gênero em seus conteúdos, mas, questionou o papel dos livros didáticos e a necessidade de repensar seu papel na educação, devendo ser ampliados com conteúdos e biografias, que podem ser disponibilizados em formato digital, como por exemplo, a partir da produção de QR CODE, incluindo temas como a história de mulheres, guerreiras, fortes e corajosas (Santana, 2016).

Outro destaque para a dissertação de Aline Dias dos Santos (2017), *Iconografia e Representação Feminina: as mulheres negras no Livro Didático*, um trabalho que também inspirou essa pesquisa, cujo escopo analisa, interpreta e reflete sobre as imagens das mulheres negras em livros didáticos de História para o ensino médio, nas coleções *Ser Protagonista e Novo Olhar História*, ambas do Programa Nacional do Livro Didático 2015. Tais coleções apresentam informações relevantes, articulam conteúdos ancestrais com a atualidade, demonstram o papel das mulheres negras no espaço doméstico e também seu protagonismo em diferentes épocas e lugares. Tratam da resistência e luta contra a dominação, inclusive “o reconhecimento de Harriet como sujeita de processos políticos importantes, como a fundação de um abrigo para idosos, o engajamento no sufrágio feminino, a libertação de sua família e o auxílio na fuga de escravos” (Santos, 2017, p. 129), no contexto das lutas abolicionistas nos Estados Unidos. Porém, permanece uma lacuna importante do protagonismo de mulheres negras que também cumpriram papéis desta natureza nas lutas abolicionistas no Brasil.

Diante de alguns exemplos de pesquisadoras que analisaram livros didáticos no âmbito do PNLD, após a Lei 10.639/03, traçando comparativos entre edições passadas, ressalta a prevalência de coleções escritas apenas por homens, daquelas escritas apenas por mulheres ou escritas por homens e mulheres juntos. Constatando-se que a proporção de mulheres escritoras é ainda muito abaixo da de homens escritores de materiais didáticos:

Entrelaçando essas leituras, conclui-se que permanecem as dificuldades de se encontrar conteúdos relacionados às figuras femininas na história em livros didáticos, principalmente no que diz respeito às personagens femininas negras, africanas ou afrodescendentes. Mesmo com a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade da inclusão de conteúdos sobre África, africanos e indígenas nas escolas, não apenas pelos professores e

professoras de história, mas de forma interdisciplinar, ainda assim, percebe-se a ausência dessa abordagem, dentre outros motivos há que se ressaltar as escolhas, feitas pelos educadores, em grande medida pelo desconhecimento e ausência desse enfoque na sua formação, ou seja, esses conteúdos são preteridos em detrimento das narrativas tradicionais, o que reforça a invisibilidade de várias histórias e sujeitos, inclusive das mulheres negras, africanas e afrodescendentes, que é o tema desse trabalho de pesquisa.¹²

Neste contexto de ausências, é importante ressaltar alguns trabalhos que contrapõem essa lógica, como por exemplo, o artigo de Vanderlei Machado e Ana Paula Zini de Abreu (2017) intitulado *Entretecendo leituras: o protagonismo de mulheres negras e o uso de cordéis nas aulas de história da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS*, no qual analisa atividade proposta no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) relacionado ao tema mulheres e, especificamente, mulheres negras. Interessante observar relatos de alunos negros que expressam a vergonha por não conhecerem a história de personagens tão importantes nas lutas abolicionistas no Brasil, contudo, falta esse tipo de conteúdo nos materiais didáticos e na formação de professores e professoras e fica evidente que a maioria dos alunos desconhecem essas histórias e praticamente nunca ouviram falar dessas personagens femininas.

Outro trabalho, produzido por Laura Gallo Tirandelli (2019), privilegiou a temática étnico-racial pautando a biografia de Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji em: *A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais da biografia de Nzinga Mbandi, Rainha de Angola*. A autora apresenta uma pesquisa-ação com turmas de oitavo ano do ensino fundamental, compreendendo a sala de aula como espaço de construção de conhecimento e prática de ensino, e utilizando a biografia para perceber como os alunos lidam com questões de gênero e raça, desenvolvendo assim uma sequência didática sobre a temática onde foram contemplados sujeitos tradicionalmente invisibilizados.

Diante dessas análises de livros didáticos e algumas experiências, buscou-se ressaltar a importância da pesquisa e da representatividade das mulheres negras, que precisam aparecer nos livros didáticos como personagens principais e não apenas como coadjuvantes, conforme ressalta o artigo de Juliana de Almeida Aguiar Silva (2012): *Ensino de história e questões de gênero nos livros didáticos*.

Contribuir com a promoção da equidade de gênero, através do espaço da escola, passa também superar as práticas androcêntricas e romper com a invisibilidade das mulheres na

¹² Essas abordagens se originam nas Entrevistas que estão na íntegras no anexo II.

história, incluído nos currículos de formação de homens e mulheres, professores e professoras (Tedeschi, 2006).

No desenvolvimento desta pesquisa, percebe-se a dificuldade de encontrar informações conclusivas e concisas referentes à história de personagens negras, africanas ou afrodescendente, mesmo em conteúdos de livros didáticos que abordam o Quilombo dos Palmares, onde é citado apenas as figuras masculinas de Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares e raramente são mencionadas as histórias de Aqualtune ou de Dandara. Tampouco se encontra a presença de outras personagens na história de luta pelo abolicionismo, como por exemplo, Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa e Zeferina.

Assim, a partir deste breve histórico de mulheres negras que tiveram participações importantes em vários fatos ao longo do período da escravidão no Brasil, como foco desta pesquisa, buscando ater-se às mulheres negras, africanas e/ou afrodescendentes, que viveram especificamente no século XIX. Suas histórias serão descritas no capítulo final, tornando-se o produto final deste trabalho de conclusão do mestrado, que será disponibilizado através de QR CODE para sua difusão de forma ágil.

4. PESQUISA COM PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo se refere a pesquisa de campo realizada com professores da disciplina de História de escolas de Criciúma - SC e a análise dos livros didáticos utilizados por estes professores em suas aulas com as turmas do Segundo Ano do Ensino Médio.

Inicialmente a intenção era utilizar a técnica de pesquisa através de entrevistas presenciais, porém, considerando que o período de execução coincidiu com a pandemia de COVID-19, ficou inviabilizada essa possibilidade e então optou-se por questionário online através do *Google* formulários, aplicado para uma amostra de professoras e professores, de escolas públicas da cidade de Criciúma (SC), conforme apresentado na introdução: dois professores do CEDUP Abílio Paulo; uma professora da EEB Joaquim Ramos; um professor da EEB Sebastião Toledo dos Santos; e, uma professora da EEB Heriberto Hulse. Todas as unidades de ensino são escolas públicas, da cidade de Criciúma (SC) e os respectivos docentes trabalhavam com a disciplina de história no segundo ano do ensino médio.

A partir do perfil do público e o tipo de questionamento pretendido neste trabalho, optou-se pela modalidade de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, baseada em questionário pré-estruturado com perguntas abertas, no qual o respondente tem a liberdade de escrever as respostas com suas próprias palavras, sem qualquer tipo de interferência da entrevistadora (Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011).

A análise das entrevistas teve como foco identificar a presença ou ausência de mulheres negras nos conteúdos sobre história do abolicionismo no Brasil, que constavam nos livros didáticos utilizados pelos docentes entrevistados, correspondente às turmas de segundo ano do ensino médio das respectivas escolas selecionadas.

O questionário (Apêndice I) foi criado especialmente para essa pesquisa e enviado para o e-mail pessoal de cada professora e professor, contendo oito perguntas abertas, mais os dados de identificação inicial e espaço para considerações, ao final do questionário. O conteúdo do questionário levou em consideração às seguintes questões: escolha do livro didático de história; critério da inclusão de mulheres negras nesta escolha; opção de inserir mulheres negras no tema da escravidão, mesmo quando não consta no livro didático; de que forma ocorreu esta inserção; reação dos alunos observada em relação ao conteúdo específico; opinião sobre a invisibilidade de mulheres negras protagonistas na história abolicionista brasileira; possíveis indagações diante dessa invisibilidade.

Com base nas respostas do questionário foi desenvolvida a segunda etapa da pesquisa, que foi analisar os livros didáticos utilizados pelas professoras e professores que responderam à pesquisa, identificando: a obra (autor, título e editora); o capítulo referente ao tema de história da África e afro-brasileira, especialmente no que se refere a escravidão e às lutas abolicionistas; a identificação de imagens de mulheres negras; a descrição dessas personagens; os conteúdos relacionados a elas; a descrição da participação das mulheres negras nesse conteúdo; a ausência de mulheres negras; e, a presença do discurso relacionada aos personagens masculinos nesses conteúdos. A síntese desta análise consta no Quadro 3, sobre a pesquisa bibliográfica (Apêndice II).

Depois da análise dos questionários e dos livros didáticos será apresentado o desenvolvimento do material didático aplicado, correspondente ao produto final deste trabalho de mestrado, através de um QR CODE que disponibiliza um pouco da história de sete mulheres negras que tiveram papel importante na luta abolicionista durante o século XIX, em diferentes regiões do Brasil: Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa e Zeferina.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Conforme descrito na introdução, na seleção dos docentes escolhidos para responder ao questionário foi utilizada a técnica de amostra intencional, selecionando um grupo restrito de três professores e duas professoras, com conhecimento e experiência no tema pesquisado, identificados conforme o quadro:

Quadro 2 - Identificação dos respondentes da pesquisa

Gênero Profissional	Escolaridade	Tempo de serviço e área de atuação
Professora de História	Magistério; Licenciatura plena em História; Pós-graduação em Educação Inclusiva; Mestrado em Educação.	17 anos no ensino fundamental e médio
Professor de História	Licenciatura em História e Pedagogia	27 anos no ensino fundamental e médio
Professora de História	Licenciatura em História; Especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação	24 anos no ensino médio
Professor de História	Licenciatura em História e Pós-Graduação sobre História e Cultura Afro-Brasileira	6 anos no ensino fundamental e médio
Professor de História	Licenciatura em História; Pós-graduação em Prática Docente para Nível Superior; Mestrado em Ciências Ambientais	33 anos no ensino fundamental e médio (público); nível superior; cursos preparatórios para Concursos de Vestibulares e Enem e rede privada

Fonte: elaborada pela autora.

Houve um retorno de todos os questionários enviados, o que correspondeu ao seguinte nível de escolaridade: um professor com duas licenciaturas; um professor e uma professora com pós-graduação; e um professor e uma professora com mestrado. Todos têm atuação no ensino médio da rede pública, sendo que um professor atua também na rede particular, ensino superior e cursos preparatórios para concurso e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Portanto, a amostra atendeu ao principal critério de escolha que foi um nicho de pessoas com conhecimento e experiência no tema pesquisado (Carlomagno, 2018).

Em relação às respostas sobre as oito perguntas abertas, o que se pôde observar foi a importância do conceito de “lugar de fala” (Ribeiro, 2017; Souza, 2020), que trata da identidade e representatividade, a consciência discursiva sobre o lugar social que ocupa, pois, apenas uma

professora, que se declarou como mulher negra (Entrevistada 3), respondeu positivamente a quase todas as perguntas.

Essa professora afirmou que tem como critério de escolha do livro didático a presença de mulheres, negras e indígenas e, quando não há personagens representativas nos conteúdos sobre a escravidão no Brasil, ela busca outras referências para incluí-las. Podendo ser através de textos, músicas e até mesmo viagens, dando prioridade para nomes de mulheres negras no protagonismo da luta abolicionista “Dandara, escrava Anastácia, Aqualtune e Tereza de Benguela” (Entrevistada 3). Portanto, faz planejamento desses conteúdos para oferecer aos alunos uma abordagem com esse enfoque, e recebe alguns questionamentos por parte dos discentes, especialmente quando se sentem provocados pela professora. “Na maioria das vezes demonstram interesse, porém nunca ouviram falar” (Entrevistada 3), contudo, a única resposta negativa foi para a presença de personagens mulheres nos livros didáticos que abordam o tema da abolição da escravatura.

Aliás, essa resposta também foi a única que teve unanimidade entre os respondentes, o que corrobora com a hipótese da ausência ou invisibilização das mulheres negras nos livros didáticos, que abordam conteúdos de história do abolicionismo no Brasil.

Outro exemplo que reflete a importância do conceito de lugar de fala se observa na resposta da outra professora (Entrevistada 1), que por ser mulher branca, considera o critério de personagens femininas na escolha do livro didático, porém, afirmou “Não costumo separar gêneros ao abordar o tema escravidão” (Entrevistada 1). Se, por um lado há um critério “feminista” na escolha dos conteúdos, resultante da representatividade e da consciência sobre o lugar social que ocupa, cabe uma distinção apontada por Angela Davis (2016), pois, ser mulher branca (mesmo não necessariamente rica) não deixa de ser um privilégio frente às dificuldades de ser mulher negra. De acordo com Souza (2020) às mulheres, negras e trabalhadoras mantém-se invisibilizadas nos livros didáticos, como agentes da história e quando são citadas ficam restritas apenas como coadjuvantes.

Dentre os professores homens apenas um (Entrevistado 2) respondeu que considera o critério da presença de mulheres negras na escolha do livro didático e também declarou que dispõem de um material alternativo aos livros didáticos sobre a “Adelina, a Charuteira”. Sobre a ausência de mulheres negras, alega falta de acesso a novos conteúdos e ausência de debate entre os colegas docentes da mesma área de atuação. O professor (Entrevistado 4), relata que não se atem se há ou não conteúdo que fale sobre as mulheres quando analisa os livros didáticos. Também relata que não inclui a temática mulheres em seu plano de aula por falta de tempo. Outro professor (Entrevistado 5) também citou a personagem “Dandara” quando trata

do tema da escravidão, porém, não cita nenhuma outra mulher quando aborda o tema, ou seja, parece haver um traço semelhante entre os homens, no que diz respeito à abordagem do tema das mulheres, pois, mesmo na falta de identidade e representatividade pode haver interesse pela temática, mas não parece haver prioridade nesta abordagem.

Outros aspectos importantes que foram constatados com a pesquisa e que merecem destaque é que há uma queixa generalizada sobre as condições precárias para o exercício da profissão docente. Essa queixa está relacionada com a falta de tempo para pesquisa, a dificuldade de lidar com o excesso de informações no meio digital, que permitiria incorporar novos conteúdos confiáveis e a ausência desse tipo de abordagem na formação dos docentes. Sem esquecer a observação sobre a possível apatia dos estudantes, tema que valeria a pena ser aprofundado para buscar identificar melhor a complexidade e dialética na relação de causa ou consequência, ou seja, se há apatia porque a abordagem não é interessante e/ou se há um desestímulo por parte dos docentes diante do desinteresse generalizado dos estudantes, por esse e outros temas.

Por fim, algumas observações finais foram importantes na questão aberta a sugestões, dentre elas a indicação de uma coleção de livros didáticos que aborda o tema dos movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres, mas ainda ausentes as crianças e LGBTQIAP+¹³ (Entrevistado 1). Outra resposta que destacou o questionário como uma reflexão para sua prática docente “Gostei muito das perguntas, espero que você seja uma professora que traga este tema à tona” (Entrevistado 3) e um professor homem que também reconhece a relevância do tema “Infelizmente a sociedade em que vivemos ainda é machista, devemos mudar isso e procurar passar para os nossos alunos a importância das mulheres na história e nos nossos dias atuais” (Entrevistado 4). Portanto, como afirma Pinheiro (2023) é importante contar com pessoas brancas como aliados na luta antirracistas, como também é importante contar com os homens aliados na luta contra o machismo, mesmo na ausência de representatividade, mas, com consciência do lugar social que ocupam, especialmente no âmbito da educação, pois, nunca é bastante repetir que se houvesse esse reconhecimento e inclusão, especialmente do protagonismo das mulheres negras nos conteúdos dos livros didáticos, essa inclusão poderia significar um fator importante para a reflexão e consciência da necessidade de superar essas e outras formas de dominação e subjugação.

¹³ Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais (LGBTQIAP+)

4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

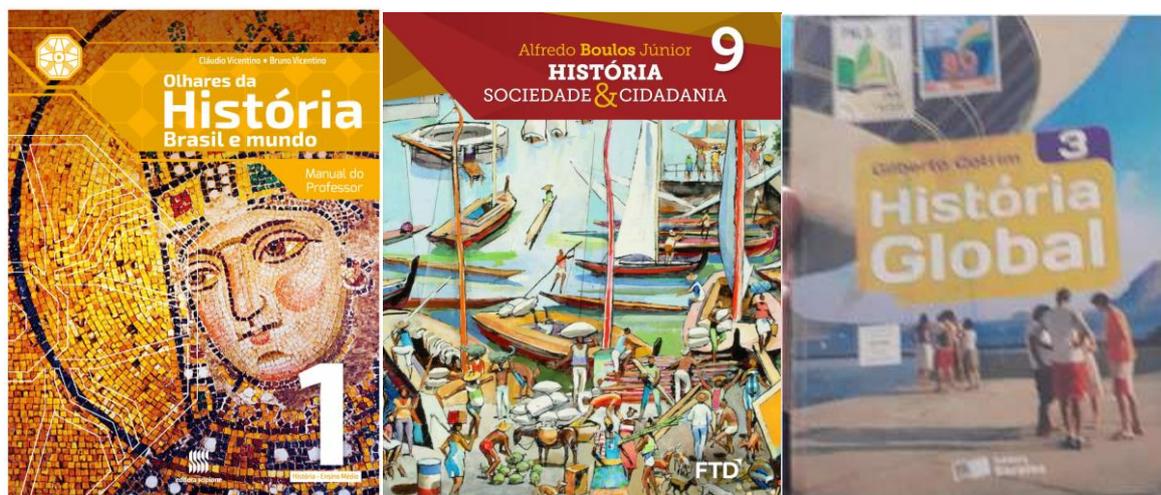
Depois dessa primeira parte da análise exploratória da pesquisa baseada no questionário aplicado com os docentes, a segunda parte da análise se refere ao levantamento dos livros didáticos utilizados pelos respondentes em suas atividades como professoras e professores de história do segundo ano do ensino médio, especialmente os capítulos que tratam das lutas abolicionistas no Brasil.

No Quadro 3 (Apêndice II) sobre os três livros didáticos utilizados nesta pesquisa são identificadas as oito questões. Que são elas: Título/editora e qual escola utiliza?; Título do capítulo e Número de páginas?; Há imagem, ilustração, pintura ou foto relacionado as personagens femininas africanas e/ou afrodescendentes?; Há descrição nessas figuras?; Há conteúdo no corpo do texto relacionado as personagens femininas africanas e/ou afrodescendentes?; De que forma é descrita a participação dessas personagens femininas nesse conteúdo?; Há ausência de discurso sobre as personagens femininas africanas e/ou afrodescendentes no conteúdo?; Há presença de discurso somente relacionado aos personagens masculinos?

Assim, passa-se em seguida a identificar e comentar os aspectos mais relevantes de cada um dos LDs.

De acordo com a indicação dos respondentes foram selecionados três livros didáticos:

Figura 6 - Livros didáticos selecionados para análise



VICENTINO, Cláudio;
LAVORATO JUNIOR, Saverio.
Olhares da história: Brasil e mundo. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2017.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo.
História sociedade & cidadania: 9º ano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2017

COTRIM, Gilberto. **História global.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

Fonte: organizado pela autora

4.2.1- Livro 1 - Olhares da História: Brasil e Mundo.

O primeiro livro, Olhares da História: Brasil e Mundo, era utilizado pelos dois professores da escola CEDUP Abílio Paulo, dos quais, um deles afirmou observar a presença de mulheres negras na edição como um critério de escolha e o outro professor não indicou tal observação.

Os autores deste livro didático são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, com a colaboração de Severino Lavorato Junior. Publicado pela Editora Scipione no ano de 2017, o Manual do Professor possui 384 páginas e o livro do estudante possui 288 páginas (Vicentino, 2017). As páginas iniciais são dedicadas a conhecer o livro, seguidas pelo sumário e capítulos com os conteúdos programáticos e ao final o manual do professor, contendo comentários e orientações específicas de cada capítulo, indicações bibliográficas complementares, avaliações, conteúdo relacionado ao ENEM, currículo de História e interdisciplinaridade. No geral, a obra apresenta textos, mapas, infográficos, figuras, pinturas, desenhos, fotografias, caixas com textos extras e atividades para resolução ao final de cada capítulo.

O foco desta análise está no Capítulo 3 cujo título é: A diáspora africana e que contém 12 páginas. Na primeira página é reproduzida uma fotografia com várias mulheres negras no evento da Marcha das Mulheres Negras, que ocorreu no dia 18 de novembro de 2015, em Brasília. Este evento teve por objetivo chamar a atenção para o combate as violências, discriminação racial e social das mulheres negras no Brasil e dar visibilidade para a luta das mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver.

O capítulo inicia com uma breve explicação sobre o deslocamento populacional e a diáspora africana, e o autor explica como iniciou a escravização, na África, entre as próprias tribos, (termo utilizado pelo autor) com outro caráter e posteriormente se tornou um negócio lucrativo.

Seguem informações sobre a maneira como eram transportados os escravos, em navios negreiros, dos quais uma parcela morria no trajeto devido as condições insalubres o que representava um custo para o comércio transatlântico de escravizados. Os sobreviventes eram vendidos para garantir o lucro dessas companhias de navegação.

Seguindo esse mesmo capítulo, há duas páginas que tratam especificamente dos africanos escravizados no contexto da economia e da luta pela liberdade. Nisso os autores citam a importância dos escravos para a economia brasileira e conta uma breve história sobre a formação do Quilombo dos Palmares, apresentando seus principais líderes: Ganga Zumba e

Zumbi dos Palmares, sem sequer citar o grau de parentesco entre eles. Com a morte de Zumbi, no dia 20 de novembro de 1695, a data passou a ser lembrada como o Dia da Consciência Negra, instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Nesta obra, o Quilombo dos Palmares é citado como se fosse o único reduto de resistência e refúgio dos escravizados no Brasil.

Do ponto de vista iconográfico, o capítulo apresenta mapas, com as principais rotas do tráfico negreiro, um mapa da rota, imagens de alguns objetos relacionados à cultura de diversos povos africanos e ilustrações de africanos trabalhando. Em duas páginas mostra um infográfico com as rotas de embarque e desembarque dos africanos nos Estados Unidos da América, no Brasil, no Uruguai e na Grã-Bretanha e mostra duas pinturas relacionadas ao Quilombo dos Palmares, uma delas retrata o quilombo e a outra retrata Zumbi.

No fechamento do capítulo (Vicentino, 2017) estão duas páginas com atividades contendo atividades de respostas optativas e discursivas, análise e interpretação de textos e imagens, mas nenhuma delas traz qualquer citação sobre as mulheres negras africanas ou afrodescendentes, que foram absolutamente invisibilizadas pelos autores.

4.2.2 Livro 2 - História, Sociedade e Cidadania

O segundo livro, História, Sociedade e Cidadania, era utilizado por uma professora da escola Joaquim Ramos e por um professor da escola Heriberto Hulse. A professora afirmou observar a presença de personagens femininas como critério da escolha do livro didático, não necessariamente mulheres negras. Ela dá prioridade para a história ambiental “Minha análise foca nos conteúdos essenciais dando visibilidade a história ambiental. Valorizo muito os conteúdos sobre mulheres, no entanto nunca foi foco principal” (Entrevistada 1). O outro professor (Entrevistado 5) não observa esse “detalhe”, ou seja, não lhe parece ser relevante a presença ou ausência de mulheres negras na história.

O autor do livro é Alfredo Boulos Júnior, publicado pela Editora FTD em 2013, o manual do professor possui 400 páginas e o livro do estudante possui 288 páginas (Boulos Júnior, 2013), seguindo o padrão das páginas iniciais dedicadas a conhecer livro, seguidas pelo sumário e pelos capítulos de conteúdos programáticos, tendo ao final o manual de apoio ao professor, contendo comentários e orientações específicas de cada capítulo, indicações bibliográficas complementares, sugestões de filmes, sites e livros, correntes historiográficas, objetivos para o ensino de História, metodologias de ensino-aprendizagem, planejamentos e atividades complementares. Destaca-se uma preocupação maior com o aspecto didático, oferecendo mais opções de pesquisa e buscas alternativas do que o LD anterior.

A obra apresenta textos, mapas, infográficos, figuras, pinturas, desenhos, fotografias, caixas com explicações específicas de palavras, atividades ao longo do capítulo e atividades retiradas do ENEM e de vestibulares para resolução ao final de cada capítulo, além de trabalhar a imagem como e citar trechos de textos como fontes.

Deste livro foi analisado o capítulo 6, Africanos no Brasil: dominação e resistência, que contém 13 páginas e está inserido na unidade 2, cujo título é: Diversidade e pluralismo cultural. O capítulo 6 (Boulos Júnior, 2013) inicia com quatro fotografias de personalidades afrodescendentes, sendo dois homens (Gilberto Gil e MV Bill) e duas mulheres (Daiane dos Santos e Paula Lima) e traz na descrição alguns questionamentos para os estudantes: Conhecem essas personalidades? Em que área eles atuam? Sabem algo sobre os ancestrais dessas personalidades? Não há respostas para estas questões no texto, ou seja, são indagações provocativas aos alunos, para refletir sobre nossa descendência.

O conteúdo deste capítulo inicia com informações sobre a prática da escravidão no continente africano, as formas e os motivos pelos quais eram escravizados e acrescenta informações de pesquisadores como Gilberto Freire e Lilia Moritz Schwarcz, que destacam as diferenças daquelas formas de escravidão ao comércio de escravos entre as potências colonizadoras europeias. Ao final da página 100 (Boulos Júnior, 2013), há uma caixa de texto com o título: Para Refletir onde são transcritas citações diretas de textos de pesquisadores que tratam do conteúdo estudado no capítulo seguido de perguntas. Nesta parte, foi citado um texto de Alberto da Costa e Silva, intitulado Os africanos escravizavam africanos? em que o autor explica a forma de comercialização e escravização dos africanos ainda na África e sua relação de comércio com outros continentes.

Na sequência, inicia explicações sobre as guerras e a escravidão, destacando a troca de mercadorias por pessoas tendo como principal motivo que os africanos continuassem a provocar guerras no continente com o intuito de capturar pessoas para manter o comércio com outros continentes. Também é reproduzido um mapa: Portos de embarque de africanos (séculos XVI ao XIX), que apresenta as rotas do tráfico e ao lado contém a explicação dessas rotas.

No trecho que trata do transporte de escravos até seus destinos há a imagem de um navio negreiro partido ao meio, destacando a formação e organização interna, visualizando os porões e a forma como os escravizados ficavam sentados, acompanhado de uma caixa de texto explicando a duração de cada viagem, dependendo do ponto de partida na África.

Outro enfoque do conteúdo são pesquisas realizadas em alguns locais do Brasil, recontando o percentual de africanos oriundos de várias partes da África e considerações do autor que comenta sobre o legado cultural trazido pelos escravizados, independentemente de

quais regiões da África vieram, exemplificando através de três imagens relacionadas as culturas Bantu, *jeje* e *Ilê Aiyê*. Nas três imagens, a maioria das pessoas são mulheres negras, afrodescendentes, das regiões de São Paulo, Maranhão e Salvador, com vestimentas específicas de cada ritual.

Em seguida, é apresentado o conteúdo sobre o trabalho escravo, no qual o autor cita a participação das mulheres, que ajudavam no cultivo da terra, na colheita e no transporte da cana-de-açúcar, nos serviços domésticos, cuidavam dos doentes, realizavam partos e eram amas de leite. Posteriormente, na cidade, eram vendedoras de mercadorias e apresenta imagens de vendedoras ambulantes, apenas com essa descrição, sem identificação das pessoas, lugares ou período.

Na caixa de texto complementar com o título: Para saber Mais, trata sobre a alimentação precária dos escravizados, o que comiam e a forma como se organizavam nas fazendas onde trabalhavam, onde alguns senhores permitiam que seus escravos plantassem algo para comer e outros não. Desse modo, o excesso de trabalho, somado com a alimentação precária, os deixavam vulneráveis a doenças. Traz também um texto sobre a violência, que cita apenas a palmatória e a máscara de flandres como castigos, e Boulos Júnior (2013) destaca que a violência e a repressão eram responsáveis pelas mortes e pela baixa expectativa de vida dos cativos.

A parte que trata da resistência tem um conteúdo um pouco mais extenso e inicia com uma imagem de dois homens demonstrando a capoeira em Salvador (BA) e um texto do autor explicando que o trabalho duro, a violência e a falta de liberdade eram motivos para gerar revolta dos escravizados, enquanto a cultura, a religião, as danças e a capoeira também eram formas de resistência. Na sequência do texto é reproduzida a imagem das mulheres no Festejo de Assunção de Nossa Senhora, na Bahia, apenas com uma explicação sobre a formação da irmandade em sua descrição.

Dentre as formas de resistência, o texto trata os quilombos, cita especificamente a história do Quilombo dos Palmares e apresenta um mapa intitulado: Principais sítios palmarinos (século XVII), que contém unicamente a descrição da capital do Quilombo dos Palmares e sobre a formação do quilombo, em nenhum momento faz referência que poderiam abrigar não apenas os africanos escravizados, mas também indígenas. Ao citar a guerra trata da perseguição ao Quilombo dos Palmares e sobre a figura de Zumbi, que recebe mais destaque que Ganga Zumba, seu tio e líder do quilombo antes dele.

Na sequência o autor estabelece relação com o presente ao reproduzir uma imagem da festa em homenagem ao Dia da Consciência Negra na Escola Municipal Pastor Arcebíades

Ferreira Mendonça, no Quilombo de Sobara, em Araruama (RJ). Na descrição explica a imagem e o motivo que levou o dia 20 de novembro ser considerado o Dia da Consciência Negra, aqui no Brasil. Finalmente, na parte da resistência, aborda sobre os remanescentes quilombolas, descendentes que vivem em comunidades espalhadas pelo Brasil e das dificuldades que ainda enfrentam em vários aspectos.

Ao longo do capítulo há sugestões de vídeos, documentários e caixas de textos Para Refletir (com perguntas para debater), além das caixas de texto, Para saber mais (com dicas complementares para ampliar o conteúdo).

Finalizando, estão inseridas duas páginas de atividades objetivas retiradas de provas do ENEM e de vestibulares, uma das páginas relacionando leitura e escrita com texto e imagem para analisar e responder e a outra página propõe relacionar a Língua Portuguesa com um provérbio africano e algumas outras questões também para responder, contudo, em nenhuma das atividades citadas anteriormente há qualquer conteúdo relacionado às mulheres africanas e/ou afrodescendentes.

4.2.3 Livro 3 - História Global

O terceiro livro analisado, História Global, era utilizado pela professora, mulher negra, entrevistada da escola Sebastião Toledo dos Santos, que respondeu afirmativamente para a maioria das perguntas do questionário, especialmente no que se refere ao critério da presença de mulheres negras na escolha do livro didático. Há que se considerar que a referida professora também declarou que na ausência dessas personagens ela supre o conteúdo com outras atividades, portanto, não se apega ao livro didático como único recurso de aprendizagem.

O livro foi escrito por Gilberto Cotrim, publicado pela Editora Saraiva em 2017, o Manual do professor possui 384 páginas e o livro dos estudantes possui 288 páginas (Cotrim, 2017), dedicadas inicialmente a conhecer a obra, seguidas pelo sumário e capítulos com os conteúdos programáticos e ao final a cronologia, bibliografia e o manual do professor, contendo pressupostos teórico-metodológicos, avaliação pedagógica, perspectiva interdisciplinares e conteúdo específico sobre africanos, afrobrasileiros e indígenas. No geral, a obra apresenta textos, mapas, infográficos, figuras, pinturas, desenhos, fotografias, caixas com textos extra e atividades para o ENEM e vestibulares ao final de cada capítulo.

O capítulo 4 é intitulado Escravidão e Resistência, contendo 15 páginas, iniciando com uma introdução denominada: Imigração compulsória, acompanhada de uma pintura de Johann Moritz Rugendas, de 1835, com negros jogando capoeira e questões pertinentes a vinda dos africanos para o Brasil. Abaixo das imagens estão três perguntas e a segunda delas se refere à

representação das mulheres negras na imagem indagando sobre o que elas estão fazendo. Ao analisar a pintura, percebe-se dois homens ao centro jogando capoeira, e vários ao redor, batendo palmas, fazendo o ritmo e um deles tocando o atabaque. Chama a atenção a representação de duas mulheres que estão servindo os homens durante a dança, a primeira com uma bandeja de frutas na cabeça e a outra servindo angu para um dos homens.

O autor inicia o conteúdo abordando sobre o tráfico negreiro, argumentando que na África já havia escravidão, que se transformou na prática da captura de pessoas para o comércio, explica as rotas entre a África e o Brasil e insere um mapa da África Subsaariana de 1500 (Cotrim, 2017).

Na sequência do texto se destaca uma pesquisa sobre o estudo do tema conhecendo os impactos do comércio de escravizados, números de pessoas escravizadas e um trecho de Alberto da Costa e Silva retratando as dificuldades enfrentadas desde sua captura até a chegada ao seu destino. Em uma caixa de texto intitulada: Comércio hediondo, transcreve um trecho escrito por Joseph Ki-Zerbo que trata dos impactos desse comércio de pessoas e comenta como os negros eram utilizados como reprodutores, colocados em coudelarias (uma espécie de local utilizada para a reprodução animal), com o único objetivo de se relacionar e reproduzir outros indivíduos negros para continuar sendo escravizados.

Retomando o assunto do tráfico negreiro, são acrescentadas mais informações, separadas por séculos e contextualizadas, desde o século XVI até o século XIX, complementado com um Quadro que apresenta a Estimativa de desembarque de africanos no Brasil (1531 – 1855) e uma caixa de texto chamada: Investigando, que traz duas questões para debate entre os alunos, relacionado a interpretação do conteúdo relacionado ao comércio negreiro. Logo em seguida um mapa intitulado: Tráfico negreiro (séculos XVI- XIX), que demonstra a rota de transporte feita pelos traficantes via oceanos Índico e Atlântico e mais questões de análise e debate na caixa: Observar o mapa.

Alguns destaques desta coleção são as informações sobre a reprodução de mão-de-obra, a nomenclatura dada aos navios negreiros, como por exemplo, Navios tumbeiros, relacionada às tumbas, devido à quantidade de mortes que ocorriam durante o percurso da viagem, o tempo de percurso das viagens e as condições na qual ficavam os negros africanos nos porões desses navios durante o transporte. Na página 45, propõe para interpretar, o poema de Castro Alves, Navio Negreiro, e uma pintura de Johann Moritz Rugendas (Navio Negreiro – 1821 e 1825), com questões para análise e debate do conteúdo relacionado ao tráfico.

Outra abordagem diferenciada nesta coleção é sobre a questão da diversidade em que se destacam os dois principais grupos africanos trazidos para o Brasil: os bantus, originários da

África central; e os sudaneses, da África Ocidental. Na chegada, esses grupos eram organizados de forma distinta, como por exemplo Escravo de Ganho, que eram os escravos que viviam nas cidades e trabalhavam com o comércio ambulante. O autor retrata sobre as escravas mulheres, experientes na comercialização de alimentos que elas mesmas preparavam, o que originou o ofício das Baianas do Acarajé, atualmente declarado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Imaterial do país. Abaixo há uma imagem de um acarajé, com a seguinte descrição: “O acarajé é um bolinho de feijão-fradinho frito no azeite de dendê e, muitas vezes, recheado com vatapá, caruru e camarão seco. Essa receita foi trazida para o Brasil por africanos escravizados e está ligada ao candomblé, uma religião afro-brasileira. Fotografia de 2015.”

Outra forma de organização são os Escravos do Eito, que trabalhavam nas lavouras, cumpriam uma carga de até 15 horas diárias e quando desobedeciam às ordens do feitor, sofriam vários tipos de castigos que, somados às condições precárias de sobrevivência, eram consideradas como as principais causas para a baixa expectativa de vida, entre cinco e dez anos de trabalho nessas condições. Outra definição são os Escravos Domésticos, que eram escolhidos pelo senhor com base na estética, pela sua beleza, docilidade e confiança. Estes recebiam roupas adequadas e trabalhavam nas casas dos senhores. As últimas definições são: O Escravo Boçal e O Ladino. O Boçal era a definição dada aos escravos recém-chegados que desconheciam a cultura daqui e a forma de organização do trabalho. O Ladino eram os escravos que já conheciam a língua portuguesa e a rotina de trabalho.

Depois do conteúdo sobre a diversidade, o autor apresenta na página 49, um texto: Em destaque, sobre as culturas africanas, sem citar especificamente nenhuma delas, mas explica as diferenças culturais entre os vários povos africanos (Cotrim, 2017).

Em relação ao conteúdo relacionado à luta dos africanos, as formas de resistência a escravidão elas foram descritas individualmente, iniciando pela violência contra si mesma, que eram, por exemplo, os abortos e o suicídio. Depois, fugas individuais e coletivas, daqueles que fugiam para outras cidades em busca de proteção, ou até mesmo para os quilombos. O subtítulo: Confrontação, boicote e sabotagem, trata dos escravos que enfrentavam seus feitores e senhores, sabotavam a produção ou boicotavam os trabalhos. E, por último: As negociações, entre senhores e escravos, cada uma das partes cedia um pouco até entrarem em um acordo, fechando com uma imagem de festejo em uma comunidade remanescente quilombola de Cavalcante (GO), seguido de mais um texto intitulado: Investigando.

Sobre a negociação e conflito, na página 51, Interpretar Fonte, traz um trecho de uma proposta de tratado entre escravos e seu senhor, Manuel da Silva Ferreira, do ano de 1789, onde

na proposta os escravos solicitam às sextas-feiras e sábados para trabalhar para si, pediam redes, tarrafas e canos; a troca dos feitores atuais; a liberdade de plantar arroz onde quisessem; cantar, dançar e folgar em todos os tempos. E em troca os cativos se propunham a servir como antes, sem qualquer forma de oposição ou resistência ao trabalho.

Ainda sobre a resistência são apresentados quilombos de várias partes do Brasil, como São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, demonstrando que a sua formação não era apenas de escravos negros fugidos das fazendas, mas também com indígenas ameaçados pelos europeus, soldados desertores, pessoas perseguidas pela justiça e até mesmo aventureiros e comerciantes.

Ao tratar das atividades relacionadas à agricultura o conteúdo se refere especificamente ao Quilombo dos Palmares, quando explica sua formação e organização, tendo durado cerca de 65 anos e apresenta suas principais lideranças, com destaque para Ganga Zumba e Zumbi. Cotrim (2017) cita o acordo de paz de Ganga Zumba com o governador de Pernambuco, que previa a liberdade para os negros nascidos no quilombo e a devolução para seus senhores dos escravos recém-chegados ao quilombo. Por discordar dessa proposta, Zumbi, sobrinho de Ganga Zumba, liderou um grupo de oposição e destituiu seu tio, que logo acaba por ser assassinado. Dessa forma, Zumbi assume o comando de Palmares enfrentando várias lutas contra os brancos, dentre os principais conflitos em 1692 e 1694, contra as forças lideradas pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, quando o quilombo foi completamente destruído e sua população massacrada. Zumbi consegue escapar, mas acaba sendo capturado em 1695, momento no qual cortaram-lhe a cabeça e expõem seu corpo em praça pública em Recife. O dia de sua morte, dia 20 de novembro, deu origem ao Dia da Consciência Negra.

Sobre a luta do movimento negro, o autor destaca o reconhecimento constitucional de territórios próprios aos descendentes de quilombolas; a definição de racismo; e a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da inclusão do tema história da África e cultura afro-brasileira nas escolas. Esta abordagem Cotrim (2017) ilustra com duas imagens: a primeira do festejo da lavagem da estátua de Zumbi dos Palmares na Bahia, em 2015; e, a segunda que mostrar uma parte do interior do Museu Afro Brasil, em São Paulo, destaques da luta do movimento negro no Brasil.

O capítulo se encerra com duas páginas de exercícios, no Quadro: Oficina de História, com atividades objetivas e descritivas que interligam a história, a geografia e a arte, porém, repetindo o padrão dos demais livros analisados, nada se fala sobre as mulheres africanas ou afrodescendentes.

4.2.4 Considerações gerais sobre os LDs

Diante dessa análise descritiva dos três livros didáticos selecionados pelos docentes que responderam ao questionário, observou-se que a escolha dos livros didáticos é restrita, em decorrência também da concentração do mercado editorial (Ferreira, 2021). Mesmo a professora que era atenta ao critério da presença de mulheres negras não encontrou informações e personagens de destaque no livro didático escolhido. Isto decorre, provavelmente por não ter coleções que contemplem esse critério o que leva os professores a buscar informações complementares.

Há que se destacar também a dinâmica da edição de um formato diferenciado do livro do professor, que traz algumas informações e principalmente exercícios e dicas de aprofundamento que não se reproduzem na versão distribuída aos alunos, porém, a base do conteúdo é a mesma. Mesmo que a versão do professor traga indicações para pesquisas complementares, nossa hipótese é que dificilmente essas indicações alcançam a especificidade de investigar a história das mulheres negras, especialmente aquelas que exerceram papel de liderança na luta pela abolição da escravidão no Brasil.

Portanto, esta pesquisa conclui que nenhum exemplar analisado contém conteúdo suficientemente relevante relacionado a participação das mulheres negras, africanas ou afrodescendentes, na época da escravidão. Simplesmente são apresentadas pequenas passagens, com poucas informações, o que reforça nossa hipótese de que nesse período haviam mulheres escravizadas que ocuparam papel de liderança, mas, em nenhum momento são destacadas ou tratadas especificamente sobre sua participação em eventos da história daquele período.

Os três exemplares reproduzem fotografias e pinturas relacionadas com as mulheres negras, que descrevem apenas algum ritual cultural genérico ou a forma de trabalho comum no período escravista, sendo omissos em relação a importância das mulheres negras na religiosidade e, mesmo citando a herança religiosa deixada pelos negros escravizados, consta apenas uma pequena passagem sobre o candomblé, no terceiro exemplar.

Nitidamente os temas de destaque nos três exemplares são: o tráfico de escravos que aconteceu dos séculos XVI ao XIX; as principais rotas marítimas desse comércio; a quantidade de africanos que foram trazidos para o Brasil e outros continentes; a organização e formas de trabalho no Brasil; e a resistência, privilegiando o Quilombo dos Palmares e a criação do Dia da Consciência Negra.

Percebe-se que a escolha destes conteúdos repetem um padrão, que se poderia inclusive interpretar como uma tendência de justificar a tráfico negreiro, com a abordagem simplificada sobre as formas antigas de escravidão no continente africano, que pouco ou nada têm a ver com a estratégia comercial e a lógica colonizadora que os países europeus imprimiram a partir do século XVI.

Os recursos iconográficos são bastante explorados e ocupam boa parte das páginas com grandes gráficos e mapas, rotas de transporte dos africanos e infográficos com dados numéricos sobre os embarques na África e desembarques nos países de destino e sobre a formação e organização dos navios negreiros utilizados para o transporte de escravos.

O terceiro e último exemplar analisa alguns detalhes diferenciados em relação aos anteriores, destacando as formas de organização e resistência dos escravizados no Brasil, porém, há que se repetir uma vez mais que nenhum deles alcançou a abordagem específica das mulheres negras com papel de destaque na luta abolicionista, o que reforça ainda mais a relevância da proposta deste trabalho em apresentar um ensaio sobre a história de sete personagens femininas negras que tiveram atuação importante no processo de luta contra a escravidão do país.

5. HISTÓRIA DE MULHERES AFRICANAS E AFRODESCENDENTES INVISIBILIZADAS NO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste último capítulo pretende-se apresentar o produto final do trabalho de conclusão do mestrado profissionalizante em história da UDESC (Profhistória), que se constitui em um material didático complementar para apresentar a história sete mulheres negras, africanas e afrodescendentes, que tiveram protagonismo na luta abolicionista no século XIX em diferentes regiões do Brasil: Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa; e Zeferina.

A escolha dela é resultado de um processo de inquietação, pesquisa e experiência, no papel de professora de história no ensino fundamental e médio, incomodada com a ausência das mulheres em geral nos conteúdos dos livros didáticos. Também me incomoda o fato de quando são retratadas, as mulheres negras aparecem servindo aos senhores, identificadas como ama de leite dos filhos, como cozinheira, encarregada da limpeza da casa, escrava sexual, etc, e praticamente inexistente imagem ou conteúdo de personagem negra feminina com destaque na luta pela abolição, ou qualquer outra participação em batalha ou conflito.

Na medida que essa inquietude foi aumentando crescia também a vontade de fazer alguma coisa, e assim, as indagações se transformaram em problema de pesquisa e descobertas, por vezes fragmentadas, de registros históricos de mulheres protagonistas em diferentes contextos. Assim, a consciência do papel social de professora de história foi legitimando esse lugar de fala e quanto mais ampliava a busca percebi que numa das extremidades desse sistema de opressão está a inviabilização de um dos sujeitos mais subjugados do nosso sistema, que são as mulheres negras, trabalhadoras e pobres. Portanto, o resultado final deste trabalho é uma síntese de um processo que veio se constituindo ao longo do tempo na práxis de sala de aula, questionando, pesquisando, ensinando e ampliando as buscas, chegando assim em pelo menos essas sete personagens que merecem um registro histórico especial, mas que devem ser aprofundado para outros contextos e outras personalidades, como uma busca coletiva de reparação e visibilização do protagonismo das mulheres negras na história do Brasil.

O Decreto nº 91.542/1985 que criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Projeto de Lei 1.332/1983, de autoria do então deputado negro Abdias Nascimento, a Lei nº 10.639/2003 que institucionalizou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e afrobrasileira, a Lei 11.645/2008 que inclui também a história e cultura indígena no âmbito da BNCC, e a Lei nº 12.711/2012 que estabeleceu a Lei de Cotas formam um arcabouço jurídico

que visam estabelecer a efetivação das políticas com o objetivo de diminuir as desigualdades. Essa longa trajetória desta agenda emancipatória (Pinheiro, 2023), passa pela educação e particularmente pela disciplina de história. Sabe-se que o mercado editorial que produz livros didáticos ainda é dominado por poucas editoras (Ferreira, 2021), portanto, uma das alternativas para ampliar esse campo de visão, de inclusão e reconhecimento das lacunas invisibilizadas pela “verdade” dos LD, passa também por aproveitar as brechas criadas pelas NTDICs.

Romanatto (2004) cita as fragilidades dos livros didáticos como recursos pedagógicos no processo de ensino:

Com frequência os livros didáticos diluem fontes de conhecimento, simplificam-nas para torná-las acessíveis à compreensão do aluno. Entretanto, os editores nunca foram responsáveis pela má qualidade dos livros didáticos produzidos no país. As empresas oferecem ao mercado o produto solicitado. As críticas de pesquisadores da educação que consideram a produção imprópria, de modo geral, surgem de concepções que pretendem um modelo ideal. Mas os livros são produzidos dentro de realidades concretas, pois eles destinam-se a uma proposta de ensino massificadora, a alunos com lacunas de conhecimentos e a professores com uma inadequada formação (inicial ou continuada) e submetidos a precárias condições de trabalho docente. (Romanatto, 2004 s/p).

O QR CODE é uma dessas ferramentas, que desde sua criação no Japão, pela empresa *Denso Wave*, até seu uso inovador como recurso tecnológico em sala de aula, propiciado pela versão bidimensional do código de barras que permite armazenar dados de características diversas, tem ampliado o alcance como ferramenta pedagógica e assim, encurtado o caminho para se propagar conteúdos complementares aos LDs, inclusive no ensino da disciplina de história.

Portanto, buscar-se-á neste capítulo fundamentar o uso das tecnologias de informação, especialmente no que se refere ao uso do QR CODE na educação e finalmente apresentar os conteúdos sobre as mulheres negras, africanas ou afro-brasileiras, invisibilizadas nos livros didáticos, através destes códigos de resposta rápida.

Assim, a utilização dessa ferramenta, QR CODE (Código de Resposta Rápida que lê códigos de barras bidimensionais), contendo as histórias das mulheres negras africanas e/ou afrodescendentes permitirá aos professores e professoras de história o aprofundamento do tema concernente as mulheres que no século XIX se destacaram na luta contra o regime de escravidão, pois, poderá ser anexado aos conteúdos dos livros didáticos e trabalhados em sala de aula em turmas do segundo ano do ensino médio e em outros níveis, disponível de forma aberta globalmente na web.

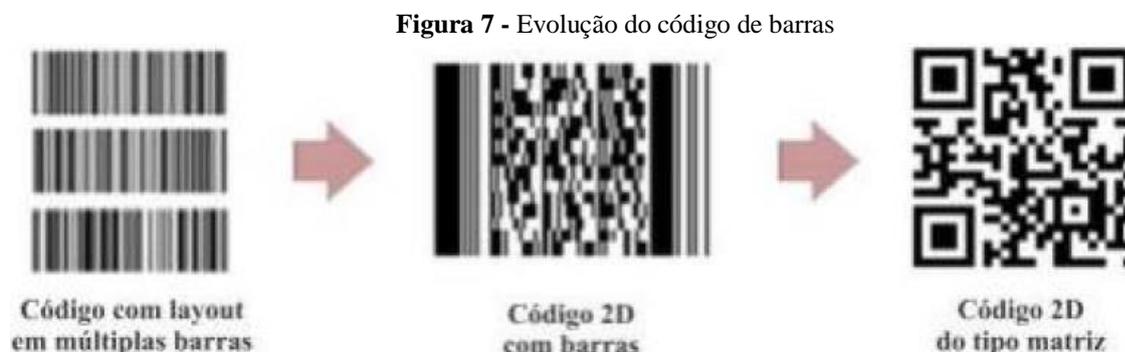
5.1 QR CODE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Na perspectiva de dinamizar o ensino da disciplina história, especificamente em relação à participação das mulheres negras na luta pelo fim do regime escravocrata, invisibilizadas nos livros didáticos de história, busca-se oferecer um conteúdo complementar através da utilização da ferramenta QR CODE, para auxiliar no processo educativo da disciplina de história.

Os avanços tecnológicos possibilitaram a criação de diversas ferramentas, dentre essas os Códigos QR CODE, que permite o armazenamento e difusão de informações a partir de smartphones e tablets, simplificando os canais de transmissão de conhecimento e chegando a ser uma alternativa pedagógica, segundo Santos (et al, 2018), possibilitando manter vivo os lugares de memória que podem ser definidos,

[...] Como espaços responsáveis por demarcar elementos simbólicos, traços históricos e identitários, capazes de recontar e reconstruir os fatos ocorridos, marcos de uma civilização, legado, saberes, fazeres, dentre outros aspectos de um indivíduo, de um povo, de uma nação. (Santos *et al*, 2018, p. 2).

É importante conhecer o funcionamento dessa tecnologia e a sua utilização na educação. Segundo Schmidt e Bampi Jr (2016) O *Quick Response CODE*, Código de Resposta Rápida, ou somente *QR CODE*, representa várias centenas de vezes a quantidade de dados carregados por um código de barras comum. Portanto, se constitui em uma ferramenta evolutiva do código de barras comum, pois, supera as fragilidades, é menos suscetível a danos e carrega informações em diversas direções, não somente na horizontal, o que “permite armazenar diferentes tipos de dados, incluindo caracteres alfabéticos, numéricos, símbolos, binários [...]”. Enquanto o tradicional código de barras pode ter no máximo 20 dígitos, um *QR CODE* pode armazenar até 7.089 caracteres”. (Ribas, et al, 2017 p. 14).



¹⁴ Disponível em: <http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/MEPEEC/article/view/208/182> .Acesso em 20\05\2022

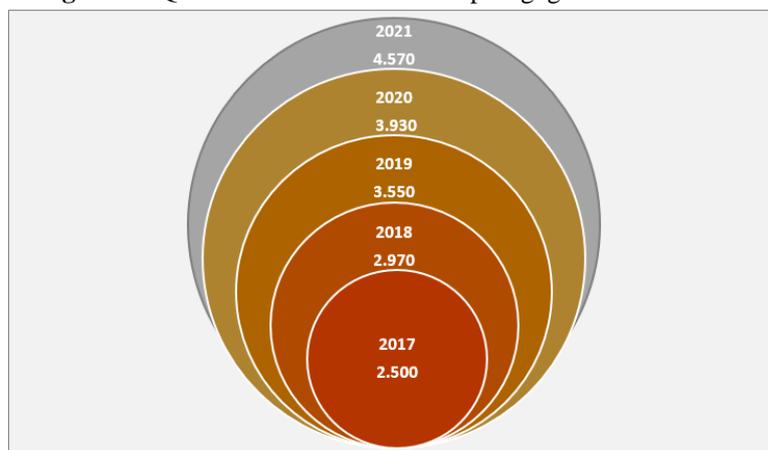
A Figura 7 apresenta a evolução do código de barras (*barCODE* em inglês) unidimensional que, segundo Plaza (2019) foi criado em 1952 por Joseph Woodland e Bernard Silver. Entretanto, sua aplicabilidade aconteceu somente em 1972, vinte anos após sua criação.

Schmidt e Bampi Jr (2016) apontam que em 1994 foram desenvolvidos os códigos bidimensionais onde a evolução do código de barras pode ser visualizada na Figura 27 acima. Como se observa, os códigos de barras comuns são representados em linhas e são verticais. O segundo e terceiro diagramas possuem linhas e colunas o que possibilitam a leitura do código em ambas as direções.

No intuito de verificar o alcance do uso pedagógico desta ferramenta, especialmente na disciplina de história, buscou-se averiguar quantitativamente a utilização do QR CODE nesta perspectiva, através de uma busca na plataforma *Google Acadêmico*, em maio de 2022, com os seguintes questões-chave: “QR CODE como ferramenta pedagógica” e “QR CODE como possibilidade no ensino de História do Brasil”, no período de 2017 a 2021.

Os resultados de cada questão foram somados e sistematizados nos dois gráficos que seguem (Figuras 8 e 9) sintetizando os dados coletados da pesquisa realizada na plataforma.

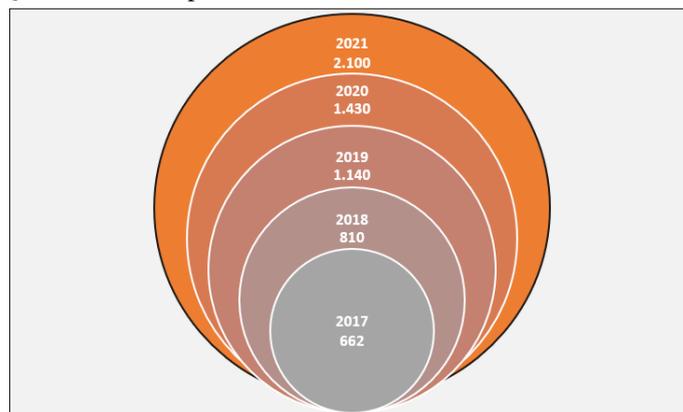
Figura 8 - QR CODE como ferramenta pedagógica – 2017 a 2021



Fonte: A autora

A figura 9 demonstra o crescimento do interesse pelo QR CODE como ferramenta pedagógica. A pesquisa evidencia a relevância do assunto pesquisado a partir do número de vezes em que foi citado. De 2017 a 2021 houve um aumento de 55% nas consultas sobre o tema.

Figura 9 - QR CODE como possibilidade no ensino de História do Brasil – 2017 a 2021



Fonte: A autora

A Figura 9 mostra que de 2017 a 2021 houve um exponencial aumento (32%) do interesse em se consultar pesquisas sobre o tema “uso da ferramenta QR CODE no ensino de História do Brasil”.

Portanto, verificado o aumento do uso do código QR CODE na educação, especialmente no ensino de história e as fragilidades e lacunas dos LDs, buscou-se incrementar os conteúdos dos livros de didáticos de história destinados aos alunos do Ensino Médio, através do uso das novas tecnologias digitais, pelos docentes, principalmente na disciplina de história.

Segundo Silva (2021) as NTDICs já estão presentes nos LDs e a ferramenta *Quick Response CODE* ou simplesmente QR CODE, já consta no corpo do texto de diversas coleções didáticas, visto que é uma ferramenta nova com aplicação didática de fácil interatividade, rapidez e possibilidades de conter uma diversidade de conteúdos linkados, com acesso por meio de smartphones em sala de aula.

Logo, trabalhar com o código QR em sala de aula, torna possível ampliar as possibilidades pedagógicas tendo em vista a diversidade de conteúdos que ele pode acessar, variando assim, o conteúdo ensinado. Vale ressaltar que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno assume o protagonismo, desenvolvendo habilidades e competências que promovem a resolução de problemas, bem como a capacidade do pensamento crítico, com a respectiva atuação interventiva por parte do professor. (Silva, 2021, p. 1-6).

Inferese-se que a utilização do celular em sala de aula é uma alternativa como auxiliar didático quando se trabalha com a ferramenta QR CODE, entretanto, nem todos os alunos possuem celulares, ou podem ter celulares indisponíveis no momento das aulas, portanto, uma possibilidade pode ser o professor ou professora instalar um aplicativo no seu celular e transformar o seu aparelho em projetor de telas que pode projetar os arquivos contidos no QR CODE, possibilitando que todos os alunos, mesmos os que não possuem aparelho celular, possam acompanhar as aulas, a outra alternativa é dividir a turma em grupos.

Santana e Silva (2021) abordam especificamente o uso do QR CODE na coleção didática destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na coleção História-Escola e Democracia, de autoria de Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. Os autores constataram a inclusão de 31 códigos de QR CODE na referida coleção, sendo que 48 % versavam sobre propostas interdisciplinares; 26% discorriam sobre visitas a museus e bibliotecas; 16% abordavam o tema referente a questões étnico-raciais e; 10% desenvolviam a temática cidadania ampla. Grande parte dos tópicos contidos nos QR CODES e inseridos nos quatro volumes da coleção “foram direcionados aos professores. Cada um deles, com a função de complementar objetos de aprendizagem que estão sendo trabalhados no Livro do Estudantes” (Santana e Silva, 2021, p. 1-11).

Assim, a utilização da ferramenta QR CODE pode ser aproveitada em sala de aula como possibilidade didática complementar no ensino de história para incluir conteúdos de história das mulheres negras que lutaram contra o regime escravocrata, no século XIX, respondendo assim à invisibilização que os livros didáticos de história apresentam em relação às personagens femininas africanas e afrodescendentes que ocuparam papéis protagonistas na história abolicionista no Brasil.

5.2 MULHERES AFRICANAS E AFRODESCENDENTES DO SÉCULO XIX NA LUTA PELA LIBERDADE NA HISTÓRIA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO.

Contar e manter viva a história de Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa; e Zeferina, permitirá aos estudantes conhecerem os fatos históricos que marcaram a vida de cada uma dessas personagens e torná-los visíveis na memória dos brasileiros.

A história dessas sete mulheres negras, africanas ou afrodescendentes, que tiveram papéis importantes na luta pela abolição da escravidão no Brasil, durante o século XIX, são apenas uma demonstração da necessidade de ampliar o campo de visão, buscar alternativas aos conteúdos restritos dos LDs e, a partir da disponibilização por intermédio de QR CODE, espera-se que contribua com a superação desta lacuna, que é a invisibilização ou ausência das mulheres negras como protagonistas na história de luta abolicionista e que poderá servir de inspiração para esse enfoque em relação a outros eventos da nossa história nacional ou regional.

Assim, passamos a apresentar cada uma dessas personagens, através de um excerto que disponibiliza informações básicas sobre cada história e sua contribuição na luta contra a escravidão, em diferentes regiões do país, durante o século XIX, acompanhado de imagens de cada mulher negra, em seu contexto, e de referências sobre suas histórias, além do código QR CODE para o acesso ao conteúdo.

Porém, devido à ausência de fotografias dessas mulheres serão reproduzidas imagens produzidas posteriormente sobre elas.

Adelina, a Charuteira

Figura 10 - Adelina, a Charuteira.



Como não haviam fotografias de Adelina, esta ilustração é baseada em fotografias de mulheres maranhenses escravizadas. Segundo fonte:

https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb11/publications/onhb11/excluidos_759.html?meta-data=0

Acesso em 02 de novembro de 2023.

Adelina nasceu em 07/04/1859 na cidade de São Luís do Maranhão e a data da sua morte ainda é desconhecida. Filha de uma mulher escravizada, Josepha Tereza da Silva (cujo apelido era Boca da Noite), com um homem branco, o comendador João Francisco da Luz, Adelina sabia ler e escrever. Ao seu nascimento, sua mãe fez com que seu pai promettesse libertá-la aos 17 anos de idade, o que nunca aconteceu, pois, continuou sendo escravizada por seu pai.

Ficou conhecida como A Charuteira em função de uma fase pobre de seu pai, quando Adelina passou a vender os charutos que ele fabricava e assim, como trabalhava nas ruas da cidade de São Luiz, ouvia comícios de estudantes abolicionistas e passou a se interessar pelo assunto (Crioula, 2021; Adelina, 2014).

Segundo Schumacher e Brazil (2014), Adelina:

Era ainda adolescente quando seu pai e senhor sofreu um revés financeiro, empobreceu e passou a fabricar charutos. Adelina era encarregada das vendas e, duas vezes ao dia, ia para a cidade entregando tabuleiros de charutos de botequim em botequim e vendendo avulso para os transeuntes. Em sua peregrinação por São Luís, procurava parar sempre no Largo do Carmo, onde estudantes do Liceu eram os seus fregueses. Lá, teve a oportunidade de assistir a numerosos comícios abolicionistas promovidos pelos estudantes nas escadarias da escola. Apaixonou-se pela causa e passou a frequentar as manifestações e passeatas em prol da abolição da escravidão (Schumacher e Brazil, 2014. p.30).

Adelina tinha como retaguarda o seu trabalho como vendedora de charutos, atividade que dava sustentação à sua ação na luta contra a escravatura, pois, pela facilidade de circulação pelas ruas da capital maranhense conseguia informações que repassava aos ativistas do movimento abolicionista, para um grupo de rapazes na época conhecidos como Clube dos Mortos. Essas informações lhes permitiam conhecer antecipadamente as ações da polícia e, dessa maneira, organizar fugas de escravos. (Schumacher, 2000).

Adelina, segundo Schumacher (2000, p. 30), ajudou diretamente alguns escravizados a escaparem, como foi o caso de uma escrava chamada Esperança, que fugiu para a província do Ceará com o comerciante português de quem estava grávida e assim, Adelina se tornou uma ativista conhecida no movimento abolicionista maranhense, que chegou a comemorar a notícia da abolição em 1888, mas depois, não há registros ao certo do paradeiro e morte desta personagem que deixou um legado, no seu tempo.

Conteúdo disponível na Figura 11:

Figura 11 - Imagem QR CODE 1



Fonte: A autora

Luiza Mahin

Figura 12 - Luiza Mahin



Como não haviam fotografias de Luiza Mahin, essa ilustração é utilizada para personificá-la.

Fonte: <https://lidice.com.br/noticias/comissao-aprova-projeto-que-inscreve-dandara-dos-palmares-e-luiza-mahin-no-livro-herois-da-patria/> Acesso em 02 de novembro de 2023.

Luiza Mahin era africana, e teve um papel de destaque na Revolta do Malês (1835) e na Sabinada (1837-38), ambas na Bahia. O ano do seu nascimento foi, possivelmente 1812. A história de Luiza Mahin é conhecida por intermédio do seu filho, o poeta abolicionista Luís Gama, que retratou em seus escritos as características e episódios da vida dessa mulher, descendente e liberta da nação *nagô-jejê*, que teve participação em várias conspirações na Bahia, destacando que ela era pagã e sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

Luiza Mahin era uma mulher livre que fazia de sua casa o quartel-general de muitos levantes escravos que abalaram a Bahia nas primeiras três décadas do século XIX (Schumacher et al, 2014) e não apenas os homens participaram ou estiveram à frente das revoltas à época (Reis, 1996).

Entre os movimentos rebeldes acontecidos durante o século XIX, destaca-se o levante que irrompeu na madrugada de 24 de janeiro de 1835: a Revolta do Malês, movimento liderado por escravizados islamizados.

Como quitandeira, profissão que exercia nas ruas de Salvador-BA, Luíza Mahin foi muito importante para o movimento, pois, por conhecer as ruas, vielas e os recantos da capital baiana, dispunha de grande mobilidade “o que tornava relativamente fácil sua atuação como articuladora dos revoltosos, trocando bilhetes entre eles, sob a proteção de crianças que, a pretexto de comprar as iguarias da quitandeira, ajudavam-na em sua missão secreta” (Schumacher e Brasil, 2006. p. 96).

Contudo, os planos dos revoltosos, que lideraram a Revolta do Malês (1835), foram descobertos dias antes do levante, seus líderes foram perseguidos, presos e duramente castigados. Mas, Luíza conseguiu fugir para o Rio de Janeiro onde foi presa e, possivelmente, deportada para a África.

Alguns autores afirmam que Luíza Mahin, além da revolta dos Malês, também teve participação na Sabinada, levante armado ocorrido na província da Bahia, entre novembro de 1837 e março de 1838, tendo como palco principal a cidade de Salvador. No entanto, não foi possível encontrar registro do retorno de Luíza Mahin à Bahia após sua fuga para o Rio de Janeiro, em decorrência da derrocada Revolta do Malês, em 1835.

Todavia, Luís Gama, por sua vez, em carta enviada ao jornalista Lúcio de Mendonça afirma que sua mãe “foi para o Rio de Janeiro em 1837 após a revolução do Dr. Sabino” (Luís Gama, 1880 *apud* Ferreira, 2011 s/p).

No livro de Aline Najara da Silva Gonçalves (2017) intitulado *Luiza Mahin: Uma Rainha Africana no Brasil*, aponta que o ano de 1837 foi impactante na vida e na personalidade de Luís Gama. Segundo a autora:

Este ano foi marcado pela partida da mãe para o Rio de Janeiro e pelo envolvimento do pai na revolução do Dr. Sabino. Quatro anos depois o menino Luiz foi tornado escravo ao ser vendido pelo pai, que pretendia saldar dívidas de jogo. O ressentimento aparente pela atitude paterna revelou-se na ocultação do seu nome — se à mãe ele atribuiu um nome próprio, ao pai ele negou a identidade e, metafóricamente, desmaterializou a sua existência (Gonçalves, 2017, p. 17).

Na carta que Luís Gama enviou para o jornalista Lúcio de Mendonça, datada de 25 de julho de 1880, o poeta materializou em versos sua homenagem à figura materna. No poema intitulado *Minha Mãe*, escrito em 1861 o escritor menciona:

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de Nação), de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio — era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do doutor Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856, em 1861, na corte, sem que a pudesse encontrar. Em 1862, soube, por uns pretos minas, que a conheciam e que me deram sinais certos que ela, acompanhada com malungos desordeiros, em uma “casa de dar fortuna”, em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Era opinião dos meus informantes que esses “amotinados” fossem mandados para fora pelo governo, que, nesse tempo, tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores. Nada mais pude alcançar a respeito dela. (Luiz Gama, 1880 *apud* Ferreira, 2011 s/p).

Conteúdo disponível na Figura 13:

Figura 13 - Imagem QR CODE 2

Fonte: A autora

Maria Felipa de Oliveira

Figura 14 - Maria Felipa de Oliveira

Como não haviam fotografias de Maria Felipa de Oliveira, essa ilustração é utilizada para personificá-la.

Fonte: <https://www.gov.br/mast/pt-br/assuntos/noticias/2022/maio/maria-felipa-de-oliveira-uma-heroína-da-independência> Acesso em 02 de novembro de 2023.

Maria Felipa de Oliveira é uma de tantas mulheres negras que não se tem registro de nascimento, especula-se que ocorreu no final do século XVIII, na ilha de Itaparica, região da Bahia de Todos os Santos, em Salvador–BA. Sua morte está registrada com a data de 4 de julho de 1873.

A história dessa mulher negra, afrodescendente, tem destaque no processo de consolidação da independência do Brasil, também conhecido como independência do Brasil na Bahia (1823). Havia tropas portuguesas que se posicionaram no litoral da Bahia, dentre elas na Ilha de Itaparica, com o intuito de atacar os que lutavam pela Independência. Percebendo a movimentação, consta que Maria Felipa passou a liderar cerca de 200 pessoas para enfrentar

os os portugueses e assim passaram a se armar com peixeiras, facões, pedaços de pau e galhos de cansanção¹⁵, planta que provoca queimaduras e urticária na pele.

Maria Felipa liderou a organização e envio de mantimentos para o Recôncavo baiano, posicionou vigias nas praias para evitar desembarques e participou diretamente de algumas revoltas, incendiando embarcações portuguesas e até surrava homens brancos com peixeiras e galhos de cansanção. Mas tinha como maior arma a beleza, atraindo os vigias portugueses para longe dos navios onde aplicava a surra de cansanção, esse afastamento, dava a oportunidade para o restante do grupo atacar e incendiar os navios portugueses, que segundo consta foram cerca de 40 naus destruídos (Gonçalves, 2017).

Logo após o levante e com a expulsão das tropas portuguesas de Itaparica, Maria Felipa volta a sua vida normal, até seu falecimento em 1873.

Levino (2012) aponta a importância de Maria Felipa na luta pela independência do Brasil na Bahia e descreve que no território baiano, as lutas foram bastante acirradas, do litoral ao interior, ressaltando o destemor de guerreiras como Maria Quitéria e a abadessa Joana Angélica, desde então homenageadas e festejadas nos livros de história. Todavia, Maria Felipa ficou esquecida por quase dois séculos, tanto nos festejos oficiais como na historiografia. A esse ostracismo em que foi relegada Maria Felipa, a professora Eny Kleyde Vasconcelos de Farias, diz que ela foi injustiçada por ser negra, pobre e mulher. (Levino, 2012).

Ainda sobre a história desta mulher negra, desvalorizada pela história oficial, porém exaltada com grande força pelo povo de Itaparica e que jamais a esqueceu de seu legado. Também não passou despercebida pelo escritor João Ubaldo Ribeiro (2011), que, em seu livro Viva o povo brasileiro, relata o protagonismo de Maria Felipa sob o nome de Maria da Fé (Levino, 2012).

Conteúdo disponível na Figura 15:

¹⁵Árvore de médio porte também conhecida por Arre Diabo, encontrada principalmente na Caatinga arbórea, possui espinhos transparentes espalhados pelos ramos de seu tronco liso, ramificado e cilíndrico. O contato com a planta pode deixar o local dolorido por horas. É perigoso para pessoas alérgicas.

Figura 15 - Imagem QR CODE 3



Fonte: A autora

Maria Firmina dos Reis

Figura 16 - Maria Firmina dos Reis



Como não haviam fotografias de Maria Firmina dos Reis, essa ilustração é utilizada para personificá-la.
Fonte: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidade-negra-2013-maria-firmina-dos-reis>
Acesso em 02 de novembro de 2023.

Maria Firmina dos Reis, filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis, nasceu em São Luís do Maranhão, no dia 11 de outubro de 1825 e foi a primeira mulher escritora e romancista negra que se tem registro no Brasil.

Em 1847, aos 22 anos, ela foi aprovada em um concurso público para a Cadeira de Instrução Primária, sendo assim a primeira professora concursada de seu Estado. Maria demonstrou sua afinidade com a escrita ao publicar *Úrsula*, em 1859, que a consagrou como escritora e também foi o primeiro romance abolicionista da literatura afro-brasileira. Em 1887, no auge da campanha abolicionista, publica o livro *A Escrava*, reforçando sua postura antiescravista.

Mais de um século depois, em 1975, recebe uma homenagem de José Nascimento Morais Filho que publicou a primeira biografia sobre a escritora: *Maria Firmina: fragmentos de uma vida*.

Segundo Zin (2016), em 1880, após se aposentar como professora na Cadeira de Instrução Primária em Guimarães-MA, Maria Firmina fundou, aos 55 anos, a primeira escola mista (meninas e meninos juntos) com atendimento gratuito, do país, no vilarejo de Maçaricó-MA, tendo como alunos os filhos de lavradores e donos de terras da região.

Toda manhã, (a professora) subia em um carro de bois para dirigir-se a um barracão de propriedade de um senhor de engenho, onde lecionava para as filhas do proprietário. Levava consigo alguns alunos, outros se juntavam. Um empreendimento ousado para a época. Uma antiga aluna em depoimento de 1978, conta que a mestra era enérgica, falava baixo, não aplicava castigos corporais nem ralhava, aconselhava. Era estimada pelos alunos e pela população da vila. Reservada mais acessível, toda passeata dos moradores de Guimarães parava em sua porta. Davam vivas, e ela agradecia com um discurso improvisado. (Zin 2016. p, 23 apud Norma Telles., 1997 p. 411-2).

Depois de dois anos e meio de atividades, Maria Firmina foi obrigada a encerrar esse projeto, pois a iniciativa causou rebuliço no lugarejo, uma vez que a proposta inovadora de aulas mistas scandalizou os círculos locais de Maçaricó, alegando-se que o propósito educacional era “uma revolução social pela educação e uma revolução educacional pelo ensino, o seu pioneirismo subversivo de 1880” (Nascimento, 1975 *apud* Zin, 2016, p, 24).

No que tange a produção literária, em sua primeira obra, publicada em 1859, usando o pseudônimo de Uma Maranhense, a escritora Maria Firmina dos Reis aborda a questão da servidão a partir do ponto de vista dos negros, ressaltando que a autora, nessa primeira obra denominada *Úrsula*, expõe “as duras condições do cativo, revelando ao mesmo tempo, as contradições existentes entre a fé cristã, mantida e professada pela sociedade brasileira, e as crueldades do regime escravista, com seus castigos, torturas e humilhações” (Duarte, 2005 *apud* Zin, 2016, p.24).

Em 1871, foram publicados pela Tipografia do País os poemas *Cantos à Beira-Mar* e dezesseis anos depois, em 1887, foi lançado pela revista *A maranhense* nº 3, o conto *A Escrava*, obra que aborda o funcionamento de uma rede antiescravista, articulada de São Luís ao Rio de Janeiro, cujos membros escondiam cativos fugidos e lhes compravam a liberdade (Zin, 2017).

Maria Firmina morreu aos 92 anos, na cidade de Guimarães-MA, no dia 11 de novembro de 1917.

Conteúdo disponível na Figura 17:

Figura 17 - Imagem QR CODE 4



Fonte: A autora

Mariana Crioula

Figura 18 - Mariana Crioula



Como não haviam fotografias de Mariana Crioula, essa ilustração é utilizada para personificá-la.

Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/mariana-crioula> Acesso em 02 de novembro de 2023.

Mariana Crioula, nascida no Brasil, no século XIX, recebe o sobrenome de Crioula pois assim eram identificadas as mulheres negras nascidas naquela época. Na insurreição de Paty de Alferes (município de Vassouras, na província do Rio de Janeiro), Crioula conheceu Manuel Congo, e juntos libertaram cerca de quatrocentos escravizados, além de planejar a construção de um quilombo. Ao longo da fuga e pelo reconhecimento da sua alma de liderança, Crioula já era considerada rainha do quilombo (Criola, 2017).

No Vale do Paraíba fluminense ocorreu importante e marcante episódio: na noite do dia 5 de novembro de 1838, na Fazenda Freguesia – pertencente ao capitão-mor Manuel Francisco Xavier, localizada em Paty do Alferes, freguesia de Vassouras – fugiram da senzala cerca de 80 escravos. A notícia do acontecimento causou rebuliço na região, ainda mais com o medo criado pelo levante de escravos, três anos antes, na capital baiana. A região de Vassouras era grande produtora de café e extremamente dependente do trabalho escravo. A insurreição foi comandada por escravos

especializados e refletiu a briga política que envolvia os senhores de escravos de Paty do Alferes. Um grande aparato policial foi montado para combater os escravos foragidos. (Vargas, 2012. p.05).

De acordo com Vargas (2012), os fugitivos se abrigaram, provavelmente nas matas, próximo à Fazenda Santa Catarina (região serrana do Rio de Janeiro), pertencente ao capitão Carlos de Miranda Jordão e no dia seguinte à fuga, eles voltaram para assaltar outra fazenda pertencente Manuel Francisco Xavier: a fazenda Maravilha. Nessa invasão libertaram mais escravos e se apoderaram de alimentos, animais, utensílios diversos, como foices, machados. Na fuga em direção às matas, ao passarem pela fazenda de propriedade de Paulo Gomes Ribeiro de Avelar, mais escravos foram libertados pelos revoltosos.

Vargas (2012) ressalta que a notícia das rebeliões, a partir do levante de escravos de Carrancas-MG, em 1833, e da Revolta do Malês na Bahia, em 1835, trouxe muita insegurança para a região:

A Revolta de Carrancas, bem como a do Malês, em Salvador, ajudou a criar o clima propício à aprovação da lei de 10 de junho de 1835, agilizando os procedimentos para as condenações de escravos envolvidos no crime de insurreição, já previsto no Código de Processo Criminal de 1832 (Grinberg; Borges e Salles *apud* Vargas, 2012. p. 36).

Assim, a partir do conhecimento da insurreição dos escravos, o chefe da 13ª Legião da Guarda Nacional, em Valença, Coronel Francisco Peixoto de Lacerda Werneck, convocou um contingente militar para combater os escravos insurretos. No dia 10 de novembro de 1838, de acordo com os relatos de Vargas (2012), reuniram-se em Paty do Alferes, 160 homens e um destacamento que contava entre 15 a 20 soldados cuja função era encontrar e combater os quilombolas.

O confronto do destacamento com os escravos, comandados principalmente por Manuel Congo, aconteceu perto da Fazenda Santa Catarina, de propriedade de Carlos de Miranda Jordão, onde foram mortos o vice-rei e o escravo pertencente ao capitão-mor Manuel Francisco Xavier e o principal líder dos insurretos, Manoel Congo, foi preso, enquanto a Rainha do quilombo, a escrava Mariana Crioula, só foi dominada pela força e, segundo o chefe da legião, gritava “morrer sim, entregar não”.

No processo foram acusados, por crime de insurreição, os escravos:

[...] Manuel Congo, Justino Benguela, Antônio Magro, Pedro Dias, Adão, Belarmino Congo, Miguel Crioulo, Canuto Moçambique, Afonso Angola, Mariana Crioula, Rita dita, Lourença dita, Brígida dita, Joana Mofumbe, Josefa Angola, Emília Conga, [...]. (Vargas, 2012. p. 45).

Manuel Congo foi condenado a morte e no dia 6 de setembro de 1839 a sentença foi cumprida: morte por enforcamento. Mariana Crioula acusada de ser a Rainha do quilombo foi julgada e absolvida.

A história de Marianna Crioula está intrinsecamente entranhada na história de Manuel Congo e na história da insurreição de 1838. Marianna é apontada como uma das líderes da rebelião ao lado de Manuel Congo e em alguns casos mencionada erroneamente como companheira (esposa) dele. O fato é que Marianna teve seu próprio protagonismo na insurreição e embora não tenha sido condenada à morte como Manuel Congo passou à história como uma figura de luta e de resistência, alguém que foi fundamental no processo de fuga e resistência na insurreição de 1838. (Revista Vale do Café. 2021).

Em reportagem publicada na Revista Vale do Café, em 13 de maio de 2021, foi anunciado que, embora não esteja tão presente no imaginário da população dos municípios de Paty do Alferes-RJ e Vassouras-RJ, locais da insurreição de 1838, Marianna Crioula será reverenciada, e pelo menos nas duas últimas décadas, passou a ter seu nome vinculado a uma série de homenagens, prêmios, produções culturais e reconhecimentos.

Conteúdo disponível na Figura 19:

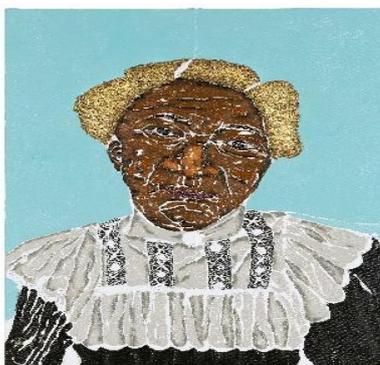
Figura 19 - Imagem QR CODE 5



Fonte: A autora

Tia Simoa

Figura 20 - Tia Simoa



Como não haviam fotografias de Tia Simoa, essa ilustração é utilizada para personificá-la.
Fonte: <https://masp.org.br/en/collections/works/tia-simoa> Acesso em 02 de novembro de 2023.

Tia Simoa viveu no século XIX e foi líder da luta pela abolição da escravatura no Ceará. Recebe os prefixos de “Preta” e “Tia” por conta de seu destaque como liderança religiosa na época. Foi figura importante na organização da greve dos jangadeiros, que se manifestavam contra o transporte de escravizados para a capital da província do Ceará. (Alves, 2019).

No final do mês de janeiro de 1881, em Fortaleza, capital do Ceará, aconteceu um episódio que ficou conhecido como A Greve dos Jangadeiros. Este movimento decretou o fim do embarque de escravizados naquele porto com destino a outras províncias e ajudou a definir os rumos da escravidão no Ceará. Como resultado, três anos mais tarde, foi abolida a escravidão na então província do Ceará (Ceert, 2019).

Entretanto, apesar de Tia Simoa ter participado ativamente desse movimento, nos registros históricos aparecem apenas como líderes o ex-escravizado alforriado José Luís Napoleão, marido de Tia Simoa e que liderou as três primeiras greves, e Francisco José do Nascimento, conhecido como Chico da Matilde.

O historiador Licínio Nunes de Miranda (2021), em entrevista à emissora americana TYT Network, falou sobre a abolição da escravatura no Ceará, declarando que:

“Tia Simôa”, que na realidade se chamava Maria Simôa da Conceição (ou Simôa Maria da Conceição, as fontes divergem), era a esposa de Napoleão, mas o casal nunca teve filhos e se separaram por volta de 1876. Recentemente, algumas pessoas inventaram que ela teria tido participação no movimento abolicionista, inclusive liderando uma massa de gente nas greves do porto, o que é um absurdo. Não há evidência histórica disto. “Aliás, o casal não somente se separou, como Napoleão na verdade tinha relação estável com Luceta Pereira de Andrade, figura completamente ignorada de nossa história, e que foi abolicionista, mas com uma atuação bem mais discreta.” [...] (Miranda, 2021, s/p).

Tia Simoa, foi protagonista na Greve dos Jangadeiros, entretanto, sua importante participação, principalmente na mobilização popular, foi invisibilizada na história do Ceará, onde persiste a ausência do protagonismo de pessoas negras (Alves, 2019). Análogo ao tratamento recebido pela historiografia cearense, Costa e Nascimento (2017) também apontam que o papel exercido por Tia Simoa foi ofuscado e não constando nos relatos oficiais nenhuma menção a sua participação no evento em janeiro de 1881.

Conteúdo disponível na Figura 21:

Figura 21 - Imagem QR CODE 6



Fonte: A autora

Zeferina

Figura 22 - Zeferina



Como não haviam fotografias de Zeferina, essa ilustração é utilizada para personificá-la.
Fonte: <https://www.masp.org.br/acervo/obra/zeferina> Acesso em 02 de novembro de 2023.

Zeferina viveu no século XIX. Era de origem angolana e foi trazida ainda criança para o Brasil, juntamente com sua mãe.

Foi uma das fundadoras do Quilombo do Urubu, na Bahia, e liderou vários movimentos em Salvador, tendo em mente uma ideia de que somente acabando com os brancos é que poderiam viver em paz. Diante disso, ela organizou seu quilombo e algumas revoltas. Tinha sua espiritualidade enraizada no poder das inquices (ancestrais que representam energias naturais), cujo conhecimento recebeu de sua mãe (Nunes, 2016).

No registro do saber popular por meio da tradição oral, seus feitos foram contados de geração em geração, de mãe para filha, até suas netas e descendentes e desta forma, pela história oral, foi possível conhecer um pouco da líder do quilombo do Urubu. A sede do quilombo do

Urubu foi criado em 1823 e tornou-se o local onde eram acolhidos os ex-escravizados fugidos ou alforriados e os indígenas que ali chegavam, estando localizada nas matas do sítio Cajazeiras, no parque São Bartolomeu, situado entre Pirajá e o Subúrbio Ferroviário, na capital baiana

Zeferina ficou conhecida como uma liderança em busca da libertação dos povos oprimidos e seu grupo era formado por homens e mulheres negras e por indígenas. Nas ações do grupo estavam presentes o sentido de coletividade relacionados a modelos de civilização africana. (Tomas, 2017)

Com os conhecimentos trazidos da África, Zeferina cuidava de garantir a vida de todos que ali habitavam e também organizava a administração, a política e a cultura do local. “O resgate das estratégias dos seus mais velhos era um guia para a libertação, assim como a religião afro-brasileira representava sua potente ligação espiritual e norte da tão almejada quebra das amarras do sistema escravocrata” (Tomás, 2017).

Zeferina norteava os seus por meio das religiões de matrizes africanas, as águas que banham o parque são consideradas um santuário para o povo de Santo, onde por vezes foi palco dos cultos do candomblé e da umbanda, suas cachoeiras são nomeadas por Oxum, Oxumarê, Tempo e Escorreadeira, tamanha a importância deste lugar para o povo preto. (Tomás, 2017, s/p).

Em 17 de dezembro de 1826, a tropa composta de soldados armados e mais duzentos homens da milícia de Pirajá, comandada por José Baltazar da Silveira, invadiu o mocambo e mesmo estando em uma batalha desigual, e aos gritos de “Morra branco e vivo negro! Morra branco e vivo negro” os quilombolas não se entregaram e, “ao final do conflito quatro aquilombados foram assassinados, alguns foram aprisionados juntamente com Zeferina. O comandante e toda sua guarnição, [...] humilharam a rainha e levaram-na amarrada até o centro da província de Salvador, onde atualmente localiza-se a Praça da Sé”. (Tomás, 2017. s/p).

Durante o levante, Zeferina não parava de repetir palavras de ânimo para os quilombolas, mas também pedia para que não dispersassem e nem mesmo recuassem, sendo ela a última a desistir. Após sua prisão, recebeu o título de Rainha, do Presidente da província da Bahia.

Não há registros de retorno de Zeferina ao Quilombo do Urubu, nem mesmo sua morte foi devidamente esclarecida.

Conteúdo disponível na Figura 23:

Figura 23 - Imagem QR CODE 7



Fonte: A autora

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se observar que a história das mulheres (Perrot, 2005; 2017; 2019) é um tema atual, que o conceito de gênero (Scott, 1995) é necessário para a distinção na construção sociocultural e o enfoque feminista (Beauvoir, 1980) é um desafio na busca pela equiparação e na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Percebeu-se também que o tema do racismo estrutural é uma realidade contemporânea, especialmente no Brasil. A importância da presença da população afrodescendente, que se reproduz e se perpetua nas relações sociais, inclusive no processo de educação, nos quais os livros didáticos têm um papel de manter a perenidade (Munakata, 2016) de uma prática discursiva ideologizada (Fairclough, 2001) que invisibiliza o protagonismo das pessoas negras, africanas ou afrodescendentes, por desconhecimento ou intencionalidade (Oliva, 2003), sustentando uma visão colonialista, a despeito do arcabouço legal das políticas afirmativas que vêm sendo ampliadas e aprofundadas nas últimas décadas, no Brasil.

Em suma, entende-se que as personagens femininas e negras, africanas ou afrodescendentes, sofrem uma subjugação duplamente estrutural (Carneiro, 2005; Gomes, 2012; Hooks, 2015), por ser mulher e por ser negra, o que se constatou na pesquisa realizada, através do questionário respondidos pelos docentes e na análise dos livros didáticos por eles indicados, corroborando com nossa hipótese de ausência ou invisibilidade de mulheres negras como protagonistas na história de luta contra a escravidão brasileira.

Portanto, este trabalho cumpriu seu objetivo de sistematizar, criar e oferecer alguns excertos sobre a vida de mulheres negras, africanas e afro-brasileiras, protagonistas na luta abolicionista, no século XIX, em diferentes regiões do Brasil. Ainda que se reconheça que estes textos estão distantes de serem completos e suficientes, com base na experiência prática da docência em história, busquei compartilhar algumas das histórias que fui descobrindo ao longo da pesquisa e exercício da profissão, podendo oferecer esses conteúdos através de ferramentas digitais como o código QR CODE que simplifica o acesso à conteúdos alternativos e compatíveis que complementam os livros didáticos.

Com isso não se pretende escamotear a necessidade de revisão e aprofundamento das políticas nacionais de livros didáticos, tanto no sentido de transformar a lógica de controle e monopólio editorial dos LDs (Ferreira, 2021), quanto no sentido de superar as práticas de uso “sagrado” dos LDs como instrumento de “difusão universal e perenização das disciplinas escolares” (Munakata, 2016, p. 125), pois, percebe-se pelas respostas dos questionários, que corrobora a observação empírica de quem está cotidianamente em sala de aula, que uma das

causas de desestímulo dos alunos pode ser a falta de um repertório mais dinâmico e alternativo ao LD no processo de ensino aprendizagem, contudo, esse é um tema que merece aprofundamento em um trabalho a parte.

O que se espera é ter contribuído para contrapor ao perigo da visão única da história (Adichie, 2019) e somar-se com uma abordagem de gênero e antirracista no âmbito da educação, para despertar nos colegas docentes e nos estudantes o interesse e a consciência do protagonismo e a necessidade de empoderamento das mulheres negras e feministas, historicamente estereotipada e discriminatória, apesar de terem contribuído de forma significativa em diferentes momentos e lutas, como por exemplo, as histórias das personagens: Adelina, a Charuteira; Luiza Mahin; Maria Felipa de Oliveira; Maria Firmina dos Reis; Mariana Crioula; Tia Simoa; e Zeferina, na luta contra a escravidão no Brasil, uma pauta que continua atual e que passa pela educação e outras dimensões da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

ADELINA, também conhecida como "Adelina, a charuteira", 2014. Disponível em: <https://mulheres-incriveis.blogspot.com/2014/03/adelina-tambem-conhecida-como-adelina.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALVES, Karla Jaqueline Vieira. **Tia Simoa e a luta por liberdade**, 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniao/2019/06/13/tia-simoa-e-a-luta-por-liberdade.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ARAÚJO, Artur Antônio dos Santos. **Estereótipo: constituição, legitimação e perpetuação no discurso sobre o negro**. São Paulo 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04022011-114700/pt-br.php> . Acesso em 11 maio de 2022;

ARAÚJO, Maria Bethânia de. **História da África e dos africanos no ensino fundamental: análise de uma abordagem didática [recurso eletrônico]** / Maria Bethânia de Araújo. – Curitiba, 2018.

ARAUJO, Thiago Luiz Rigon; STEINMETZ, Wilson; CAMARDELO, Ana Maria Paim. **Direitos fundamentais, ecofeminismo e gênero**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. (Repensando o Ensino). 7.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e métodos** / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONFIM, Marco Antônio Lima do; JESUS, Fernando Santos de; FÉLIX, Cristiane de Oliveira. **A representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais**. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, 2019. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23605> . Acesso em 11 maio 2022

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD. 2016

BRASIL. Decreto-lei nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3688-3-outubro-1941-413573-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 set. 2020.

_____. Lei 11.645, de 10 março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Disponível [https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\)](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas)) Acesso em: 25 set. 2020

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas [...] Disponível <https://legis.senado.leg.br/norma/584801/publicacao/15626364>. Acesso em: 25 set. 2020

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Disponível <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em: 25 set. 2020

_____. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial) [...] Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm Acesso em: 25 set. 2020

_____. Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html> Acesso em: 25 set. 2020

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.html Acesso em: 25 set. 2020

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html Acesso em: 25 set. 2020

_____. Portaria nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473 Acesso em: 25 set. 2020

_____. Projeto de Lei nº 1.332. Dispõe sobre as atribuições e competências comuns das Guardas Municipais do Brasil. Regulamenta e disciplina a constituição, atuação e manutenção das Guardas Civis Municipais como Órgãos de Segurança Pública em todo o Território Nacional e dá outras providências. Disponível <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-1332-2003> Acesso em: 25 set. 2020

_____. Projeto de Lei nº 6.840. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> Acesso em: 25 set. 2020

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. In: Tarcízio Silva; Jaqueline Buckstegge; Pedro Rogedo. (Org.). **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais**. 1ed. Brasília: IBPAD, 2018, v., p. 31-55.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

CARNEIRO, Edison, 1912-1972. **O Quilombo dos Palmares** / Edison Carneiro; prefácio de Flávio dos Santos Gomes. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. – (Raízes)

CEERT. **Política 18 mulheres negras que lutaram contra a escravidão**, 2019. Disponível em: <https://ceert.org.br/buscar?q=18+mulheres+negras+que+lutaram+contra+a+escravid%C3%A3o> Acesso em 16 março de 2022

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 01 ago.2020.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Versão eBook, Fundação Calouste Gulbenkian. Copyright: © 2001.

CORTEZ, Luiz Cláudio dos Santos. Uso pedagógico do QR CODE em sala de aula. 9 Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. **Anais Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL** - Londrina – maio, 2019. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/USO%20PEDAGOGICO%20DO%20QR%20CODE.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

COSTA, Maria Suely da; NASCIMENTO, Eduardo Jesus A do. **Literatura biográfica e a representação identitária da mulher negra**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA6_ID_4603_23072017163834.pdf Acesso em 16 março de 2022

COTRIM, Gilberto. **História Global 2**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

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

DINIZ, Edinha. **Chiquinha Gonzaga: uma história de vida**. Editora: Zahar, 2009 - 320 p.

DURAK, Gurhan; OZKESKIN, Emrah Emre; ATAIZI, Murat. QR codes in education and communication. Turkish Online Journal of Distance Education, v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/24145/256245>. Acesso em 10 de julho de 2022.

EXTRA, Jornal. **Mãe denuncia racismo em livro didático de escola privada em Recife; editora rebate**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/mae-denuncia-racismo-em-livro-didatico-de-escola-privada-em-recife-editora-rebate-21436592.html> Acesso em 17 maio de 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v.1. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA Adínia Santana. **A História da África nos Livros Didáticos: reflexões sobre PNLD 2018**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42950>
Acesso 25 abril de 2022

FERREIRA, Lígia Fonseca (Org.). **Com a palavra, Luiz Gama**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 199-203. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/651-luiz-gama-sao-paulo-25-de-julho-de-1880>. Acesso em 8 de março 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, 1991.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: **Anais... do Simpósio Nacional da Associação Nacional de História**, Florianópolis, 1999. p. 203-212. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposiosanpuh/21-snh20?start=20>. Acesso em: 28 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf Acesso em 04 abril 2022

GONÇALVES, Patrícia. **17 mulheres negras brasileiras que lutaram contra escravidão**. Portal Geledés, 10 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522015000200193&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2020.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LEITE, Juçara Luzia. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 193-212

LEVINO, José. **Maria Felipa de Oliveira: Negra, pobre e heroína**. A Verdade, 26 de setembro de 2012. Disponível em: <https://averdade.org.br/2012/09/maria-felipa-de-oliveira-negra-pobre-e-heroina/> Acesso em 8 de março 2022.

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, Vanderlei. ABREU, Ana Paula Zini de. Entrecendo leituras: o protagonismo de mulheres negras e o uso de cordéis nas aulas de história da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. **História hoje**, v.6, n. 12, p. 177 – 199. 2017. Disponível em <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/388>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Ana Maria; ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. **Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: análise de coleções didáticas**. **Fronteiras**, v. 22, n. 39, p. 124 - 144, abr. 2020. ISSN 2175-0742. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/12573>. Acesso em: 29 Abril 2021.

MATHIAS, Maíra. **Livro didático sela guinada para o novo ensino médio**. EPSJV - Fiocruz, 18 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio> Acesso em 14 abril 2022

MATTOS, Júlia Silveira. História nos Livros Didáticos: O Papel das Políticas Governamentais na Produção e Veiculação do Saber Histórico. **Revista Históriae**. FURG: Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3231> Acesso em 05 abril 2022.

MIRANDA, Licínio Nunes de. **Heróis esquecidos da Abolição no CE ganham biografia e despertam interesse nos EUA**. Entrevista para o Jornal Diário do Nordeste, 12 de Fevereiro de 2021. Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/2.16591/herois-esquecidos-da-abolicao-no-ce-ganham-biografia-e-despertam-interesse-nos-eua-1.3046501> Acesso: 29 de abril de 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set. /Dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161043010.pdf>. Acesso, 14 de abril, 2022.

_____. Livro didático como indício da cultura escolar. **História e Educação** (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 119-138. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso, 14 de abril, 2022.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03** – Dissertação em Ensino de História - ProfHistória - UERJ, 2016. 72f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174845/2/Dissertacao%20Lorraine%20Janis.pdf>. Acesso, 22 de maio de 2022.

Negras na História. **Site Criola**, 2017. Disponível em: <https://criola.org.br/onepage/negras-na-historia/#>. Acesso em 28 jun. 2022

NUNES, Davi. **Zeferina: rainha quilombola que lutou contra a escravidão em Salvador-BA**. Duque dos Banzos, 13 de maio de 2016. Disponível em: <https://ungareia.wordpress.com/2016/05/13/zeferina-rainha-quilombola-que-lutou-contr-a-escravidao-em-salvador-ba/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, 2003, p. 421-461

_____. Lições sobre a África: abordagem sobre a história da África no livro didático brasileiro. **Revista de História**, n. 161, 2º semestre de 2009, p. 213-244.

PASTORE, Victor Douzel. A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Textos e Imagens na Construção da História na Escola. **Revista Epígrafe**, São Paulo, v. 2, n. 2, pp. 109-135, 2015.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Minha história das mulheres**. tradução de Angela M. S. Côrrea. 2. ed, 6. Reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

PLAZA, William R. - **QR CODE: origem e evolução dessa tecnologia que dominou o mundo**. Portal Hardware, 18 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.hardware.com.br/artigos/qr-CODE-origem-e-evolucao-dessa-tecnologia-que-dominoumundo/#:~:text=Como%20vimos%20acima%2C%20o%20c%C3%B3digo,j%C3%A1%20com%20o%20QR%20CODE> Acesso em 30 de julho 2022.

PORTO Ana Luiza Araújo. **Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio?** Portal Infonet, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://infonet.com.br/blogs/sera-o-fim-da-disciplina-historia-no-novo-ensino-medio/#:~:text=%C3%A0%20mem%C3%B3ria%20hist%C3%B3rica.-,Ser%C3%A1%20o%20fim%20da%20disciplina%20Hist%C3%B3ria%20no%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio,mundo%20e%20no%20Tempo%20Presente>. Acesso 14 de abril de 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1945.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, n. 28, p. 14-39, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220> Acesso 25 março 2022.

Revista Vale Do Café. **Marianna Crioula, a rainha guerreira da insurreição de 1838**. Disponível em: <https://revistavaledocafe.com.br/2021/05/13/marianna-crioula-a-rainha-guerreira-da-insurreicao-de-1838/> . Acesso em 10 março 2022.

RIBAS, Ana Carolina, *et al.* O uso do aplicativo *QR CODE* como recurso pedagógico no Processo de ensino e aprendizagem. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.2, Jul/Dez 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-2-O-USO-DO-APLICATIVO-QR-CODE.pdf> Acesso em 27 de maio de 2022.

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

RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. **Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. Dissertação de Mestrado em História - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Assis (SP), 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93371/ribeiro_mcmg_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 maio 2022.

_____. **História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011)**. História e Perspectivas, Uberlândia (54): 239-268, jan. /jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/35396/18595> Acesso em: 4 de maio de 2022

RODEGHERO, Carla Simone; MACHADO, Vanderlei. Os livros didáticos e a participação de mulheres na luta armada no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, set./dez. 2021.

ROMÃO, Jeruse. **Antonieta de Barros: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil**. Cais, 2011, 312 p.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. **Encontro paulista de matemática**. São Paulo, v. 7, p. 1-11, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=livro+did%C3%A1tico&btnG= Acessado em: 31 de maio de 2022

SANTANA, Carla Karinne. **Análise das relações de gênero em livros didáticos de história distribuídos pelo programa nacional do livro didático (1999-2014) - uma proposta de pesquisa**. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2016, Aracaju. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2016.

SANTANA, Darlene Silva Santos e LIMA, Andirana Oliveira. **A representação do negro no livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise na perspectiva da linguística crítica**. Vitória da Conquista/BA – UESB , 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7216/7000> Acesso maio 2022

SANTANA, Koelyne Barbosa; DA SILVA, Isaíde Bandeira. QR CODE como recurso pedagógico no livro didático de História. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6548> Acesso em 03 de junho de 2022

SANTOS, Dorilene Sousa *et al.* A memória conectada: o uso do QR CODE como recurso educativo e dinamizador dos lugares de memória em São Luís do Maranhão. **Revista Tecnologias na Educação**. ano 10, vol.27. UFMA, nov. 2018. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/11/Art20.Vol27-Ed.Tem%C3%A1ticaIX-Nov-2018.pdf> Acessado em 20 de maio de 2022.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e Representação Feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de história pós-Lei 10.639/2003**. Dissertação Mestrado em História - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2666/aline_dias_dos_santos_final.pdf Acesso em 28 de julho 2022.

Santos, Cristina Soares dos. ERGUER A VOZ: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas. / Cristina Soares dos Santos. – 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699642/2/Cristina%20Soares%20dos%20Santos%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20ProfHist%C3%B3ria-UFMT.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

SANTOS, Luciene Ribeiro. Metalinguagem e estilo na Prosa Dispersa de Augusto dos Anjos: uma análise estilística. In: II Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP, EPED - 2010, São Paulo. **Caderno de Programação e Resumos**. São Paulo: Serviço de Comunicação Social - FFLCH-USP, 2010. v. 1. p. 83-84.

SCHMIDT, Ana Elisa e BAMPI JÚNIOR, Deonir. **Estudo sobre a técnica de código de barras bidimensional - QR CODE**. *Anais: Mostra de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cidadania (MEPEC)*. 2016. p. 82- 87. Disponível em: <http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/MEPEC/article/view/208/182> Acesso 27 maio 2022.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vidal. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 2014.

SCHUMAHER, S e BRASIL, Érico Vidal. **Mulheres negras do Brasil**. REDEH: Brasília, 2006. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/mulheres-negras-do-brasil-9788574582252.html> . Acesso em 25 março 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA Jr., Hélio- **Discriminação racial nas escolas - entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Daniel Neves. **Quilombo dos Palmares**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/quilombo-dos-palmares.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Juliana de Almeida Aguiar. Ensino de história e questões de gênero nos livros didáticos. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. UFS: São Cristóvão (SE), 2012 Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10171/18/17.pdf> Acesso em 28 junho de 2022.

SILVA, John Wirley Cavalcante da. O uso pedagógico do QR CODE no ensino de História. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-6. Fortaleza, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/6713-Texto%20do%20artigo-26629-1-10-20210820.pdf> Acessado em 20 de maio de 2022.

SOIHET, Raquel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

SOUZA, Clara Marques. Entre avanços e desafios: a representação de mulheres negras em dois livros didáticos de História do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados (MS), v. 14, n. 27, p. 127-152, jun. 2020. ISSN 1981-2434. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12313>. . Acesso em: 29 abr. 2021.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da história e a invisibilidade da mulher. **Revista Ártemis**. v. 4, p. 1-8: Paraíba, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2100/1858>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012. 144p.

TELES, Luciano Everton Costa. Um olhar sobre a historiografia africana e afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 239-252. São Paulo, 2012.

TIRANDELLI, Laura Gallo. **A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico-raciais da biografia de Nzinga Mbandi, Rainha de Angola**. Dissertação Mestrado em História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206489/001112610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2021.

TIWARI, Sumit. *An Introduction to QR Code Technology*. In: 2016 International Conference on Information Technology (ICIT). IEEE, Bhubaneswar, Índia: 2017. pág. 39-44. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7966807>. Acesso em 10 de julho de 2022.

TOMAS, Noemy Ariane. **Zeferina Rainha Mocambeira: Diáspora africana e o Quilombo Urubu**. Portal Imprensa Preta, 2017. Disponível Em: <https://www.imprensapreta.com/2020/07/24/zeferina--rainha-mocambeira-diaspora-africana-e-o-quilombo-urubu/>. Acesso em 20 de março de 2022

TWENGE, Jean M. **iGen: porque as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes [...]**. São Paulo: nVerso, 2018.

VAN DIJK, T. A. **Ideologia**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), p. 53-61, dez. 2015.

VARGAS, Eliseu Júnio Leite de. **Insurreição quilombola e ordem senhorial: quilombo em Vassouras, no vale do Paraíba fluminense, em 1838**. Dissertação Mestrado em História - UFRRJ, Nova Iguaçu (RJ), 2012. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3613/2/2012%20-%20Eliseu%20J%C3%BAnio%20Leite%20de%20Vargas.pdf>. Acesso em 10 de março 2022

VICENTINO, Cláudio. **Olhares da história: Brasil e mundo**. São Paulo: Scipione, 2016.

ZIN, Rafael Balseiro. Maria Firmina dos Reis e seu conto *Gupeva*: uma breve digressão indianista. **Revista Em Tese**, v. 14 n° 01 de jan./jun., UFSC: Florianópolis, 2017 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2017v14n1p31/34554> Acesso em 12 março 2022

_____. **Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista**. Dissertação de Mestrado em História - PUC, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19479/2/Rafael%20Balseiro%20Zin.pdf>. Acesso em 11 março 2022.

8. PÊNDICE

8.1 - APÊNDICE I - QUADRO 3 - ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Título/edi- tora e qual escola utiliza	Título do capítulo e Número de páginas	Há imagem, ilustração, pintura ou foto relacionado as personagens femininas africanas e/ou afrodescende ntes?	Há descrição nessas figuras?	Há conteúdo no corpo do texto relacionado as personagens femininas africanas e/ou afrodescende ntes?	De que forma é descrita a participa ção dessas personag ens feminina s nesse conteúdo ?	Há ausência de discurso sobre as personagens femininas africanas e/ou afrodescend entes no conteúdo?	Há presença de discurso somente relaciona do aos personage ns masculin os?
- Olhares da História: Brasil e Mundo - Editora Scipione - Cedup Abílio Paulo	- A diáspora africana - 12 páginas	Sim, Na capa do capítulo. Na oitava página do capítulo e na décima página do capítulo	Na capa do capítulo (página 39 do livro) há uma imagem com várias mulheres negras datada de 18 de novembro de 2015, no evento Marcha das Mulheres Negras, em Brasília. Na oitava página do capítulo (página 46 do livro) há uma imagem de uma negra carregando o filho nas costas apenas com a descrição “Negra da Bahia”. Na décima página do capítulo (página 48 do livro) há uma imagem com vários retratos de mulheres	Não há absolutament e nada registrado neste capítulo que fale sobre qualquer personagem feminina negra.	Não há.	Sim, há ausência.	Sim, há presença apenas de personage ns masculin os, como Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares, no pequeno texto que fala sobre a formação e destruiçã o do Quilombo dos Palmares, no estado do Alagoas.

			<p>negras, nenhuma delas identificadas, com a descrição “Escravas africanas provenientes de diferentes nações, litografia de Jean-Baptiste Debret, 1839”</p>				
<p>- História Sociedade e Cidadania - Editora FTD - E.E.B. Heriberto Hulse e E.E.B Joaquim Ramos</p>	<p>- Africanos no Brasil: dominação e resistência -16 páginas</p>	<p>Sim, na capa do capítulo. Na sexta, na sétima e na nona página do capítulo.</p>	<p>Na capa do capítulo há uma personalidade negra da atualidade em meio a outras três do sexo masculino e há apenas a descrição dizendo que são “afrodescendentes e alcançaram reconhecimento social e prestígio nas suas respectivas áreas de atuação profissional”. Na sexta página há três imagens de manifestações culturais (danças) no qual aparecem figuras femininas. A primeira imagem é da cultura bantu, em 2007, a segunda é da cultura jeje, em 2008, e a terceira é da</p>	<p>Há apenas um pequeno conteúdo relacionando as mulheres negras ao trabalho.</p>	<p>É descrita como ajudante dos homens no trabalho. Seja no cultivo da terra, na colheita e no transporte, seja como serviçal, parteira ou amadeira, ou como comerciante.</p>	<p>Sim, há ausência de discurso com mais conteúdo sobre essas mulheres.</p>	<p>Sim, há presença apenas de personagens masculinos, como Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares, mas com enfoque maior em Zumbi, na parte do texto onde se fala da resistência dos escravizados.</p>

			<p>cultura ilê Aiyê, em 2003.</p> <p>Na sétima página, há a imagem de negras vendedoras, com a descrição: “Vendedoras ambulantes, aquarela de J. C. Guillobel, c. 1814”</p> <p>Na nona página há uma imagem de negras no Festejo da Assunção de Nossa Senhora, em 2010. Na descrição diz que “essa irmandade é formada exclusivamente por mulheres negras com mais de 40 anos e está estabelecida na cidade de cachoeira. Estima-se que tenha sido fundada por volta de 1820.”</p>				
<p>- História Global</p> <p>- Editora Saraiva</p> <p>- E.E.B Sebastião Toledo dos Santos</p>	<p>- Escravidão e Resistência</p> <p>- 14 páginas</p>	<p>Sim. Na capa do capítulo. Na oitava página e na décima terceira páginas.</p>	<p>Na capa do capítulo (página 40 do livro) há uma imagem de negros jogando capoeira, ali temos duas mulheres, uma com um cesto de frutas na cabeça e a outra servindo</p>	<p>Sim. Há uma pequena menção das mulheres no que diz respeito ao trabalho.</p>	<p>Está descrita como o trabalho das mulheres africanas no período da escravidão no comércio das cidades, relaciona</p>	<p>Sim, há ausência de conteúdo relativamente importante sobre as mulheres.</p>	<p>Sim, há apenas conteúdos relacionados ao Quilombo do Palmares, falando de Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares.</p>

			<p>angu para outro negro. Na descrição da imagem há apenas informações sobre a capoeira como forma de resistência, mas abaixo da imagem temos uma caixa com três perguntas para debate com os alunos e, a segunda está relacionada especificamente, àquelas duas mulheres, e diz: “há mulheres representadas na obra? O que elas estão fazendo?”</p> <p>Na oitava página do capítulo (página 47 do livro) temos a fotografia de um acarajé, a imagem faz relação ao texto descrito logo acima dela, no qual fala sobre o trabalho das mulheres nas cidades, que vendiam as comidas que elas mesmas produziam. A última imagem está na décima terceira página do capítulo (página 53 do livro) que é</p>		<p>das a distinção da organização do trabalho escravo. Os escravos de ganho, viviam nas cidades do comércio ambulante.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

			uma fotografia da da comemoração do Dia da Consciência Negra em Salvador – BA, no evento da lavagem da Estátua de Zumbi dos Palmares.				
--	--	--	---	--	--	--	--

8.2 - APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA

Fale um pouco sobre você e sua formação. (Nome completo, formação, atuação, etc.)

1. Quando você recebe as coleções de livros de história para análise e escolha, você costuma averiguar se há conteúdo que fale sobre as mulheres, no geral, naquele material didático? Entre os critérios utilizados na escolha do LD está a necessidade desse material incluir a História das Mulheres em geral e das mulheres negras em particular?
2. Quando você chega no conteúdo sobre o período da escravidão, no século XIX, e percebe que o livro didático não traz nenhuma referência as mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil, você modifica sua metodologia incluindo esse conteúdo, ou não?
3. Se inclui, de que forma o faz? Quais fontes utiliza? Quais metodologias utiliza?
4. Quando inclui, qual a reação dos alunos frente ao tema mulheres negras no período escravista?
5. Você acredita que esse tema ‘mulheres africanas e afrodescendentes no período escravista’ ainda é pouco trabalhado pela historiografia? Você tem acesso a livros sobre essa temática?
6. Durante o período escravista, quais personagens (homens e mulheres) você identifica no conteúdo relacionado ao tema nos livros didáticos que você utiliza na escola em que leciona, que estejam ligados ao processo de luta pela abolição da escravidão?
7. Caso você não tenha identificado a presença dessas personagens femininas africanas ou afrodescendentes no conteúdo relacionado a escravidão nos livros que você utiliza e não as inclui em seu planejamento, qual o motivo? Falta de tempo, devido a demanda para que se cumpra o planejamento dos conteúdos e as horas/aula? Falta de conteúdo sobre essas personagens? Ou outros motivos?
8. Quando não há nenhuma referência às mulheres no conteúdo relacionado ao tema no livro didático, os alunos questionam sobre a participação de mulheres nesse momento da história? Se sim, de que forma questionam?

Caso tenha algo mais a contribuir, utilize este espaço para isto:

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistado 1

Fale um pouco sobre você e sua formação. (Nome completo, formação, atuação, etc.) *

R: Sou professora de história, fiz Magistério no ensino médio, graduação de licenciatura plena em história, pós-graduação em educação inclusiva e mestrado em educação. Trabalho com ensino de sala de aula Fundamental e Médio desde 1997 atuando sempre na rede estadual de ensino. Efetiva desde 2001, atualmente na Escola de Educação Básica Joaquim Ramos, bairro central da cidade de Criciúma estou na mesma escola há 17 anos.

1. Quando você recebe as coleções de livros de história para análise e escolha, você costuma averiguar se há conteúdo que fale sobre as mulheres, no geral, naquele material didático? *

R: É importante começar falando que a escolha do livro didático é um processo complexo do qual dificilmente os professores têm tempo para sentar e fazer boas análises, falta formação de como fazer boas escolhas, embora haja disponível para consultas online. Minha análise foca nos conteúdos essenciais dando visibilidade a história ambiental. Valorizo muito conteúdos sobre mulheres, no entanto nunca foi foco principal.

2. Quando você chega no conteúdo sobre o período da escravidão, no século XIX, e percebe que o livro didático não traz nenhuma referência as mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil, você modifica sua metodologia incluindo esse conteúdo, ou não? *

R: Não costumo separar gêneros ao abordar o tema escravidão embora acredito ser bem importante. Sempre Valorizo a história feminina, mas não faço esta separação ao trabalhar Abolição, escravidão de mulheres africanas. Utilizo o que oferece no livro, que apresenta essas figuras femininas sim, mas não por escolha voluntária. Acho até que poderia e deveria focar mais nisso.

3. Se inclui, de que forma o faz? Quais fontes utiliza? Quais metodologias utiliza? *

R: Uso referências do livro didático e pesquisas online.

4. Quando inclui, qual a reação dos alunos frente ao tema mulheres negras no período escravista? *

R: Proponho sempre análises, observações e reflexões sobre diferenças de direitos e deveres em relação a diversidade de gêneros.

5. Você acredita que esse tema ‘mulheres africanas e afrodescendentes no período escravista’ ainda é pouco trabalhado pela historiografia? Você tem acesso a livros sobre essa temática? *

R: Toda a pesquisa historiográfica é bem-vinda. Inclusive neste assunto, muito relevante por sinal. Temos acesso a um universo de informações, umas confiáveis outras nem tanto.... Não temos condição de acompanhar e aproveitar o que temos.... Está difícil inclusive saber o que selecionar neste universo de conhecimentos produzido cientificamente.

6. Durante o período escravista, quais personagens (homens e mulheres) você identifica no conteúdo relacionado ao tema nos livros didáticos que você utiliza na escola em que leciona, que estejam ligados ao processo de luta pela abolição da escravidão? *

R: Diversos, geralmente aparece personagens que lideraram movimentos...

7. Caso você não tenha identificado a presença dessas personagens femininas africanas ou afrodescendentes no conteúdo relacionado a escravidão nos livros que você utiliza e não as inclui em seu planejamento, qual o motivo? Falta de tempo, devido a demanda para que se cumpra o planejamento dos conteúdos e as horas/aula? Falta de conteúdo sobre essas personagens? Ou outros motivos?

R: De fato todos os motivos citados estão envolvidos, mas, a falta de abordagem em conteúdo do livro didático é o que mais atrapalha.

8. Quando não há nenhuma referência às mulheres no conteúdo relacionado ao tema no livro didático, os alunos questionam sobre a participação de mulheres nesse momento da história? Se sim, de que forma questionam?

R: Geralmente eu proponho esta reflexão, e sempre gera debate.

Caso tenha algo mais a contribuir, utilize este espaço para isto:

R: A coleção de Alfredo Boulos, História, sociedade cidadania do 9º ano em seu Capítulo 4 abordou como tema MOVIMENTOS SOCIAIS: negros indígenas e mulheres. achei bem interessante. abre oportunidades.... Embora outros temas permanecem precisando aparecer, criança, LGBT,

Entrevistado 2

Fale um pouco sobre você e sua formação. (Nome completo, formação, atuação, etc.) *

R: Sou formado em História e Pedagogia. Minha atuação profissional é como professor de História. Sou efetivo no Estado de Santa Catarina e atuo no CEDUP Abílio Paulo de Criciúma.

1. Quando você recebe as coleções de livros de história para análise e escolha, você costuma averiguar se há conteúdo que fale sobre as mulheres, no geral, naquele material didático? *

R: Sim, costume.

2. Quando você chega no conteúdo sobre o período da escravidão, no século XIX, e percebe que o livro didático não traz nenhuma referência as mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil, você modifica sua metodologia incluindo esse conteúdo, ou não? *

R: Não. A única que faço referência é a Charuteira Adelina do Maranhão

3. Se inclui, de que forma o faz? Quais fontes utiliza? Quais metodologias utiliza? *

R: Eu tenho um material sobre ela e costume incluir.

4. Quando inclui, qual a reação dos alunos frente ao tema mulheres negras no período escravista? *

R: eles reagem de maneira normal, a mesma reação quando tratamos de homens.

5. Você acredita que esse o tema ‘mulheres africanas e afrodescendentes no período escravista’ ainda é pouco trabalhado pela historiografia? Você tem acesso a livros sobre essa temática? *

R: Muito pouco ou quase não é abordado. Eu particularmente não tenho acesso a materiais sobre essa temática, talvez seja desleixo meu em não ter procurado tais materiais. Importante lembrar que a escravidão não é tema de minhas pesquisas.

6. Durante o período escravista, quais personagens (homens e mulheres) você identifica no conteúdo relacionado ao tema nos livros didáticos que você utiliza na escola em que leciona, que estejam ligados ao processo de luta pela abolição da escravidão? *

R: Cipriano Barata, Zumbi de Palmares, Ganga Zumba, Luiz Gama, André Rebouças, a Charuteira Adelina, Castro Alves, Joaquim Nabuco

7. Caso você não tenha identificado a presença dessas personagens femininas africanas ou afrodescendentes no conteúdo relacionado a escravidão nos livros que você utiliza e não as inclui em seu planejamento, qual o motivo? Falta de tempo, devido a demanda para que se cumpra o planejamento dos conteúdos e as horas/aula? Falta de conteúdo sobre essas personagens? Ou outros motivos? *

R: Na realidade é falta de acesso a materiais e também falta de discussão sobre essa temática.

8. Quando não há nenhuma referência às mulheres no conteúdo relacionado ao tema no livro didático, os alunos questionam sobre a participação de mulheres nesse momento da história? Se sim, de que forma questionam? *

R: Não tenho lembrança de algum questionamento sobre isso. Eu é que trato de Adelina. Nunca fui questionado sobre isso.

Caso tenha algo mais a contribuir, utilize este espaço para isto.

R:

Entrevistado 3

Fale um pouco sobre você e sua formação. (Nome completo, formação, atuação, etc.) *

R: Licenciatura em História, especialização em tecnologias aplicadas a educação, professora do E.F. na Rede municipal de educação de Criciúma durante 26 anos (aposentei em 2020) e professora do Ensino Médio há 24 anos na Rede Estadual de SC.

1. Quando você recebe as coleções de livros de história para análise e escolha, você costuma averiguar se há conteúdo que fale sobre as mulheres, no geral, naquele material didático? *

R: Sim, sobre mulheres, negros, indígenas...

2. Quando você chega no conteúdo sobre o período da escravidão, no século XIX, e percebe que o livro didático não traz nenhuma referência as mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil, você modifica sua metodologia incluindo esse conteúdo, ou não? *

R: Com certeza, não podemos deixar de incluir.

3. Se inclui, de que forma o faz? Quais fontes utiliza? Quais metodologias utiliza? *

R: Por meio de textos, músicas, viagens de estudos.

4. Quando inclui, qual a reação dos alunos frente ao tema mulheres negras no período escravista? *

R: Na maioria das vezes demonstram interesse, porém nunca ouviram falar.

5. Você acredita que esse o tema “mulheres africanas e afrodescendentes no período Escravista” ainda é pouco trabalhado pela historiografia? Você tem acesso a livros sobre essa temática? *

R: Sim, ainda é pouco trabalhado, porém já se tem algum material sobre o tema, pouco, mas já existem.

6. Durante o período escravista, quais personagens (homens e mulheres) você identifica no conteúdo relacionado ao tema nos livros didáticos que você utiliza na escola em que leciona, que estejam ligados ao processo de luta pela abolição da escravidão? *

R: Dandara, escrava Anastácia, Aqualtune, Tereza de Benguela, Zumbi dos Palmares, e muitos outros.

7. Caso você não tenha identificado a presença dessas personagens femininas africanas ou afrodescendentes no conteúdo relacionado a escravidão nos livros que você utiliza e não as inclui em seu planejamento, qual o motivo? Falta de tempo, devido a demanda para que se cumpra o planejamento dos conteúdos e as horas/aula? Falta de conteúdo sobre essas personagens? Ou outros motivos?

R: Utilizo sim.

8. Quando não há nenhuma referência às mulheres no conteúdo relacionado ao tema no livro didático, os alunos questionam sobre a participação de mulheres nesse momento da história? Se sim, de que forma questionam?

R: Os alunos questionam muito pouco, nós, os professores e que temos que trazer e colocar para os estudantes, caso contrário não vão conhecer a cultura, a vida e a luta do outro.

Caso tenha algo mais a contribuir, utilize este espaço para isto.

R: Gostei muito das perguntas, espero que você seja uma professora que traga este tema à tona.

Entrevistado 4

Fale um pouco sobre você e sua formação. (Nome completo, formação, atuação, etc.) *

R: Sou professor de História a seis anos, me formei no Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) no colégio Esucri. Também fiz a Pós- Graduação sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Esse ano atuo com 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o 1º e 2º ano do ensino médio.

1. Quando você recebe as coleções de livros de história para análise e escolha, você costuma averiguar se há conteúdo que fale sobre as mulheres, no geral, naquele material didático? *

R: Infelizmente não, no geral os livros não falam muito desse tema.

2. Quando você chega no conteúdo sobre o período da escravidão, no século XIX, e percebe que o livro didático não traz nenhuma referência as mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil, você modifica sua metodologia incluindo esse conteúdo, ou não? *

R: Nunca inclui outros assuntos, mas sei que existiram muitas mulheres que lutaram juntos contra a escravidão, mulheres muito importantes. Infelizmente os conteúdos dos livros didáticos são muito machistas, falam apenas dos homens, e muito pouco de algumas mulheres.

3. Se inclui, de que forma o faz? Quais fontes utiliza? Quais metodologias utiliza? *

R: Nunca inclui, mas depois desse questionário procurarei incluir mais esses temas sobre as mulheres de nossas histórias.

4. Quando inclui, qual a reação dos alunos frente ao tema mulheres negras no período escravista? *

R: Perguntei a uma turma do segundo ano sobre o tema, e eles falaram que até naquele momento nenhum(a) professor(a) falou sobre esse tema.

5. Você acredita que esse tema ‘mulheres africanas e afrodescendentes no período escravista’ ainda é pouco trabalhado pela historiografia? Você tem acesso a livros sobre essa temática? *

R: Com certeza, esse tema não é trabalhado de forma correta, pois os livros didáticos não trazem esses temas e muitas vezes os professores não levam para as aulas.

6. Durante o período escravista, quais personagens (homens e mulheres) você identifica no conteúdo relacionado ao tema nos livros didáticos que você utiliza na escola em que leciona, que estejam ligados ao processo de luta pela abolição da escravidão? *

R: A maioria são homens, como: José do Patrocínio, Ganga Zumba e Zumbi, Joaquim Nabuco, Luiz Gama, André Rebouças, Castro Alves entre outros. Poucas vezes alguns livros citam mulheres.

7. Caso você não tenha identificado a presença dessas personagens femininas africanas ou afrodescendentes no conteúdo relacionado a escravidão nos livros que você utiliza e não as inclui em seu planejamento, qual o motivo? Falta de tempo, devido a demanda para que se

cumpra o planejamento dos conteúdos e as horas/aula? Falta de conteúdo sobre essas personagens? Ou outros motivos?

R: Sinceramente muitas vezes devido a falta de tempo, pois o sistema, nos cobra muita coisa e acabamos que temos de ficar fazendo documentos que pra mim acho desnecessários, pois acho o importante é o conteúdo para os alunos, e poderíamos ter mais tempo para vários outros assuntos importantes. E outro motivo que temos que pegar muitas aulas para poder sobreviver e o tempo é corrido. E muitas vezes usamos os livros didáticos que não falam desses temas.

8. Quando não há nenhuma referência às mulheres no conteúdo relacionado ao tema no livro didático, os alunos questionam sobre a participação de mulheres nesse momento da história? Se sim, de que forma questionam?

R: Os alunos não questionam, sobre esse tema, mas acho que os professores devem trazer para a sala de aula e debater mais sobre esses temas, sobre as mulheres que fizeram história e são tão importantes como os homens.

Caso tenha algo mais a contribuir, utilize este espaço para isto.

R: Infelizmente a sociedade em que vivemos ainda é machista, devemos mudar isso e procurar a passar para os nossos alunos a importância das mulheres na história e nos nossos dias atuais.

Entrevistado 5

Fale um pouco sobre você e sua formação. (Nome completo, formação, atuação, etc.)

R: - Formação: Graduação em História (licenciatura) – Pós graduação em Prática Docente para Nível Superior – Mestrado em Ciências Ambientais.

- **Atuação:** Professor de ensino Médio na Rede Pública e Privada de Ensino;

Professor de Nível Superior;

Professor de Cursos Preparatórios para Concursos de Vestibulares e Enem.

1. Quando você recebe as coleções de livros de história para análise e escolha, você costuma averiguar se há conteúdo que fale sobre as mulheres, no geral, naquele material didático?

R: Não reparo este detalhe, passa completamente despercebido.

2. Quando você chega no conteúdo sobre o período da escravidão, no século XIX, e percebe que o livro didático não traz nenhuma referência as mulheres africanas e afrodescendentes que lutaram pela abolição da escravidão no Brasil, você modifica sua metodologia incluindo esse conteúdo, ou não?

R: Eventualmente comento sobre Dandara, a mulher de Zumbi dos Palmares. Porém, não altero a metodologia.

3. Se inclui, de que forma o faz? Quais fontes utiliza? Quais metodologias utiliza?

R: A fonte são obras sobre o tema, não há alteração na metodologia, segue a citação inclusa no contexto da aula.

4. Quando inclui, qual a reação dos alunos frente ao tema mulheres negras no período escravista?

R: Surpresa, haja visto que comumente se trata a escravidão como tão somente no masculino.

5. Você acredita que esse tema ‘mulheres africanas e afrodescendentes no período escravista’ ainda é pouco trabalhado pela historiografia? Você tem acesso a livros sobre essa temática?

R: Não é nada tratado, particularmente nunca trabalhei o tema em sala de aula, e não conheço e/ou nunca tive acesso a material didático que contenha esse tema.

6. Durante o período escravista, quais personagens (homens e mulheres) você identifica no conteúdo relacionado ao tema nos livros didáticos que você utiliza na escola em que leciona, que estejam ligados ao processo de luta pela abolição da escravidão?

R: André Rebouças; José Bonifácio; Eusébio de Queiroz; José do Patrocínio; Joaquim Nabuco; Gonçalves Ledo; Luiz Gama; Rui Barbosa.

7. Caso você não tenha identificado a presença dessas personagens femininas africanas ou afrodescendentes no conteúdo relacionado a escravidão nos livros que você utiliza e não as inclui em seu planejamento, qual o motivo? Falta de tempo, devido a demanda para que se cumpra o planejamento dos conteúdos e as horas/aula? Falta de conteúdo sobre essas personagens? Ou outros motivos?

R: Falta de conteúdo sobre essas personagens, e também não pode deixar de colocar a grande demanda de conteúdos para serem trabalhados.

8. Quando não há nenhuma referência às mulheres no conteúdo relacionado ao tema no livro didático, os alunos questionam sobre a participação de mulheres nesse momento da história? Se sim, de que forma questionam?

R: Nunca me questionaram.

Caso tenha algo mais a contribuir, utilize este espaço para isto

R:

9. ANEXOS

9.1 ANEXO I – CARTA DE LUÍS GAMA AO JORNALISTA LUCIO MENDONÇA

Luiz Gama

São Paulo, 25 de julho de 1880

Meu caro Lucio

Recebi o teu cartão com a data de 28 de pretérito. Não me posso negar ao teu pedido, porque antes quero ser acoimado de ridículo, em razão de referir verdades pueris que me dizem respeito, do que vaidoso e fátuo, pelas ocultar, de envergonhado: aí tens os apontamentos que me pedes e que sempre eu os trouxe de memória.

Nasci na cidade de S. Salvador, capital da província da Bahia, em um sobrado da rua do Bângala, formando ângulo interno, em a quebrada, lado direito de quem parte do adro da Palma, na Freguesia de Sant’Ana, a 21 de julho de 1830, por às 7 horas da manhã, e fui batizado, 8 anos depois, na igreja matriz do Sacramento, da cidade de Itaparica.

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina, (Nagô de Nação) de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor de era de um preto retinto e sem lustro, tinha dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa.

Dava-se ao comércio – era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito.

Era dotada de atividade. Em 1837, depois da revolução do dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856 e em 1861, na Corte, sem que a pudesse encontrar. Em 1862, soube, por uns pretos minas, que conheciam-na e que deram-me sinais certos, que ela, acompanhada com malungos desordeiros, em uma “casa de dar fortuna”, em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Era opinião dos meus informantes que esses “amotinados” fossem mandados por fora pelo governo que, nesse tempo, tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores.

Nada mais pude alcançar a respeito dela. Nesse ano, 1861, voltando a São Paulo, e estando em comissão do governo, na vila de Caçapava, dediquei-lhe os versos que com esta carta envio-te.

Meu pai, não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo; e pertencia a uma das principais famílias da Bahia, de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome.

Ele foi rico; e, nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho, amava as súcias e os

divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e, reduzido à pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luiz Candido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de quina, ao largo de praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho “Saraiva”.

Remetido para o Rio de Janeiro, nesse mesmo navio, dias depois, que partiu carregado de escravos, fui, com muitos outros, para a casa de um cerieiro português, de nome Vieira, dono de uma loja de velas, à rua da Candelária, canto da do Sabão. Era um negociante de estatura baixa, circunspecto e enérgico, que recebia escravos da Bahia, à comissão. Tinha um filho aperaltado, que estudava em colégio; e creio que três filhas já crescidas, muito bondosas, muito meigas e muito compassivas, principalmente a mais velha. A senhora Viera era uma perfeita matrona: exemplo de candura e piedade. Tinha eu 10 anos. Ela e as filhas afeiçoaram-se de mim imediatamente. Eram cinco horas da tarde quando entrei em sua casa. Mandaram lavar-me; vestiram-me uma camisa e uma saia da filha mais nova, deram-me de cear e mandaram-me dormir com uma mulata de nome Felícia, que era mucama da casa.

Sempre que me lembro desta senhora e de suas filhas, vêm-me as lágrimas aos olhos, porque tenho saudades do amor e dos cuidados com que me afagaram por alguns dias.

Dalí saí derramando copioso pranto, e também todas elas, sentidas de me verem partir.

Oh! Eu tenho lances doridos em minha vida, que me valem mais que as lendas sentidas da vida amargurada dos mártires.

Nesta casa, em dezembro de 1840, fui vendido ao negociante e contrabandista alferes Antônio Pereira Cardoso, o mesmo que, há 8 ou 10 anos, sendo fazendeiro no município de Lorena, nesta província no ato de o prenderem por ter morto alguns escravos a fome, em cárcere privado, e já com idade maior de 60 a 70 anos, suicidou-se como um tiro de pistola, cuja bala atravessou-lhe o crânio.

Este alferes Antônio Pereira Cardoso comprou-me em um lote de cento e tantos escravos; e trouxe-nos a todos, pois era este o seu negócio, para vender nesta Província.

Como já disse, tinha eu apenas 10 anos; e, a pé fiz toda a viagem de Santos até Campinas.

Fui escolhido por muitos compradores, nesta cidade, em Jundiaí e Campinas; e por todos repellido, como se repelem cousas ruins, pelo simples fato de ser eu “baiano”.

Valeu-me a pecha!

O último recusante foi o venerando e simpático ancião Francisco Egídio de Sousa Aranha, pai do exmo. Conde de Três Rios, meu respeitável amigo.

Este, depois de haver-me escolhido, afagando-me disse:

“– Hás de ser um bom pajem para os meus meninos; dize-me: onde nasceste?”

– Na Bahia, respondi eu.

– Baiano? – exclamou admirado o excelente velho. – Nem de graça o quero. Já não foi por bom que o venderam tão pequeno”.

Repellido como “refugo”, com outro escravo da Bahia, de nome José, sapateiro, voltei para a casa do sr. Cardoso, nesta cidade, à rua do Comércio n.2, sobrado, perto da igreja da Misericórdia.

Aí aprendi a copeiro, a sapateiro, a lavar e a engomar roupa e a costurar.

Em 1847, contava eu 17 anos, quando para a casa do sr. Cardoso, veio morar, como hóspede, para estudar humanidades, tendo deixado a cidade de Campinas, onde morava, o menino Antônio Rodrigues do Prado Junior, hoje doutor em direito, ex-magistrado de elevados méritos, e residente em Mogi Guaçu, onde é fazendeiro.

Fizemos amizade íntima, de irmãos diletos, e Ele começou a ensinar-me as primeiras letras.

Em 1848, sabendo eu ler e contar alguma cousa, e tendo obtido arditosa e secretamente provas inconcussas de minha liberdade, retirei-me, fugindo, da casa do alferes Antônio Pereira Cardoso, que aliás votava-me a maior estima, e fui assentar praça. Servi até 1854, seis anos; cheguei a cabo de esquadra graduado, e tive baixa de serviço, por ato de suposta insubordinação, quando tinha-me limitado a ameaçar um oficial insolente, que me havia insultado e que soube conter-se.

Estive, então, preso 39 dias, de 1 de julho a 9 de agosto. Passava os dias lendo e às noites, sofria de insônias; e, de contínuo, tinha diante dos olhos a imagem de minha querida mãe. Uma noite, eram mais de duas horas, eu dormitava; e, em sonho vi que a levavam presa. Pareceu-me ouvi-la distintamente que chamava por mim.

Dei um grito, espavorido saltei da tarimba; os companheiros alvorotaram-se; corri à grade, enfiei a cabeça pelo xadrez.

Era solitário e silencioso e longo e lóbrego o corredor da prisão, mal alumiado pela luz amarelenta de enfumarada lanterna.

Voltei para a minha tarimba, narrei a ocorrência aos curiosos colegas; eles narraram-me também fatos semelhantes; eu caí em nostalgia, chorei e dormi.

Durante o meu tempo de praça, nas horas vagas, fiz-me copista; escrevia para o escritório do escrivão major Benedito Antônio Coelho Neto, que tornou-se meu amigo; e que hoje, pelo seu merecimento, desempenha o cargo de oficial-maior da Secretaria do Governo; e, como amanuense, no gabinete do exmo. sr. Conselheiro Francisco Maria de Sousa Furtado de Mendonça, que aqui exerceu, por muitos anos, com aplausos e admiração do público em geral, altos cargos na administração, polícia e judicatura, e que é catedrático da Faculdade de Direito, fui eu seu ordenança; por meu caráter, por minha atividade e por meu comportamento, conquistei a sua estima e a sua proteção; e as boas lições de letras e de civismo, que conservo com orgulho.

Em 1856, depois de haver servido como escrivão perante diversas autoridades policiais, fui nomeado amanuense da Secretaria de Polícia, onde servi até 1868, época em que por “turbulento e sedicioso” fui demitido a “bem do serviço público”, pelos conservadores, que então haviam subido ao poder. A portaria de demissão foi lavrada pelo dr. Antônio Manuel dos Reis, meu particular amigo, então secretário de polícia, e assinada pelo exmo. dr. Vicente Ferreira da Silva Bueno, que, por este e outros atos semelhantes, foi nomeado desembargador da relação da Corte.

A turbulência consistia em fazer eu parte do Partido Liberal; e, pela imprensa e pelas urnas, pugnar pela vitória de minhas e suas ideias; e promover processo em favor de pessoas livres criminosamente escravizadas; e auxiliar licitamente, na medida de meus esforços, alforrias de escravos, porque detesto o cativo e todos os seus senhores, principalmente os Reis.

Desde que me fiz soldado, comecei a ser homem; porque até os 10 anos fui criança; dos 10 aos 18, fui soldado.

Fiz versos; escrevi para muitos jornais; colaborei em outros literários e políticos, e redigi alguns.

Agora chego ao período em que, meu caro Lucio, nos encontramos no “Ipiranga”, à rua do Carmo, tu, como tipógrafo, poeta, tradutor e folhetinista principalmente: eu, como simples aprendiz-compositor, de onde saí para o foro e para a tribuna, onde ganho o pão para mim e para os meus que são todos os pobres, todos os infelizes; e para os míseros escravos, que, em número superior a 500, tenho arrancado às garras do crime.

Eis o que te posso dizer, às pressas, sem importância e sem valor; menos para ti, que me estimas de veras.

Teu Luiz

(In: LISBOA, José Maria. *Almanaque literário de São Paulo para o ano de 1881*. São Paulo: Imesp; Daesp; IFGSP, 1982, Edição fac-si. Litreafro: o portal de literatura afro-brasileira.

Carta a Lúcio de Mendonça, 25/07/1880, Disponível em:

<http://www.lettras.ufmg.br/litreafro/arquivos/autores/LuizGamaTextos5.pdf>

9.2 ANEXO II – POEMA DE LUÍS GAMA *MINHA MÃE* ESCRITO EM 1861

Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha,
Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escrava!
Oh, que saudades que eu tenho
Dos seus mimosos carinhos,
Quando c'os tenros filhinhos –
Ela sorrindo brincava.
Éramos dois — seus cuidados,
Sonhos de sua alma bela;
Ela a palmeira singela,
Na fulva areia nascida.
Nos roliços braços de ébano.
De amor o fruto apertava,
E à nossa boca juntava
Um beijo seu, que era a vida.
[...]

Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes
Por corpo humano sustidas.
Foram espelhos brilhantes
Da nossa vida primeira,
Foram a luz derradeira
Das nossas crenças perdidas.
[...]

Tinha o coração de santa,
Era seu peito de Arcanjo,
Mais pura n'alma que um Anjo,
Aos pés de seu Criador
Se junto à cruz penitente,
A Deus orava contrita,
Tinha uma prece infinita
Como o dobrar do sineiro,
As lágrimas que brotavam,
Eram pérolas sentidas,
Dos lindos olhos vertidas
Na terra do cativoiro.