



Rosiane Pereira Viscovini



“Quando me descobri negra”

*ensino de História afro-brasileira
e identidade a partir da literatura*



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORIA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

V824q

Quando me descobri negra: ensino de história afro-brasileira e identidade a partir da literatura / Rosiane Pereira Viscovini. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 160 p.

ISBN: 978-85-7911-303-1 (Documento digital)

DOI: 10.30681/978-85-7911-303-1

1. Literatura Feminina Negra. 2. Ensino de História Decolonial. 3. Identidade Étnico-Racial. I. Quando me descobri negra. II. Rosiane Pereira Viscovini.

CDU 82.09-055.2(=013)

Rosiane Pereira Viscovini

“QUANDO ME DESCOBRI NEGRA”

ensino de História afro-brasileira
e identidade a partir da literatura



Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrizio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTES

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © Rosiane Pereira Viscovini, 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Rosiane Pereira Viscovini

Capa: Rosiane Pereira Viscovini

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Preparação do original: Juliete Pereira Gabriel Luzini

Revisão: Rodolfo Moraes de Andrade

SUMÁRIO

Prefácio	8
----------------	---

Apresentação.....	13
-------------------	----

Capítulo 1

O movimento negro e a importância do ensino de História na efetivação da Lei n.º 10.639/03: trajetórias, desafios e perspectivas na educação afro-brasileira	15
--	----

1.1 Implementação da Lei n.º 10.639/03: possibilidades e desafios na promoção da educação afro-brasileira	36
---	----

1.2 Educação afro-brasileira em Mato Grosso: diálogos e reflexões entre a efetivação da Lei n.º 10.639/03, os documentos estaduais e a BNCC	49
---	----

Capítulo 2

Protagonismo e feminismo negro: uma história de resistências e conquistas	70
---	----

2.1 Entre lutas e resistências: a situação da mulher negra no Brasil.....	75
---	----

2.2 Além da margem: literatura feminina negra como resistência e protagonismo	80
---	----

2.3 Vozes silenciadas: a importância da literatura feminina negra	103
---	-----

Capítulo 3

Quando me descobri negra: vozes de Bianca Santana e outras mulheres na construção da identidade	105
3.1 Identidade e representatividade em todos os espaços	112
3.2 Entre a reinvenção e a resistência: as faces do racismo na sociedade contemporânea	120
3.3 Segregação racial ilegal, mas enraizada no imaginário social	134
3.4 Desigualdades socioeconômicas no Brasil contemporâneo	138
3.5 Narrativas ressignificadas: por uma outra perspectiva da história afro-brasileira	141
Considerações finais	144
Referências.....	148
Sobre a autora	160

PREFÁCIO

DOI: 10.30681/978-85-7911-303-1.prefacio

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc.

(Trecho do depoimento de Lélia Gonzales, 1988)

A obra de Rosiane Pereira Viscovini é uma importante contribuição para a promoção de uma educação antirracista comprometida com a redução das desigualdades sociais e a aplicabilidade da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, uma vez que o combate ao racismo estrutural, epistêmico, institucional deve partir de uma educação não só doméstica, mas principalmente escolar, planejada e pensada para promover mudanças sociais. Nessa perspectiva, o texto de Rosiane torna-se um importante instrumento na luta do movimento negro, em especial para o movimento de mulheres negras, ao trazer para o centro do debate acadêmico a pauta da representatividade feminina negra.

Em um diálogo interdisciplinar entre ensino de História e Literatura afro-brasileira, a obra toca em temas como

interseccionalidade, sororidade, protagonismo feminino negro e identidade feminina negra de uma forma sensível e profunda pela perspectiva de uma mulher negra, mãe de duas meninas, professora de História da rede básica de ensino do estado de Mato Grosso, mestra em Ensino de História e, portanto, uma pessoa comprometida com a causa e as pautas de tantas outras mulheres negras que foram invisibilizadas na escrita de uma história única.

Comprometida com a escrita de uma história feminina, plural e diversa, esta é também uma obra de resistência, um ato político, que abre espaço para a escuta de falas coletivas, existências apagadas e lutas presentes. Como aponta Paulo Freire (2018), não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes e, assim, educar nosso olhar para o crescimento coletivo é um exercício para enxergar além do que nos é apresentado pelas histórias únicas.

A obra é um convite para o(a) leitor(a) ousar *olhares outros*. Pois um olhar é somente um ponto, iniciado pelas experiências de vida que cada um de nós possui. Assim, a obra requisita de seu leitor o olhar atento para as feridas coloniais e ressalta que, como educadores, nossos olhares precisam caminhar por direções outras, horizontes outros, de maneira a ampliar as possibilidades de ser e estar no mundo que é diverso e plural.

Em cada escolha teórica, de temas e de objetos, Rosiane aponta caminhos decoloniais e traz conhecimentos históricos sobre a cultura afro-brasileira que, mesmo após

mais de 20 anos da implementação da Lei n.º 10.639/2003, ainda correspondem aos temas marginalizados em sala de aula. O enfoque desta história é importante não apenas por promover a justiça social, mas fundamentalmente como via de compreensão de quem nós somos, como sujeitos constituídos ancestralmente também por esses povos, uma vez que a compreensão de nossa origem ancestral reside na diáspora africana para as Américas. Dessa forma, quando apreendemos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, estamos nos conhecendo enquanto sujeitos, brasileiros e latino-americanos.

Entre os principais autores que compõem o referencial bibliográfico da obra estão: Stuart Hall, Grada Kilomba, Sandra Pesavento, Djamila Ribeiro, Alessandra Devulsky, Silvio Almeida, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Circe Bittencourt, Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Angela Davis, Nelson Maldonado-Torres, Karla Akotirene e Evaristo Conceição. Uma escolha que reafirma o compromisso da autora com a práxis decolonial, uma vez que parte de lugares epistêmicos-ontológicos outros e cria inteligibilidades outras que nos levam a reconhecer e considerar outros espaços, territórios e historicidades. Um movimento que implica rupturas com os projetos de colonialidades que condicionaram por muito tempo nossa percepção sobre práticas dos sujeitos.

O objeto central de análise da autora é a obra literária *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana, publicada em 2015, resultado de um processo de descoberta e fortalecimento da identidade negra da própria Bianca Santana,

que se descobre negra aos 30 anos. Dessa forma, a obra de Santana é uma escrivência, em que o processo de descoberta desta identidade passa pela revisão e compreensão de toda sua história, do local onde ela nasceu e cresceu; pela compreensão de sua estrutura familiar; pela aceitação estética e pelo pertencimento a uma luta ancestral.

Para problematizar tais questões, Rosiane faz um importante movimento historiográfico acerca do movimento de mulheres negras e do feminismo negro. Sem nenhuma intenção de homogeneizar tais movimentos, a autora aponta para os embates, demonstrando como estes são, antes, um campo de lutas. Dessa forma, a autora foca na diversidade como o ponto forte a ser considerado na análise dos mesmos. Como bem pontua Heloísa Buarque de Hollanda (2018, p. 242),

As diferenças entre mulheres e as demandas específicas que essas diferenças propõem são grandes e há muito se manifestam política ou teoricamente – mas, com certeza, sem a impressionante visibilidade que ganhou nesta quarta onda, especialmente com a explosão do feminismo negro e do transfeminismo, os movimentos de maior impacto desse momento, no meu ponto de vista. É verdade que nenhum dos dois surgiu agora, mas foram os mais contundentes na articulação de suas demandas de reconhecimento legal e social, bem como na proposição de novos imaginários políticos.

Nesse sentido, a obra de Rosiane Pereira Viscovini é assertiva ao demonstrar que não há um movimento feminista universal entre todas as mulheres, pois há demandas específicas que precisam ser tratadas com as devidas

diferenças, até mesmo pelo fato de que tratar o diferente como igual é contribuir para o aumento das desigualdades. No entanto, a obra se coloca como uma possibilidade de diálogo entre pessoas que pensam a educação não unicamente como um instrumento de sobrevivência pessoal, mas como uma via de transgressão (hooks, 2013).

A escolha por um objeto artístico é essencial para a compreensão e problematização do imaginário social sobre o descobrir-se negra e para mobilizar as sensibilidades que envolvem a representatividade feminina negra, um tema sensível e ainda muito doloroso que Rosiane aborda com muito respeito e comprometimento com as pautas dos movimentos de mulheres negras e do ensino de História. Uma obra que enfoca ensinar de um jeito que respeite e proteja os educandos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e amoroso.

Boa leitura!

Cáceres-MT, agosto de 2025

Prof^a. Dra. Fernanda Martins da Silva¹

(Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat)

1 Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na linha de Linguagens, Estética e Hermenêutica. Professora de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Núcleo Unemat. Atua na área de história da arte e da cultura, com ênfase nos estudos entre história, literatura e cultura afro-brasileira. Tutora do Grupo Pet – Afrofuturismo Ancestral.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido ao longo do Mestrado Profissional em Ensino de História, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus Cáceres, a partir da linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, sob orientação da Professora doutora Fernanda Martins da Silva. Discutimos aqui a importância da literatura feminina negra na construção da identidade, com vistas a romper preconceitos e estereótipos arraigados no imaginário social, tendo o ensino de História na educação básica como fundamental para abordagens decoloniais.

Fizemos uma análise em torno do ensino de História quanto à presença da população negra na educação básica, buscando compreender a importância de políticas públicas empreendidas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir da organização e das reivindicações do movimento feminista negro.

Abordamos aqui, também, a necessidade do uso de literaturas femininas negras no contexto do ensino de História na educação básica a fim de proporcionar aos estudantes o conhecimento acerca da atuação e do protagonismo exercidos pela população negra, possibilitando a estes a identificação

e construção de suas identidades bem como o rompimento com padrões eurocentrados – assim, dando ênfase a um ensino decolonial e fortalecendo a identidade étnica por meio da representatividade positiva atrelada a práticas que visam à redução das desigualdades sociais.

Discutimos aqui conceitos pertinentes e urgentes quanto à questão das relações étnico-raciais – como raça, racismo, colorismo, interseccionalidade e decolonialidade –, necessários para a compreensão do tema em questão, dada a sua complexidade.

O MOVIMENTO NEGRO E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EFETIVAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

O ensino de História nem sempre teve as características que possui hoje. Embora tenham suas problemáticas, os avanços foram significativos, sobretudo no que tange à questão da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Dito isso, faz-se necessário enfatizar a Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003), promulgada no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva e que trata da obrigatoriedade em abordar a história e cultura afro-brasileira na educação básica. Essa lei é uma resposta à mobilização do movimento negro que, engendrado num contexto histórico que colocava o negro como sujeito inferior em relação ao branco, viu na educação uma saída para a reivindicação de direitos bem como a

possibilidade de demonstrar à sociedade o quão desigual esta é – desigualdade essa baseada na questão racial.

No entanto, cabe aqui enfatizar que a diferenciação racial está posta desde o processo da diáspora africana, no qual, segundo Magali da Silva Almeida (2014, p. 133), a desumanização da população negra se colocou como “[...] parte de um amplo processo de dominação/opressão capitalista na consolidação dos Estados-nação e do colonialismo”. Entretanto, as teorias raciais ganharam ainda mais força no contexto do imperialismo, disseminando-se mundo afora e internalizando-se no imaginário social, tendo por sua vez adeptos e defensores. Além do mais, as teorias raciais atendem a interesses políticos, sendo uma arma poderosa para a destruição de nações, pois, segundo Gislene Aparecida dos Santos (2005, p. 46), “[n]o momento em que as teorias políticas ganham prática, o racionalismo encontra o racismo”.

Diante disso, as teorias racistas se difundiram, se enraizaram e continuam a provocar estragos profundos nas sociedades, dividindo-as, classificando-as e, conseqüentemente, infringindo os direitos humanos.

No entanto, é com a não aceitação da ideologia racial, que os movimentos sociais, fortalecidos a partir do século 20, passam a reivindicar seus direitos, fazendo uso do meio político para tal. É a partir desse fortalecimento que ocorre a promulgação da Lei n.º 10.639/03, que embora tenha sido conquista do movimento negro, teve um apoio fundamental

do Estado brasileiro para sua existência, uma vez que é a partir dos anos 1990 que os debates em torno da questão racial ganharam força no meio político (Pereira; Silva, 2012).

Além disso, a nível internacional ocorrem iniciativas que buscam o rompimento com a discriminação racial. Entre as instituições, podem ser citadas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006), a partir dos anos 1950, a Unesco passou a apoiar pesquisas que discutiam a temática racial no Brasil, com destaque, nesse momento, para as pesquisas desenvolvidas por Florestan Fernandes. Essas foram de fundamental importância para a compreensão das especificidades do racismo no Brasil, onde ninguém se denomina racista, mas todo mundo conhece alguém racista – o que acabou por intensificar o debate.

Não podemos deixar aqui de evidenciar que o governo de Fernando Henrique Cardoso também contribuiu significativamente para a validação das discussões raciais. Resultado da sua formação sociológica e orientação de Florestan Fernandes, a realização de ações quanto às questões raciais durante seu governo possui relação direta com seus estudos acadêmicos sobre a escravização no Brasil, tendo como referência a sua tese de doutorado, intitulada “Formação e desintegração da sociedade de castas: o negro na ordem escravocrata no Rio Grande do Sul” e defendida em 1961. Ainda, foi durante o seu governo que se reconheceu

a existência do racismo no Brasil, sendo colocado como um problema grave e empreendendo. A partir de 1990 surgem algumas políticas com vistas à temática, sendo organizado em 1996 um grupo interministerial de trabalho que objetivava ações e políticas de valorização da população negra – que acabou dando origem à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no ano de 2003.

Ocorreu, também em 1996, a promulgação do Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual dedicava um capítulo específico sobre a população negra. Já em 2000, publicou-se o Decreto n.º 3.551 (Brasil, 2000), que instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira. No ano de 2001, por sua vez, o Brasil participou da Conferência de Durban, sendo essa voltada ao combate ao racismo, à discriminação racial, xenofobia e às formas correlatas de intolerância. Por fim, em 2002 o Decreto n.º 4.228, (Brasil, 2002), instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal.

A partir disso, as discussões em torno do racismo no Brasil passam a fazer parte do âmbito educacional, com a inclusão do tema transversal *pluralidade cultural* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reafirmando a ideia de que a sociedade brasileira não é branca e que esta é marcada por conflitos entre os diferentes grupos étnicos.

Embora tivesse ocorrido o reconhecimento da existência do racismo no país, isso não era o suficiente para solucionar os problemas enfrentados pela população negra; era necessário que houvesse ações efetivas. Diante disso, e pressionado pelo próprio movimento negro, o então presidente eleito em 2003 – Luiz Inácio Lula da Silva – sanciona a Lei n.º 10.639/03, sendo uma das primeiras ações do seu governo.

Contudo, a promulgação da lei foi um método utilizado por Lula para acalmar os ânimos do movimento negro, insatisfeito com os ministérios anunciados (Rocha, 2006). Além da referida lei, também foi criada a Seppir, cujo objetivo central era enfrentar e combater o racismo no Brasil. Posteriormente, o governo federal criou a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, propondo várias ações, como o

[...] aperfeiçoamento da legislação; apoio às comunidades remanescentes de quilombos; incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; apoio aos projetos de saúde da população negra; capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial; ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia [...] (Rocha, 2006, p. 71).

Criou-se também, em 2005 – durante o primeiro governo Lula –, o Programa Universidade para Todos (Prouni), com o qual foram concedidas bolsas de estudos com o uso de recursos públicos, cujo público-alvo era composto de estudantes de baixa renda, indígenas e negros, porém em instituições particulares. Essa concessão fez com que houvesse críticas por defensores do ensino público, destacando um viés

mercadológico nessa ação, em que ocorria o favorecimento de instituições privadas em detrimento das instituições públicas de ensino.

O referido programa de governo – Prouni – acabou gerando discussões e divisões entre os grupos que estavam envolvidos com a questão racial no Brasil, até mesmo no interior do movimento negro. Embora apresente problemáticas, contradições e discordâncias entre os grupos, essas medidas foram importantes para ampliar os espaços ocupados pelos grupos minoritários, especialmente os negros.

Em 2010 foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, também como resposta às reivindicações do movimento negro, tendo esse Estatuto o objetivo de desenvolver políticas que reduzissem a desigualdade social, bem como frear a discriminação racial. Apesar dos problemas nas medidas aqui citadas, elas se mostram como ações importantes na sociedade brasileira, sobretudo à população negra, cujos direitos passaram a ser assegurados nos documentos governamentais com o atendimento às reivindicações realizadas pelo movimento.

É pertinente aqui destacar que a luta dos negros na sociedade inicia desde a diáspora africana e se estende até os dias atuais. Concernente ao período escravagista brasileiro, a população negra resistiu das mais diferentes maneiras, não se mantendo alheia, tampouco pacífica aos desejos de exploração dos brancos. Os movimentos de resistência da população negra acabaram contribuindo significativamente para a assinatura da

Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Embora livres, aqueles que se encontravam na condição de escravizados foram jogados à própria sorte, sem que houvesse – por parte do governo imperial – qualquer tipo de preocupação ou propostas de políticas públicas que visassem instituir, garantir e assegurar os direitos dessa população.

Segundo Almeida (2014, p. 143, grifo do autor):

A República de modo algum trouxe melhoria para a população negra. O *modus operandi*, através do qual o Estado atuou e atua no atendimento às necessidades dos negros e negras, tem demonstrado que seus problemas na Diáspora Negra, na grande maioria, estão sem respostas concretas às principais necessidades.

A exclusão dos negros na sociedade brasileira perdura do Império para a República, uma vez que nem mesmo após a instauração da República, em 1889, esse grupo passa a ser visto. Pelo contrário, preocupou-se de início com o branqueamento da população brasileira – assumindo-se, assim, que o Brasil não era branco. A política de imigração se intensificou no final do século 19 e início do século 20, além da produção de uma série de obras que depreciavam a identidade miscigenada do Brasil.

Entretanto, a ideia de uma identidade nacional pautada na miscigenação das três raças – europeus, indígenas e africanos –, em que a convivência se dava de forma harmoniosa e cujos conflitos e desigualdades fossem inexistentes (Gontijo, 2003), esbarra na teoria da eugenia, em voga ao final do século 19 e

início do 20, o que põe fim a esse projeto identitário. Dito isso, a partir de 1930 consolidou-se o que ficou conhecido como o mito da democracia racial, sobretudo a partir da obra *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, publicada em 1933.

Embora haja compreensão a respeito da miscigenação no Brasil, são evidentes as discrepâncias existentes entre os diferentes grupos que compõem o então território. Essas discrepâncias evidenciadas nos mais diferentes aspectos – social, político e econômico – demonstraram a necessidade de organização e reivindicação da população negra por direitos.

Após muitos anos de silenciamento e exclusão, esta se organizou em movimentos, propiciando um fortalecimento significativo e abrindo caminho para a conquista de muitos direitos obtidos atualmente. A respeito do movimento negro, Petrônio Domingues (2007, p. 101) o define como

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, [...] os provenientes dos preconceitos e discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Cabe destacar que o movimento negro se articula e se fortalece enquanto movimento político de mobilização racial. De acordo com Domingues (2007), o referido movimento perpassou quatro fases distintas:

- da Primeira República (1889) ao Estado Novo (1937);

- da Segunda República (1945) à ditadura civil-militar (1964);
- da redemocratização (1978) à República Nova (2000).

Ainda na perspectiva de Domingues (2007), o movimento negro estaria, a partir dos anos 2000 até os dias atuais, imerso em um quarto movimento, não tratado neste trabalho. No entanto, cabe aqui enfatizar que todas as organizações surgidas nesses diferentes contextos foram significativas para o fortalecimento da população e do movimento negro; contudo, enfocaremos mais na penúltima fase do movimento, que escancara à sociedade o mito da democracia racial, implementado na década de 1930, tal como já apontado.

O ressurgimento do movimento negro no período pós ditadura civil-militar denunciava e buscava combater o racismo presente na sociedade brasileira. Entre as reivindicações presentes no Programa de Ação, de 1982, do então movimento negro unificado constava a “[...] introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares [...]” (Jorge *et al.*, 2016, p. 5).

Antes de prosseguir, é necessário compreender que a organização do Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial se deu fundamentado em influências externas, a partir da luta conduzida por “[...] Martin Luther King, Malcon X [...], Panteras Negras, e de [...] movimentos de libertação dos países africanos [...]” (Domingues, 2007, p. 112).

O Movimento Negro Unificado possibilitou ao negro sair da invisibilidade, denunciar as mazelas sociais – resultadas de uma democracia racial inexistente – e reivindicar seus direitos, sobretudo no que tange ao âmbito educacional. Nesse aspecto, o autor destaca que o movimento intencionava que houvesse a

[...] revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil [...]. Reivindicava-se [...] a emergência de uma literatura ‘negra’ em detrimento à literatura de base eurocêntrica (Domingues, 2007, p. 115).

Sendo assim, o movimento negro viu – na educação – um meio possível e importante para se pensar o lugar do negro na sociedade brasileira, sendo, portanto, como aponta Gomes (2008, p. 100), “[...] um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta”.

Desse modo, o Movimento Negro Unificado estabelece uma busca pela ancestralidade étnica, com vistas a restabelecer seus laços culturais e formular uma identidade negra. Conquanto, a educação como meio propulsor das reivindicações do movimento negro rompe com a ideia de uma democracia racial e passa apontar as desigualdades raciais presentes no Brasil e a necessidade urgente de se estabelecer políticas públicas que ampliassem os espaços de atuação da população negra.

As desigualdades raciais no Brasil provocaram uma série de problemáticas à população negra, uma vez que tais

desigualdades eram perceptíveis nas discrepâncias econômicas entre brancos e negros, na política, no mercado de trabalho, na educação e em outros espaços, além de se tornar ainda mais evidente nas diferentes formas de discriminação racial – o racismo se fazia presente, de modo velado ou escancarado.

O Movimento Negro Unificado se configura como ação de resistência diante de uma sociedade marcada pela exclusão histórica dos negros dos direitos políticos e sociais. É imerso nesse contexto que o movimento negro compreende a necessidade de ações afirmativas, sendo estas “[...] o conjunto de programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada, para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Jorge *et al.*, 2016, p. 8).

Os direitos da pessoa humana estiveram amplamente enfatizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948), que por sua vez se fez presente na Constituição Brasileira de 1988. Segundo Jorge *et al.* (2016, p. 7), “[a] carta magna dispõe de um conjunto de direitos inalienáveis que garantem às minorias a possibilidade de serem diferentes, porém sem serem discriminadas”.

Além da Constituição de 1988, outros documentos de grande relevância seriam pensados e formulados com vistas à diversidade. De acordo com Gontijo (2003), em virtude de o Brasil ser caracterizado por sua pluralidade, formulou-se pelo Estado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil,

1997), cuja finalidade era o ensino. Entretanto, é preciso compreender que a formulação dos PCNs é resultado da tensão social existente entre os diferentes grupos étnicos dos quais é composto o território brasileiro, e não simplesmente por essa composição múltipla de etnias.

Dentro do tema transversal Pluralidade Cultural, abordado nos PCNs, a escola seria o espaço propício para essa discussão, uma vez que é nele que ocorre o encontro de diferentes culturas. Contudo, a discussão da temática no espaço escolar era algo já reivindicado pelo movimento negro, como citado anteriormente.

Os PCNs ainda apresentam algumas problemáticas, uma vez que reforçam a ideia do mito da democracia racial ao afirmar que o Brasil é formado por três grupos distintos. Segundo Gontijo (2003, p. 65), nos PCNs “[...] os indígenas são apresentados como povos, os brancos como sociedades e os negros como algo sem identidade, definido a partir dos limites territoriais de um continente [...]”. Dessa maneira, tais parâmetros apresentam uma construção de identidade forjada pela ideia da democracia racial, em que essa identidade brasileira se mostra de maneira uniforme nos livros didáticos – havendo, por sua vez, a inexistência de conflitos sociais.

Os PCNs fazem uma abordagem superficial, evidenciando uma despreocupação com as diferenças culturais existentes no Brasil, o que acaba não aprofundando e não trazendo uma

visão completa em relação às culturas indígenas, quilombolas, afro-brasileiras – e, também, a outros grupos minoritários.

Por conseguinte, os PCNs não abordam questões que tratam de poder e dominação de um grupo específico em relação a outras culturas; não tratam da dominação do homem branco em relação a tantos outros grupos, silenciados e invisibilizados, o que pode propiciar uma compreensão rasa em torno das desigualdades culturais e étnicas existidas e ainda existentes, além de não dar atenção às questões de justiça social. Nesse aspecto, de acordo com Abreu e Mattos (2008), há que se ter cuidado com a identidade nacional brasileira, forjada pelo Estado e presente nos PCNs, cuja característica é a miscigenação e a inexistência de conflitos sociais. Ela passa a falsa imagem de democracia racial, estando essa também presente nos livros didáticos.

Na introdução dos PCNs, a respeito da Pluralidade Cultural, destaca-se que as “[...] produções culturais não ocorrem ‘fora’ de relações de poder, são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência” (Brasil, 1997, p. 121). Para além de reformulação e de resistência, destacam-se, sobretudo, processos de repressão e dominação, os quais foram realizados pela população branca, uma vez que o próprio documento é resultado de uma produção branca – sendo, assim, uma das suas principais fragilidades. Nesse trecho, a ideia de resistência e reformulação é uma ação que se apresenta de maneira muito

vaga, pois não evidencia as violências físicas, culturais e morais que perpassaram os grupos minoritários.

Uma outra problemática dos PCNs diz respeito a seu caráter utópico, por crer que a abordagem da Pluralidade Cultural no espaço escolar possibilitaria, aos diferentes grupos culturais, estabelecer relações de convívio harmonioso, respeitoso, suavizando os embates sociais, as disputas de poder e sua consequente manutenção.

Além disso, é importante destacar que o reconhecimento pela pluralidade cultural não deve englobar – de maneira homogênea – todos os grupos, como se brancos, indígenas e negros estivessem nas mesmas condições sociais, políticas, econômicas e culturais; como se os brancos também tivessem tido suas liberdades cerceadas e lhes tivessem sido impostas outras culturas.

Os PCNs evidenciam que:

Compreender a formação das sociedades europeias e das relações entre sua história, viagens de conquista, entrelaçamento de seus processos políticos com os do continente americano, em particular América do Sul e Brasil, auxiliará professores e alunos a formarem referencial não só de conteúdos específicos, como também da estruturação de processos de influência mútua recíproca (Brasil, 1997, p. 130).

Nesse trecho do referido documento, perpassa-se a ideia de que o contato entre a Europa e a América se deu a partir do interesse de ambos os povos, quando na verdade o que ocorreu foi a imposição cultural europeia às diferentes

etnias indígenas que compunham o território, por terem sido considerados inferiores aos colonizadores. Dessa maneira, é possível observar que os PCNs reduzem a colonização portuguesa à América, como um processo de influência recíproca, tornando inexistente os conflitos entre colonos e indígenas e os impactos negativos que o etnocentrismo provocou às etnias indígenas – sentidos até os dias atuais.

A respeito dos conhecimentos históricos e geográficos, os PCNs destacam que:

A formação histórica do Brasil mostra os mecanismos de resistência ao processo de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos. Uma das formas de resistência refere-se ao fato de que cada grupo – indígena, africano, europeu, asiático e do oriente médio – encontrou maneiras de preservar sua identidade cultural, ainda que às vezes de forma clandestina e precária (Brasil, 1997, p. 130).

Não se pode deixar de enfatizar que a preservação da identidade cultural só ocorreu diante da mudança forçada pela imposição da cultura europeia e pela violência sofrida dos demais grupos mediante às manifestações culturais próprias. Dessa maneira, a identidade cultural é mantida por meio da recriação e da adequação de seus símbolos, frente a um contexto de desrespeito com a cultura do outro.

A respeito dos conhecimentos populacionais, os PCNs enfatizam os

[...] dados estatísticos sobre a população brasileira conforme distribuição regional, densidade

demográfica, em relação com dados como renda *per capita*, PIB *per capita*, fornecem um quadro informativo de como se vive no Brasil”(Brasil, 1997, p. 134, grifo do autor).

Apesar de tratar dos dados a respeito da população brasileira, os PCNs não fazem sequer menção às desigualdades sociais existentes no Brasil, originadas a partir do processo de colonização e aprofundadas com o fim da escravidão no país, quando os negros foram lançados à própria sorte. Por conseguinte, não se trata ainda da existência das diferentes práticas de racismo, institucional ou estrutural, explícito ou velado.

Os PCNs trazem que

História e Geografia, Ciências Naturais, assim como as questões colocadas por Orientação Sexual e Saúde, possibilitam discutir dados referentes à mortalidade infantil, abortos e esterilizações, com as consequências daí advindas (Brasil, 1997, p. 134).

Esse ponto do referido documento não considera – tal como deveria – as discrepâncias entre os brancos, negros e indígenas quando o assunto é acesso à saúde, uma vez que a população negra possui maiores dificuldades de acesso aos serviços de saúde. Nessa perspectiva, Estela Maria Garcia de Pinto da Cunha (2003, p. 243-244) destaca que

[...] os negros brasileiros estão expostos a um ciclo de desvantagens cumulativas na mobilidade social intergeracional, fato que os coloca em posição de maior vulnerabilidade frente a uma série de agravos à sua saúde.

Sendo assim, ao tratar das questões acerca da mortalidade infantil, de abortos e esterilizações, é importante considerar as desigualdades socioeconômicas que dificultam o acesso da população negra à saúde, havendo, desse modo, a necessidade de que tais dados sejam melhor indicados nos PCNs.

Outro ponto que também merece atenção nos PCNs é o que trata dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos, levando em consideração que, segundo o referido documento:

Do ponto de vista psicopedagógico, a compreensão do fracasso e do sucesso como indícios de responsabilidade da escola e de sua atividade didática, e não só dos alunos, envolve conhecimentos que levam à redefinição de procedimentos em sala de aula (Brasil, 1997, p. 134).

A partir desse trecho dos PCNs, é possível analisar que este desconsidera todo fator externo à escola, do qual depende diretamente o sucesso ou fracasso dos estudantes. Desconsidera-se que estudantes menos favorecidos economicamente podem estar dividindo seu tempo entre o estudo e o trabalho, impossibilitando-os de se dedicarem exclusivamente, ou em maior parte do tempo, à formação intelectual – evidenciando, assim, o caráter meritocrático. Além do mais, cabe aqui enfatizar que a responsabilidade no sucesso escolar não é integral das instituições, mas uma responsabilidade integrada entre estudantes e escola.

Os PCNs versam, também, sobre o combate às discriminações, podendo estas serem manifestadas em palavras, gestos e comportamentos – de maneira individual ou coletiva –, permeadas pelas relações estabelecidas entre os indivíduos e sustentadas pelo enraizamento histórico. Dito isso, o

[...] que se coloca para a escola é o desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal, por meio da interação o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente diante delas (Brasil, 1997, p. 138).

A respeito do papel da escola no combate à discriminação, insere-se também a necessidade de reformular os currículos escolares, buscando sua descolonização, uma vez que, segundo Renata Belz Kruger (2022, p. 1), “[o] currículo não pode homogeneizar a cultura, a história e os interesses sociais [...]”. Todavia, deve angariar espaço para as múltiplas vozes que permeiam a sociedade, destacando seus conhecimentos, suas cosmovisões, enfim, evidenciando o negro e outros grupos invisibilizados como protagonistas na História.

Além da descolonização¹ do currículo, a formação e qualificação do professor para lidar com as situações de discriminação é fundamental, uma vez que este precisa ter

1 O conceito de descolonização é pensado a partir da autora Grada Kilomba (2019). Ela critica a sociedade atual, ainda pautada no colonialismo, cuja descolonização tem por objetivo desarranjar as estruturas e mentalidades coloniais, sendo por sua vez um processo também psicológico e cultural que rompe com as relações desiguais de poder, os estereótipos e as diferentes formas de opressão impostos pelo colonialismo.

condições intelectuais para promover ações de combate a essas atitudes – demanda também citada pelos PCNs.

Dessa maneira, não basta os PCNs disporem sobre a necessária prática do que o mesmo documento chama de “desvelamento”, mas evidenciar a necessidade de formação e qualificação profissional contínua, que em muitas situações são insuficientes, pois a educação tem se tornado tão burocrática que não há tempo sequer para dedicar-se a formações que enriquecerão a atuação profissional.

Por conseguinte, os PCNs apontam que a escola deve “[...] oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito pela aceitação [...]” (Brasil, 1997, p. 138). Entretanto, não se trata somente de construir um ambiente, pois é necessário considerar que o ambiente é construído pelas relações sociais ali estabelecidas. Sendo assim, é preciso salientar que a construção de um espaço respeitoso requer a mobilização de habilidades e conhecimentos necessários para, em muitas situações, possibilitar aos estudantes uma revisão mais aprofundada do seu modo de ser, ver e se posicionar diante daquilo que é diferente do seu ponto de vista, uma vez que estes já se mostram pré-moldados pelas suas relações sociais que transcendem os espaços escolares, cujas experiências e concepções de mundo são evidenciadas nesse outro espaço – a escola.

Embora apresente algumas problemáticas, essas não invalidam a importância da abordagem da Pluralidade

Cultural nos currículos escolares. Faz-se, então, necessário que as instituições escolares busquem abordar, de maneira mais aprofundada, as contribuições das diferentes culturas; a eliminação de conceitos equivocados; e o desenvolvimento de valores para o exercício da cidadania, do respeito e dos direitos universais definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948) e assegurados na Constituição de 1988 (Gontijo, 2013).

Cabe aqui destacar que, de acordo com Abreu e Mattos (2008), torna-se ainda mais explícito, a partir dos PCNs, que uma discussão acerca da questão racial no Brasil era necessária, reforçada tanto pelo fortalecimento do Movimento Negro Unificado quanto por acontecimentos globais que colocaram em pauta discussões em relação à tolerância – a qual fora estabelecida pela ONU em 1995 com o propósito de respeito mútuo entre os diferentes grupos e os problemas que a intolerância poderia causar.

Diante de todo um contexto mundial, mas intensificado com as lutas internas do Movimento Negro Unificado, em 2003 ocorreram alterações significativas a respeito do ensino de História na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), como resposta às reivindicações do referido movimento. Nesse aspecto, Gomes (2012, p. 740) destaca que

[e]m 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB [...] tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

Embora tenham ocorrido tais alterações, uma abordagem significativa da temática ainda está em curso, uma vez que a existência da lei, por si só, não garante a desmistificação de ideias e ações. Como destacado por Abreu e Mattos (2008), é fundamental um movimento conjunto para que os professores possam portar o conhecimento necessário para uma abordagem significativa – sendo, portanto, um desafio aos professores de história.

A escola, por sua vez, apresenta papel significativo no enfrentamento ao racismo, uma vez que as ações de discriminação, preconceito e racismo podem ocorrer nesse espaço. Dito isso, é importante que haja formação continuada de professores; implementação da temática nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições escolares; e, ainda, que se reconheça a necessidade de se discutir essas questões, viabilizando a efetivação da Lei n.º 10.639/03.

De acordo com Abreu e Mattos (2008), deve haver um cuidado a respeito da abordagem da temática presente nas diretrizes, para que não ocorra a heroização de determinadas personalidades negras. Nessa perspectiva, as autoras destacam que

[...] uma abordagem crítica das biografias [...] permitiria historicizar [...] as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

Dessa maneira, é preciso analisar os diferentes contextos sociais e as ações dos diferentes sujeitos históricos,

possibilitando aos estudantes compreenderem o protagonismo exercido pela população negra e os direitos conquistados como resposta à luta do movimento negro.

1.1 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

A Lei n.º 10.639/03 representou um marco importante no cenário educacional, bem como uma conquista significativa do movimento negro, uma vez que, pela primeira vez, se reconheceu oficialmente a importância de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, com vistas ao rompimento de estereótipos e o combate ao racismo. A implementação da lei se tornou um desafio aos profissionais da educação, sobretudo aos professores de História, pois não possuíam formação em relação à temática.

Além da necessária formação profissional, era preciso reformular os currículos escolares e os materiais didáticos e paradidáticos. Embora não tenham sido mudanças fáceis, elas foram se realizando e ainda estão em percurso. Passadas duas décadas de promulgação da Lei n.º 10.639/03, a sua efetivação ainda está em debate, uma vez que é preciso se reconhecer, entre educadores e estudantes, que o Brasil é um país marcado pela existência do racismo, de preconceitos e discriminações em relação à população afro – manifestados

explícita ou veladamente, ou seja, sendo normalizados aos olhos da maioria.

A mudança nos currículos universitários para a formação docente, englobando a Lei n.º 10.639/03, é um tanto quanto recente. Segundo Silva *et al.* (2019, p. 38),

[...] os parâmetros estabelecidos pelo texto da 10.639/03 foram analisados em 2017 pela [...] professora Petronilha Gonçalves e Silva, constatando que os estudos sobre História e cultura africana e afro-brasileira são negligenciados em várias instituições de ensino pelo Brasil.

Muitas universidades passaram a oferecer disciplinas voltadas à temática já no período final de adequação dos currículos à lei, decorridos dez anos de sua promulgação. Além do mais, outra barreira a ser enfrentada voltava-se à formação docente específica na área, e isso não se mostra diferente na educação básica.

A falha na implementação da Lei n.º 10.639/03 na educação básica envolve em larga medida a falta de capacitação, de formação profissional na abordagem do assunto, entretanto cabe aqui destacar a importância do trabalho coletivo no espaço escolar, onde muitas vezes ele não se efetiva. De acordo com o que fora estabelecido pela supracitada lei, o estudo sobre a história e cultura africana e afro-brasileira é um trabalho especialmente das disciplinas de História, Arte e Literatura, mas não unicamente dessas. É importante que a abordagem da temática ocorra de maneira

transversal, perpassando todos os componentes curriculares da educação básica (Silva *et al.*, 2019).

Segundo Santos *et al.* (2018, p. 957-958):

Ainda que as equipes escolares [...] relatem conhecer a lei, saber o teor de suas prescrições e também seu caráter obrigatório, nota-se que o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdos específicos sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira constitui um quadro que impede que a implementação da lei avance para além de marcos e discussões pontuais. O desconhecimento acerca dos conteúdos específicos está vinculado à falta de formação básica dos professores e demais membros das equipes escolares [...].

Além da questão da formação dos profissionais da educação, Santos *et al.* (2019) chamam atenção para a necessidade de recursos pedagógicos que sejam adequados para o trato com a temática. De acordo com Bittencourt (2018), os livros didáticos são recursos pedagógicos, instrumentos de trabalho tanto dos professores quanto dos estudantes, os quais são amplamente utilizados pelas escolas públicas e podem, em muitas situações, ser a única ferramenta de aprendizado dos estudantes. Daí a importância de ter um olhar cuidadoso e minucioso com esse material, para que ele não seja encarado como um detentor da verdade absoluta, mas como uma fonte histórica, resultado de uma narrativa, de uma perspectiva.

Sobre esse aspecto dos livros didáticos, Monteiro (2009, p. 175) destaca que “[...] os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos [...]”. Além disso, Bittencourt (2018, p. 247, grifo do autor) ressalta que

o livro didático precisa [...] ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

É em decorrência disso que os livros didáticos devem ser vistos como produções de indivíduos, não imparciais a contextos sociais, políticos, econômicos e culturais – e que esses materiais podem constituir opiniões, pensamentos, valores, atitudes e posicionamentos.

No entanto, no que diz respeito à Lei n.º 10.639/03, é importante destacar que a presença de conteúdo ou capítulos específicos sobre a população africana e afro-brasileira nos livros didáticos não soluciona o problema do silenciamento, da invisibilidade, uma vez que “[...] a grande maioria dos livros didáticos de História [...] não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente” (Oliva, 2003, p. 428). Além de não reservarem espaço adequado para a historiografia acerca do continente africano, não o fazem também para a atuação da população negra em solo brasileiro.

O autor destaca ainda que a composição historiográfica e as representações presentes nos livros didáticos contribuem

para o direcionamento dos olhares dos indivíduos a determinados grupos ou pessoas. Dessa maneira, enfatiza que:

[...] se uma criança africana, européia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica européia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, 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 (Oliveira, 2003, p. 443).

Isto posto, é necessário rever as composições dos livros didáticos, buscando descolonizá-los e trazer à tona o protagonismo exercido pela população negra nos mais diferentes contextos da História, evidenciando as ações, as lutas e os embates enfrentados por estes. Entretanto, não se pode deixar aqui de mencionar que os livros didáticos se constituem – também – a partir dos currículos escolares, buscando atender àquilo que se propõem nos currículos (Bittencourt, 2018).

De acordo com Alan Bizerra Martins (2022), houve alterações significativas quanto à história da população africana e afro-brasileira nos livros de História, em especial na coleção analisada do autor Alfredo Boulos Júnior, produzidos pela editora FTD. Contudo, ao analisar os livros selecionados, Martins (2022, p. 150) aponta que:

[...] identificou-se uma desigualdade dos capítulos na abordagem sobre a cultura afro-brasileira e africana. [...] as temáticas ainda são abordadas na perspectiva de exploração desses agentes representados nas narrativas didáticas.

Embora os livros didáticos tenham apresentado alterações significativas, a fim de atender as exigências da Lei n.º 10.639/03, ainda há que se ter cuidado com tais materiais, levando em consideração que estes são produtos mercadológicos, capazes de constituir a visão dos sujeitos. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que os materiais didáticos precisam buscar com mais completude a construção de representações positivas acerca dos grupos étnicos africanos, bem como da população afro-brasileira, repensando termos – como “escravo” ao invés de escravizado – que aparecem escritos sem ponderação e são largamente reproduzidos pelos estudantes. Bittencourt (2018, p. 250) destaca que “[o]s discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos”.

Ainda segundo a mesma autora, embora sejam observadas nos livros

[...] as renovações de temas e abordagens da história da população de origem africana ocorridas [...] a partir da mobilização dos movimentos negros e se sua atuação política, [...] a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e pouco se dedicando à época posterior – pós abolição – e à atuação e lutas dessa população na história do século XX no Brasil (Bittencourt, 2018, p. 250).

Ocorre ainda a manutenção de capítulos muito curtos, reducionistas acerca da História da África e sobre a atuação da população negra no Brasil. Nesse aspecto, ao que concerne à História da África, geralmente os livros didáticos tratam dos reinos e impérios africanos, mas pouco evidenciam a multiplicidade de etnias que compuseram e compõem o então continente. Ademais, falta ainda esclarecimento das diferenças entre a escravização no interior do território e aquela com caráter comercial, passando a ideia de que para as etnias africanas a escravização do período moderno já era algo natural – e, portanto, sem problema para os africanos.

Os materiais didáticos, ao tratarem do processo de diáspora e da chegada dos africanos em solo brasileiro, concentram seus esforços em evidenciar o trabalho escravizado realizado pelos africanos nas grandes plantações, os castigos físicos sofridos, a cristianização e a resistência pelas fugas para os quilombos. “Esquece-se”, com certa recorrência, de se reconhecer a multiplicidade de etnias, que foram genericamente definidas de Bantos e Sudaneses. Deixa-se de lado, também, a importância de evidenciar que as fugas para os quilombos não foram a única forma de resistência, mas que esta esteve acompanhada de várias outras, como se aproximar do senhor e conquistar a sua confiança a fim de ter melhores condições de sobrevivência no cenário escravocrata; acumular valores, mesmo que levasse muitos anos para se comprar a sua alforria; ou, ainda, recorrer à justiça para reivindicar sua liberdade que havia sido prometida pelo senhor.

Além disso, não se fala do negro no pós-abolição; das discrepâncias entre brancos e negros na sociedade brasileira nos mais diferentes contextos – sociais, políticos e econômicos –; das lutas dessa população pela garantia de direitos.

Os lugares em que os negros são retratados nos livros didáticos passam a impressão de que toda a história desse grupo está reduzida ao passado, esquecendo-se que esse passado implica diretamente nas situações vivenciadas e experienciadas pelos negros na sociedade contemporânea, cujo reducionismo corrobora a falsa ideia da democracia racial. A impressão que se tem a respeito da história do negro no Brasil, a partir dos livros didáticos, é de que com a abolição, em 1888, passamos a viver de forma harmoniosa, sem considerar ou problematizar conflitos que existiram e ainda hoje existem. Entretanto, há realidades, fatos que muitas pessoas ainda preferem omitir ou legitimar, calcadas na construção do pensamento eurocêntrico, fortemente enraizado na nossa sociedade.

Por sua vez, ocorre no espaço escolar a resistência por parte de muitos profissionais em enxergar a forte presença do eurocentrismo nos currículos, resultado de uma formação baseada nessa perspectiva, consolidada e enraizada como a única possível, viável e necessária maneira de se fazer educação. Daí a importância da formação continuada eficaz e que busque abarcar as demandas contemporâneas.

Vale aqui destacar que os currículos escolares podem representar uma continuidade do colonialismo², estando essa continuidade implícita ou explícita nos discursos curriculares, os quais são resultados de narrativas de sujeitos concretos, que demarcam as relações de poder. Por consequência, a construção do currículo perpassa as visões de mundo, de grupos sociais e de organização desses sujeitos concretos.

Segundo Gomes (2018, p. 252):

[...] as narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. E mais, as narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, [...] valorizam alguns [...] e desvalorizam outros. Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade.

2 O colonialismo é pensado aqui a partir de Grada Kilomba (2019), compreendido como a maneira que a população negra é silenciada e como a sociedade pós-colonial é ainda estruturada com base na mentalidade colonial, cujo colonialismo encontra-se enraizado na sociedade – nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

É em decorrência das narrativas e da materialização coloniais do poder, do ser e do saber³ que há a necessidade de descolonizar os currículos escolares a fim de empregar uma educação decolonial – entendida aqui como uma educação que possibilite e dê espaço a outras vozes, antes silenciadas pelo processo de colonização e pelo colonialismo ainda mantido na sociedade contemporânea, questionando e transformando as hierarquias existentes. No entanto, os enfrentamentos e obstáculos ainda serão muitos para a desconstrução do pensamento colonial, uma vez que este encontra-se até o momento amplamente presente em muitas práticas docentes e nos currículos escolares.

É necessário compreender que a aplicação da Lei n.º 10.639/03 e a construção de um ensino decolonial na educação escolar são possibilitadas pelos vários estudos que atualmente têm conquistado espaço na sociedade, os quais são realizados pelos sujeitos antes silenciados, entre eles negros e negras. Além do mais, a presença desses sujeitos em lugares de conhecimento tem se tornado uma materialização potente de representação e representatividade enquanto sujeitos produtores de saberes, valores e portadores de

3 Na perspectiva de Aníbal Quijano (2005), o colonialismo do poder está ligado a imposição de formas de governo, estruturas políticas, bem como à criação de hierarquias e desigualdades baseadas na ideia de raças superiores e inferiores. A respeito do colonialismo do saber, o mesmo autor defende a imposição das formas de conhecimento, das práticas culturais e religiosas. Concernente ao colonialismo do ser, Aníbal Quijano (2005) aponta a imposição das construções identitárias – tais como normas, valores e padrões de subjetividade – por parte dos colonizadores aos povos colonizados, cujas formas próprias de ser, pensar e existir foram subalternizadas.

posicionamentos, os quais passam a questionar os currículos e as ações – promovendo, assim, mudanças significativas.

A posteriori, a formação continuada de professores, com ênfase na Lei n.º 10.639/03, seria outra ação potencializadora para sua efetivação na prática, uma vez que, como assinalado acima, uma das barreiras é justamente a falta ou o conhecimento raso acerca da temática. Além do mais, a utilização da literatura negra no espaço escolar possibilitaria aos estudantes terem contato com representações positivas, cujo ensino se daria numa perspectiva decolonial.

O uso da literatura no ensino de História se insere como ferramenta pedagógica que aproxima o leitor do mundo. Isso porque a literatura, enquanto narrativa, pode expressar acontecimentos reais, experiências de vida que podem ser compartilhadas por mais de um sujeito.

A literatura negra é importante no ensino de história e cultura afro-brasileira, pois notabiliza a ampliação no espaço conquistado pela população negra. Levando em consideração que por séculos privilegiou-se as literaturas produzidas por homens brancos, a literatura negra não é o instrumento que dá voz ao negro, mas sim a voz própria do negro.

Segundo Candido (2011, p. 183):

[...] a respeito das produções literárias nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas.

São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica.

Dessa maneira, a literatura negra serve também como meio de resistência; de expressão dos problemas sociais, econômicos e políticos; bem como de reafirmar a luta da população negra por direitos e equidade e, ainda, denunciar as mazelas sociais – como o preconceito, as discriminações e o racismo.

Segundo Santos (2022, p. 485):

Trazer textos literários para a sala de aula é, sem dúvidas, trazer debates, uma oportunidade para discutir comportamentos negativos e desconstruir a raiz racista presente na sociedade. Trazer a literatura africana, afro-brasileira e brasileira é proporcionar momentos que visam comparar, analisar e estudar as diferentes formas de ler o mundo.

A literatura negra propicia aos estudantes questionar paradigmas a respeito da história da população negra, romper com estereótipos e compreender a atuação e o protagonismo exercido por esse grupo, bem como observar a amplitude das visões do mundo.

Santos (2022, p. 485) evidencia que:

Maria Firmina dos Reis, no romance *Úrsula* (1959), primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra maranhense, traz relatos da personagem mãe Susana. No capítulo IX, intitulado ‘A preta Susana’, a narradora conta como era a vida na África antes dos colonizadores. Na obra

fica evidente que havia civilização, que as pessoas tinham modo de vida.

O que se evidencia é que as narrativas escolhidas para contar a história de determinados grupos pautam-se na perspectiva dos europeus que inferiorizaram e invisibilizaram todas as outras narrativas acerca da população negra. É necessário, portanto, ampliar o conhecimento das produções que trazem à tona a verdadeira história dessa população, rompendo com a única história que até o momento foi disseminada e internalizada.

Além do mais, a literatura feminina negra se insere como material importantíssimo para romper com as representações das mulheres negras que por muitas vezes foram – e ainda são – hipersexualizadas, retratadas como cuidadoras de crianças, geralmente crianças brancas, e por sua ligação direta com a escravidão – representações muito comuns nos materiais didáticos e clássicos da literatura, produzidos por homens brancos. As obras literárias já consagradas no Brasil não retratam as populações indígenas e negra, e quando o fazem dão a elas o lugar de sempre – pacífico, submisso –, portanto, silenciado, reforçando os estereótipos já tão enraizados na sociedade (Santos, 2022).

Não se pode, de maneira alguma, negar a importância da literatura negra, pois essa traz outros olhares sobre o negro na sociedade brasileira e sobre a história da população africana anterior à colonização europeia, mas há que se estender a notoriedade à literatura *feminina* negra. Essa igualmente

importante para evidenciar a luta das mulheres negras por garantia de direitos, por reconhecimento, uma vez que as mulheres negras sofrem com a intersecção, aprofundando ainda mais a desigualdade existente – afinal, raça e gênero são fatores que se inter cruzam.

1.2 EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA EM MATO GROSSO: DIÁLOGOS E REFLEXÕES ENTRE A EFETIVAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03, OS DOCUMENTOS ESTADUAIS E A BNCC

Quando pensamos a implementação da Lei n.º 10.639/03, é notório, em nível nacional, que os caminhos percorridos para tal ainda não foram suficientes, sendo necessário refletir sobre o assunto. A implementação da lei caminha a passos lentos, mesmo após 20 anos da sua promulgação, como já apontado anteriormente nesses escritos. Vários são os desafios para que sua efetivação ocorra, desde materiais adequados até a formação/capacitação profissional, apontando a necessidade da ampliação de políticas públicas para tal.

A urgência em aprofundar a temática decorre do profundo enraizamento do pensamento europeu até os dias de hoje, o que garante a manutenção dos preconceitos, das discriminações e dos vários casos de racismo que a todo momento são anunciados nas mídias, mas que podem

ocorrer também em vários espaços menos visibilizados e permanecerem ocultos.

No entanto, o que pretendemos aqui é revisar a implementação da Lei n.º 10.639/03 no estado de Mato Grosso e compreender os avanços e desafios na efetivação da referida lei, levando em consideração que o espaço regional sofre influências do âmbito nacional e internacional. Dessa maneira, é importante destacar que a questão da igualdade e da liberdade passa a ser discutida amplamente após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo com a criação da ONU em 1948 e a promoção dos Direitos Humanos, a partir da elaboração da Declaração dos Direitos Humanos.

É importante destacar que, segundo Osvaldo Mariotto Cerezer (2019), o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação é uma tarefa não somente nacional, mas também internacional, buscando garantir a liberdade e a dignidade da pessoa pela sua condição humana – assegurada pelos Direitos Humanos. Entre os esforços internacionais podemos citar a Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA), documentos lançados em 2001. De acordo com a DDPA, segundo Cerezer (2019, p. 115),

[...] o Estado possui o dever de proporcionar e facilitar a inclusão dos sujeitos de ascendência africana em todos os âmbitos da sociedade, seja nas esferas política, econômica, social ou cultural, assim como é de sua responsabilidade o desenvolvimento da promoção de conhecimentos mais profundos sobre o patrimônio cultural dos africanos e afrodescendentes. [...] reconhece [...]

a necessidade de sua integração [...] visando à participação de africanos e afrodescendentes na tomada de decisões.

A partir da DDPA, os esforços têm sido cada vez maiores para solucionar os problemas do racismo, da xenofobia e da discriminação, reconhecendo-se que o espaço escolar é o lugar mais eficiente para ampliar as discussões e trazer perspectivas inovadoras a respeito dos povos africanos e afro-brasileiros, buscando romper estereótipos e questionar uma historiografia já consagrada acerca desses grupos.

Cerezer (2019) destaca algumas das ações do governo brasileiro objetivando o combate ao racismo e a inclusão social, como foi o caso da promulgação da Lei Caó⁴, em 1989, e da Lei n.º 10.639 em 2003, já citada neste livro. No ano de 2003, houve a criação da supracitada Seppir; em 2010 foi criado o Estatuto da Igualdade Racial; enquanto em 2013 foi aprovado o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir). Parte significativa das ações empreendidas no Brasil se deu durante o período de governo do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo os esforços das lutas da população negra por direitos, por espaços e por reconhecimento.

Uma das medidas mais recentes adotada pelo presidente acima citado é a Lei n.º 14.532 – que alterou a Lei n.º 7.716,

4 Lei n.º 7.716/89, a qual considera crime o tratamento discriminatório resultante de preconceito de raça ou cor.

que trata do crime racial, bem como o Decreto-lei n.º 2.848, referente ao código penal –, a qual passa a:

[...] tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público (Brasil, 2023, n. p.).

Todas essas legislações somam esforços em promover o combate ao racismo, à discriminação, e a inclusão da população negra na sociedade, bem como em responder às demandas e reivindicações desse grupo, que tem lutado constantemente para a conquista de espaços.

Em se tratando, portanto, da implementação da Lei n.º 10.639/03 no estado de Mato Grosso, Maria Lúcia Rodrigues Müller (2010) aponta o despreparo dos professores para com a abordagem sobre as situações de racismo nas escolas, indo de encontro à realidade do país. Por conseguinte, a autora destaca que há, entre os professores do estado, um imaginário muito forte da existência do mito da democracia racial.

Professores não percebem, não enxergam quando seus alunos negros são insultados ou sofrem agressões físicas por parte dos alunos de pele mais clara. Quando as vítimas denunciam os maus tratos, é comum uma destas atitudes por parte do docente: recusar-se a punir o responsável e jogar a culpa na vítima, ou considerar que se trata de ‘brincadeira de criança’, ignorando o acontecido (Müller, 2010, p. 310).

Dessa forma, o preconceito se encontra enraizado em muitos professores, o que inviabiliza uma atitude antirracista diante de tais situações. Não significa culpabilizar o professor por tal enraizamento, mas demonstrar a necessidade de ampliação de políticas públicas que visem proporcionar formação docente a partir da inclusão de temáticas, debates sobre racismo, preconceito e discriminação. Além do mais, é importante que o professor seja estimulado a refletir sobre as suas práticas e como essas podem contribuir para a construção de uma educação antirracista. É nesse aspecto que se fazem necessárias a formação continuada e a qualificação dos professores, para que esses possam combater o racismo de forma eficiente e pontual.

Segundo Cerezer (2010, p. 149):

Convém salientar que abordagens sobre a história e as culturas dos povos afro-brasileiro e indígenas sempre foram negligenciadas silenciadas e negadas nos cursos de formação de professores, nos materiais didáticos, nos meios de comunicação e demais espaços da vida social, política e cultural brasileira, tanto na historiografia tradicional quanto na educação escolar.

Diante disso, as dificuldades na efetivação da Lei n.º 10.639/03 acontecem devido à formação dos professores, os quais estão despreparados para lidar com o assunto e até mesmo com situações de racismo e preconceito, sendo necessário aqui enfatizar que a escola deve buscar promover ações para combater o racismo. Exemplos dessas ações que podem ser realizadas no ambiente escolar incluem palestras

e debates sobre o tema, proporcionando um espaço de acolhimento, respeito e ampliação de conhecimento em relação à importância da diversidade.

De acordo com Cerezer (2019), a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc), em busca de viabilizar a implementação efetiva da Lei n.º 10.639/03, organizou em 2012 as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, sendo esse um documento com a finalidade de orientar as escolas na construção dos PPPs.

As referidas orientações propõem que a temática seja abordada ao longo de todo o ensino fundamental. Também, no ensino médio, deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de posicionamentos positivos diante da diversidade cultural, bem como a promoção de atitudes antirracistas – e, ainda, que o trabalho se desenvolva nas diferentes áreas do conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade (Cerezer, 2019).

Além das Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, o Plano Estadual de Educação (PEE) do estado (Mato Grosso, 2021) estabeleceu como meta a ser atingida até 2017: “Igualar a escolaridade média entre grupos de cor e raça declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE [...]” (Cerezer, 2019, p. 145).

As metas apresentadas pelo PEE fazem parte do que está estabelecido no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018), que orienta todos os níveis da educação

do estado. Tal documento buscou estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), com o objetivo de subsidiar o ensino-aprendizagem nas instituições escolares, que deveriam articular suas propostas pedagógicas – presentes nos respectivos PPPs – com o referido documento de referência e consequentemente com a BNCC.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso aborda com certa ênfase a atenção que deve ser dada aos estudantes nos momentos de transição de uma etapa a outra, sendo necessário considerar todas as mudanças cognitivas, emocionais, entre outras pelas quais passam os estudantes. Sendo assim:

[...] este currículo de referência sugere muito engajamento entre as instituições para cuidar da transição entre as etapas da educação básica, reconhecendo sua importância para o sucesso na permanência e na aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso, 2018, p. 10).

Assim como apresentado nos PCNs (Brasil, 1997), nas Orientações Curriculares da Educação das Relações Étnico-raciais, tal como trouxe Cerezer (2019), bem como na BNCC (Brasil, 2017), o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (2018), especificamente sobre a área de Ciências Humanas, enfatiza o trabalho de maneira interdisciplinar e transdisciplinar – levando em consideração as vivências dos estudantes, a multiplicidade dos grupos étnicos, as ações humanas, as relações sociais, bem como a produção do conhecimento.

O referido documento versa também sobre a formação ética, com vistas à responsabilidade, ao respeito, aos valores sociais, cuja formação integral possibilite aos estudantes a construção de sujeitos autônomos. No entanto, no que se refere à Lei n.º 10.634/03, o referido documento aborda a importância da renovação historiográfica.

[...] busca-se romper com a escrita da história tradicional, dando visibilidade aos sujeitos até então negados, como mulheres, negros, indígenas e outros. [...] passam a ser objetos de estudos acadêmicos e, paulatinamente, inseridos nos livros didáticos (Mato Grosso, 2018, p. 247).

Não podemos deixar aqui de destacar que a inserção da história da população negra, das mulheres e dos indígenas nos livros didáticos ocorreu devido ao fortalecimento da luta de movimentos sociais, como já abordado nesse trabalho, mas que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses sujeitos estejam representados de maneira positiva, evidenciando o protagonismo exercido por esses grupos nos mais diferentes contextos da história do Brasil.

De acordo com o Documento de Referência Curricular (Mato Grosso, 2018, p. 248), a disciplina de História

[...] tem por característica a formação integral dos sujeitos, em suas dimensões afetivas, intelectuais, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva de mundo [...].

O estado de Mato Grosso organizou ainda, como parte das Políticas Públicas Educacionais, um caderno pedagógico

que tem por finalidade assegurar que todas as instituições de ensino do estado abordem a história e cultura africana e afro-brasileira, a fim de solidificar o que é postulado pela Lei n.º 10.639/03.

Embora o referido caderno aponte que a Seduc tem investido em formação de professores e materiais didáticos específicos acerca da temática da história e cultura africana e afro-brasileira, há que se ter atenção quanto à divulgação desses materiais bem como à oferta de formações de qualidade para os profissionais da educação. É necessário compreender que esses materiais pedagógicos precisam chegar até os professores, e não somente esses, mas também formações que vão de fato oferecer suporte aos professores para trabalharem com a temática. Além disso, evidencia-se a necessidade de descolonização curricular, para que a história não seja contada a partir da perspectiva de um único agente – nesse caso, o colonizador.

É notório a tentativa do estado de Mato Grosso em tratar da Lei n.º 10.639/03 nas instituições escolares, mas os esforços feitos até o presente momento não se mostram suficiente para a abordagem de um ensino de História decolonial, uma vez que a formação/qualificação profissional é imprescindível para o trato com a temática.

A completude na efetivação desta lei só será possível a partir de um movimento ainda mais coletivo, entre as esferas federal, estadual, municipal e as instituições escolares. É

imprescindível que essas últimas estejam mergulhadas profundamente no trato com a temática, a fim de provocar mudanças significativas nos posicionamentos dos estudantes, haja vista que especialmente a gestão escolar possui papel relevante na adoção de atitudes e práticas antirracistas e inclusivas.

Como já enfatizado anteriormente, abordar a história dos povos africanos, afro-brasileiro e indígenas é um desafio constante em sala de aula, devido às ideias já construídas e profundamente enraizadas no imaginário social acerca desses grupos, além das dificuldades dos próprios professores no trato com a temática. Por sua vez, tratar do racismo no espaço escolar, em muitas situações, pode ser um tema sensível para estudantes que já viveram experiências do tipo, impactando diretamente no aspecto sentimental e psicológico do indivíduo. Entretanto, abordar o assunto é necessário e urgente para romper estereótipos, desconstruir pensamentos eurocêntricos já consolidados e ampliar o conhecimento acerca da população africana e afro-brasileira, o que torna possível a tomada de consciência por parte dos estudantes e a atuação destes na sociedade com vistas ao respeito para com a diversidade.

Apesar de os documentos estaduais trazerem um direcionamento acerca da abordagem da temática afro-brasileira, não podemos deixar de trazer aqui o documento de referência nacional: a BNCC. Reformulado em 2017, trata-se de um documento normativo, o qual sistematiza a produção de conhecimentos, as competências e habilidades a serem

desenvolvidas pelos estudantes ao longo do seu processo formativo básico.

A BNCC estabeleceu diretrizes para o currículo escolar em abrangência nacional. De acordo com o referido documento, é importante que sejam definidas as aprendizagens consideradas essenciais, as quais estão presentes nas dez competências gerais apresentadas pela Base, cujas competências são entendidas

[...] como a mobilização de conhecimento [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Como já citado, a BNCC estabeleceu diretrizes para o currículo escolar, assegurando aquilo que é considerado base comum a nível nacional, com abertura para a parte diversificada em busca de atender às questões locais e regionais específicas. É pertinente aqui destacar que a área de Ciências Humanas, da qual fazem parte as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia,

[...] deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (Brasil, 2017, p. 356).

Contudo, é importante atentar para a carga horária destinada às disciplinas que fazem parte da base para que não haja prejuízo, pois uma redução da carga horária pode provocar a simplificação do conteúdo a um conjunto mínimo de

conceitos. Nisso, é colocada em segundo plano a profundidade necessária para a compreensão crítica e reflexiva acerca de diferentes aspectos – sociais, econômicos, políticos e culturais –, acarretando prejuízos no desenvolvimento de habilidades de análise, argumentação e pensamento crítico dos estudantes.

A BNCC, entretanto, apresenta a promoção da igualdade, equidade e qualidade da educação, através das competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo do seu processo formativo, possibilitando sua progressão. É pertinente destacar que, embora a busca pela equidade e qualidade da educação seja algo positivo e necessário, há alguns desafios para a efetivação desse currículo, uma vez que muitas instituições escolares apresentam dificuldades no acesso a recursos didáticos, tecnológicos, humanos; e, ainda, falta de infraestrutura adequada para garantir um ensino que leve em consideração as necessidades e particularidades dos estudantes, o que inviabiliza a promoção e efetivação da equidade.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 15):

[...] um planejamento com foco na equidade [...] exige um [...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica [...] como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. [...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...].

Para que o currículo seja de fato voltado à inclusão e à equidade, tendo por base a BNCC, a qual versa sobre os grupos invisibilizados ao longo da história, é imprescindível que ocorra a descolonização dos currículos escolares bem como o investimento em todos os âmbitos da educação – desde recursos materiais à formação continuada –, garantindo a qualidade do ensino.

Além disso, no que tange à igualdade educacional, é necessário levar em consideração a realidade socioeconômica brasileira, uma vez que – em decorrência da desigualdade econômica enfrentada por muitas famílias no Brasil – o ingresso e a permanência na escola de educação básica nem sempre se efetivam, provocando a evasão escolar e a não formação integral do indivíduo.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 19-20) destaca que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos [...] Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente [...], educação para o trânsito [...], educação ambiental [...], educação alimentar e nutricional [...], processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso [...], educação em direitos humanos [...], educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...], bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural [...].

Para tais abordagens é preciso que os profissionais da educação estejam capacitados – a partir da ampliação de políticas de formação continuada efetivas adequadas à realidade educacional –, além de dispor de recursos pedagógicos suficientes para o trato das referidas temáticas, em especial aquela voltada à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena – foco desta pesquisa. Por conseguinte, a BNCC se apresenta um tanto quanto inflexível, pois define um conjunto rígido de competências e habilidades, como já mencionado. Isso pode limitar a autonomia dos profissionais da educação e a capacidade das instituições escolares em adaptar seus currículos às necessidades particulares dos estudantes e da comunidade escolar que atendem.

É necessário aqui salientar que, embora a BNCC reconheça a importância da educação das relações étnico-raciais e a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, sua implementação revela lacunas. Por exemplo, a falta de clareza presente em alguns pontos do documento pode ocasionar interpretações díspares, pois a Lei n.º 10.639/03 sugere uma mudança estrutural no currículo escolar. Entretanto, a BNCC carece de meios mais assertivos para garantir e sustentar essa transformação, uma vez que o referido documento não oferece diretrizes específicas sobre como a implementação da referida lei deve ser concretizada no cotidiano escolar.

Além do mais, a BNCC não fornece orientações contundentes sobre a integração da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em outras disciplinas ou áreas do conhecimento, o que pode inviabilizar a efetivação da interdisciplinaridade, proposta pelo então documento. Nessa perspectiva, a BNCC apresenta uma possível dicotomia entre as disciplinas de Ciências Humanas e as demais áreas do conhecimento ao organizar os conteúdos por áreas, o que pode reforçar uma concepção fragmentada do conhecimento. É fundamental ressaltar que a área de Ciências Humanas possui característica dinamizada, sendo necessário uma abordagem mais flexível em colaboração com outras áreas do saber.

Há que se ater ainda quanto à importância de uma abordagem interseccional, haja vista que a BNCC enfatiza a necessidade de contemplar diversas dimensões da diversidade, levando em consideração e colocando-se para discussão temas como gênero, orientação sexual e religiosa – os quais não se apresentam interconectados com a Lei n.º 10.639/03. Daí a relevância de interconectá-los, o que promove uma abordagem mais integrada nos currículos para que se evite uma fragmentação da compreensão dos estudantes sobre a dimensão das problemáticas sociais presentes no Brasil e possa proporcionar uma compreensão crítica do mundo em que vivem.

De acordo com a BNCC, a disciplina de História se faz importante para a compreensão do tempo atual e busca responder às perguntas que surgem no presente, tendo por

sua vez o passado como espaço de tempo que se relaciona com a contemporaneidade. No entanto, para buscar conhecer o passado e interpretá-lo é necessário fazer uso de diferentes fontes, as quais foram elaboradas pelos homens do passado.

Dito isso, a disciplina de História deve propiciar aos estudantes a autonomia e a compreensão de que a ação dos sujeitos, ao longo dos contextos históricos, ocorre de acordo com o período em que esses sujeitos vivem – sendo, portanto, contemporâneos da sua época. A BNCC reforça o que está presente na LDB (1996), com a inserção da Lei n.º 11.645/08 sobre a importância de se estudar a história e cultura afro-brasileira e indígena, uma vez que “[...] ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas – especialmente – por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações [...]” (Brasil, 2017, p. 417). Ao tratar das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, a BNCC (Brasil, 2017, p. 401) destaca:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação [...], tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e [...] perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos [...].

Desse modo, o ensino de História disposto pela BNCC possibilita aos estudantes a compreensão da importância da sua atuação consciente enquanto sujeito histórico, que interfere e tem a capacidade de alterar o meio em que vive. Além do mais, a História proporciona conhecimento concernente a temporalidades, sujeitos históricos e aos mais diferentes contextos estudados, o que pode possibilitar aos jovens a construção da identidade a partir do conhecimento histórico.

Sendo assim, o uso de fontes variadas permite aos estudantes verificá-las, interpretá-las e, a partir do conhecimento adquirido, formularem seu próprio ponto de vista. Isso os instiga a ter autonomia, bem como a compreender a construção dos diferentes pontos de vistas e discursos sobre um dado tema, levando-os a entenderem a importância do respeito às diferentes opiniões.

Quanto à BNCC, é importante destacar que há de se ter especial atenção com alguns aspectos a serem discutidos e repensados, uma vez que se apresenta como desafio a abordagem eurocêntrica do currículo, não podendo deixar de ser salientado que o currículo é responsável por transmitir os conhecimentos e valores que serão compartilhados com os estudantes. Há a necessidade de que esse currículo seja descolonizado e proporcione a reflexão quanto à diversidade racial e cultural do Brasil, com vistas a uma história protagonizada pelos sujeitos silenciados e invisibilizados pelo viés eurocêntrico.

Dessa maneira, um currículo descolonizado visa a incluir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena de forma transversal, interdisciplinar, e não apenas como conteúdos isolados e reducionistas. Além do mais, outra problemática presente na BNCC é justamente a superficialidade com que se aborda a história e cultura africana e afro-brasileira, sem a problematização de questões como o racismo e a discriminação, que infelizmente permeiam a sociedade – e até mesmo o ambiente escolar – com constância.

Embora o estado de Mato Grosso tenha empreendido algumas metas que deveriam ter sido alcançadas até 2017, pelo PEE, em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, no que diz respeito a essa questão, nota-se que os avanços na temática ainda são tímidos. Por mais que seja orientada uma atividade interdisciplinar, ela ocorre em sua maioria nas disciplinas de História e Arte, podendo até mesmo ser um reflexo da fragmentação das disciplinas, presente na BNCC.

É importante aqui ressaltar o PEE, pensado para ser efetivado no período de cinco anos, com vistas à oferta de estratégias e recursos para que as instituições escolares cumpram o que traz a Lei Federal n.º 10.639/03. O documento em sua meta 7, estabelece a necessidade de

[f]omentar a qualidade da educação básica em 100% [...] das unidades de ensino do sistema estadual de educação, com foco na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem durante a vigência do Plano (Mato Grosso, 2021, p. 7).

Ele traz como estratégia para o alcance dessa meta, quanto à Lei n.º 10.639/03, a necessidade de haver mecanismos de monitoramento a respeito da aplicação e efetivação da referida lei, bem como da Lei n.º 11.645/08. No entanto, o próprio PEE não apresenta indicadores específicos para monitorar e acompanhar a implementação dessas leis, o que garantiria (se houvesse) que as metas propostas se apresentassem em resultados concretos.

A ausência de um monitoramento efetivo e de indicadores práticos de avaliação pode acarretar prejuízos e ineficiência na efetividade da legislação e na execução dos objetivos de promoção da igualdade racial. Destaca-se, ainda dentro das estratégias da meta 7, a oferta de

[...] cursos de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas aos profissionais da educação e de maneira específica aos professores das redes públicas e privada que atuem nas disciplinas referidas na Leis Federais nºs 10.639 [...] de 2003, e 11.645 [...] de 2008 (Mato Grosso, 2021, p. 8).

Para que essa formação seja de qualidade e garanta-se sua aplicação na prática docente, na educação básica, é necessário que os professores formadores estejam capacitados para tal, além de haver, por parte do estado, a criação de recursos materiais que possam suprir a demanda e atender à necessidade pedagógica.

O PEE (Mato Grosso, 2021, p. 8) objetiva em sua

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Traz ainda, entre suas estratégias quanto às Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 a implementação

[...] nas gestões de educação dos municípios [de] setores incumbidos de promover as questões sobre educação das relações étnico-raciais, garantindo a implementação e aplicação das Leis Federais n.ºs 10.639 [...] e 11.645 [...] (Mato Grosso, 2021, p. 8).

Destaca-se, ainda dentro dessa meta, a estratégia 8.5, que viabiliza e garante a manutenção da semana da Consciência Negra nas instituições escolares do estado de Mato Grosso, devendo fazer parte do calendário oficial e escolar, com a garantia de recursos para que as escolas implementem as referidas leis. Entretanto, cabe aqui ressaltar que o trato com a temática não pode e não deve estar reduzida à semana da Consciência Negra ou ao mês de novembro; para uma mudança de atitude efetiva, há a necessidade de um trabalho contínuo e interdisciplinar.

O PEE não traz como estratégia a avaliação dos materiais didáticos, ou dos chamados materiais estruturados, que

ainda apresentam aspectos do eurocentrismo, demonstrando uma educação pautada na perspectiva eurocêntrica. Dito isso, o documento deveria conter diretrizes precisas quanto à seleção de materiais que promovam a diversidade étnico-racial e a abordagem em uma perspectiva decolonial, evitando estereótipos e contribuindo significativamente para a construção de uma consciência crítica acerca das contribuições e dos protagonismos históricos e culturais da população afrodescendente.

Os tímidos avanços apresentados até o momento demonstram o esforço para uma mudança de perspectiva acerca da história do povo afro-brasileiro e africano. Entretanto, ainda há muito o que se fazer para que a lei seja efetiva nos espaços escolares e mais efetiva ainda na esfera estadual, pois se estivessem preocupados de fato com a implementação da Lei n.º 10.639/03 disporiam da formulação de materiais didáticos-pedagógicos, de formações de qualidade e reformulações curriculares na perspectiva decolonial.

PROTAGONISMO E FEMINISMO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS

Por muito tempo as mulheres foram colocadas na condição de inferiores em relação aos homens, ocupando posição de submissão, no entanto, vale destacar que muitas mulheres não aceitaram pacificamente esse lugar, se mostrando à frente do seu tempo e ocupando postos de poder. É possível encontrar informações que evidenciam o protagonismo exercido por mulheres em diferentes coletividades, como é o caso das sociedades que se formaram no continente africano, apresentando-se com linearidade matrilinear. Exemplos disso são o reino de Gana; o reino de Cuxe; e até mesmo o próprio Egito, que tivera seu período de governança feminina com Cleópatra como rainha.

Embora não tenha sido organizada enquanto movimento, a luta de algumas mulheres no contexto das revoluções na Europa foi fundamental para incentivar outras mulheres a reivindicar seus direitos e questionar os preceitos postos à época. Entre elas podemos citar Mary Wollstonecraft, na

Inglaterra, a qual passa a reivindicar os direitos das mulheres em 1792; Olympe de Gouges, na França, autora da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã de 1791, sendo essa uma resposta à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 – que fora formulado no bojo da Revolução Francesa, a partir de forte influência do Iluminismo, mas que não englobava as mulheres, embora participassem ativamente do processo revolucionário –; e Nísia Floresta, no Brasil, no contexto do século 19, quando as mulheres eram consideradas submissas e inferiores em relação aos homens.

A partir dessas, outras tantas mulheres se encorajaram e passaram a reivindicar – com mais rigor – seus direitos, dando início ao que ficou conhecido como movimento feminista. De acordo com Pinto (2003), tal movimento no Brasil tem três vertentes distintas: a primeira se liga à reivindicação de direitos políticos; a segunda vertente esteve direcionada à defesa e ao direito à educação da mulher; e a terceira vislumbrava a libertação feminina de maneira mais radical, englobando a exploração no trabalho e evidenciando as desigualdades salariais entre homens e mulheres. Embora se reconheça a importância do movimento feminista e do movimento negro na sociedade brasileira, bem como no que se refere à conquista de direitos, tanto da população negra quanto da mulher, ambos os movimentos não deram conta de abarcar as demandas que envolviam, especificamente, as mulheres negras.

Se por um lado o movimento negro reivindicava os direitos da população negra de maneira geral, por outro,

não se reconheciam as desigualdades existentes no que diz respeito ao gênero. Já em relação ao movimento feminista, colocava-se em pauta a questão gênero, mas deixava-se de lado a questão raça.

Nesse aspecto, é pertinente trazer um trecho que diz muito sobre o apagamento das experiências da mulher negra dentro do movimento feminista.

Em 1851, Sojourner Truth, ex-escrava que se tornou oradora, fez seu famoso discurso intitulado ‘E não sou eu uma mulher?’ na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, em que dizia:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem pra mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, eu juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e aguntei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (Truth, 1851 *apud* Ribeiro, 2018, p. 44).

Carentes então de reivindicações e discussões que evidenciassem a existência de tratamento desigual, as mulheres negras se organizaram no que ficou conhecido como movimento feminista negro, que teve início na década de 1960,

nos Estados Unidos, num contexto de luta pelos direitos civis e contra a segregação racial – fortalecido nos anos 1970 pelas obras publicadas por Angela Davis e Audre Lorde.

No Brasil o movimento feminista negro, enquanto movimento social, ganhou força por volta do século 20, como reflexo de influências internacionais, sobretudo dos Estados Unidos. Além do mais, naquele momento o Brasil passava pelo processo de redemocratização, o que possibilitou a ampliação das discussões e do fortalecimento dos movimentos sociais. Nessa perspectiva, Assis (2019, p. 29) destaca que “[d]e maneira gradativa, as pautas das mulheres negras foram ganhando espaço e, durante a chamada década da mulher, o alcance das temáticas de gênero e raça alcançaram as plataformas internacionais”.

Dessa maneira, o movimento feminista negro é um movimento social que busca a igualdade de gênero e a eliminação do racismo em relação às mulheres negras, surgido então como uma resposta à exclusão das mulheres negras dos debates feministas tradicionais e do movimento negro que – grosso modo – ignoravam as experiências e opressões enfrentadas pelas mulheres negras.

De acordo com Akotirene (2019), o movimento feminista negro se organizou com ênfase no conceito de interseccionalidade, defendido por Bell hooks, Audre Lorde e Angela Davis, uma vez que as

[...] experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto

pelo movimento antirracista, focado nos homens negros (Akotirene, 2019, p. 14).

Com isso, o feminismo negro busca evidenciar que raça, classe e gênero se entrecruzam, provocando uma discriminação interseccionada e reconhecendo as múltiplas formas de opressão, com interconexão entre raça, gênero e outras identidades sociais.

Nesse aspecto, o movimento feminista negro luta contra a discriminação racial, o sexismo e a opressão de gênero, abordando questões como a violência doméstica e a ausência de representatividade em diferentes espaços – tanto políticos quanto sociais. Busca, ainda, discutir e combater as desigualdades salariais, a invisibilidade e o silenciamento diante de realidades de opressões e violências.

Angela Davis destaca que as formas de repressão interseccionada se davam desde o período da escravização, no qual:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas (Davis, 2016, p. 24).

A situação de violência e opressão vivenciada por essas mulheres negras já denunciava que seus desafios seriam ainda maiores quando comparadas com os homens na mesma situação.

Vale destacar que o movimento feminista negro é também responsável por ampliar o conceito de feminismo para além das experiências e vivências das mulheres brancas de classe média e incluir a perspectiva e luta das mulheres negras e outras mulheres de cor – o que resulta na busca por igualdade de direitos e oportunidades para essas mulheres e em uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

2.1 ENTRE LUTAS E RESISTÊNCIAS: A SITUAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL

Quando voltamos os nossos olhares para a situação das mulheres negras no Brasil, nos deparamos com uma trajetória histórica de protagonismos, mas também com fatos que marcaram profundamente a história dessas mulheres. A miscigenação brasileira não ocorreu como desejo dos negros e brancos, mas como “[...] o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante [...]” (Gonzalez, 2018, p. 35). Em outras palavras, desde cedo a mulher negra foi objetificada, cujo gênero era levado em consideração quando era interessante e conveniente ao senhor branco – para a exploração sexual, por exemplo –, mas era desprovida deste no momento da exploração da sua força de trabalho (Davis, 2016).

Entretanto, é importante destacar que a resistência da população negra começa junto com a chegada dos africanos

na condição de escravizados ao território brasileiro, evidenciada pelos quilombos que se formaram nesse espaço, sobretudo o de Palmares – que, de acordo com Gonzalez (2018), pode ser considerado o berço da nacionalidade brasileira.

Por conseguinte, se referindo especificamente às mulheres negras, Gonzalez (2018) e Assis (2019) destacam que sua atuação e seu protagonismo se dão em conjunto com os movimentos de resistência dos homens negros no Brasil, quando é possível verificar a participação de mulheres negras em alguns conflitos – como foi o caso de Luiza Mahin na Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835. Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2012, p. 298) destacam que, desde o processo da diáspora,

[...] as mulheres eram conhecidas por sua força e poder espiritual, e elaboraram formas de enfrentamento, contrariando a ideia de que aceitavam a dominação com passividade. Uma das bases de poder verificava-se na luta pela manutenção da família negra [...]. Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com o suicídio e o infanticídio. Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construíram ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, [...] para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis.

Dessa forma, as mulheres negras tiveram papel preponderante na luta contra a escravidão, opressão e violência sofrida, contradizendo o que se pregava e o que se perpetuou pela historiografia branca e elitizada. É importante

destacar que a situação de opressão vivenciada pelas mulheres negras no passado brasileiro, de certa maneira, se mantém atualmente, não com as mesmas características, mas, podemos dizer, como uma opressão “à moda contemporânea” – ora escancarada, ora velada.

Os lugares direcionados às mulheres negras no Brasil do século 20 são aqueles de menor visibilidade e fortemente restringidos, cujas justificativas se davam, a princípio, pelo baixo nível de escolarização e, posteriormente, pelas *dificuldades técnicas*. Agora no contexto do século 21, embora o número de mulheres negras a concluírem o ensino superior e a apresentarem qualificação profissional tenha aumentado, isso aconteceu graças à ampliação de algumas ações afirmativas, e a seleção ainda perpassa questões como de raça e – em alguns aspectos – de gênero, o que acaba por evidenciar a manutenção da discriminação racial e de gênero (Gonzalez, 2018).

Gonzalez (2018, p. 44) ressalta: “Ser negra e mulher no Brasil, [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”. Consequentemente, destaca a questão da interseccionalidade, que permeia as experiências das mulheres negras.

Ao descrever com tanta maestria a situação das mulheres negras no Brasil, vemos como é significativo relê-la aqui. A autora discorre que a mulher “[...] se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta [...]. [...] acrescido [...] da dupla jornada que ela, mais do

que ninguém, tem de enfrentar” (Gonzalez, 2018, p. 44-45). E prossegue, apontando que,

[q]uando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração [...] nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais [...] (Gonzalez, 2018, p. 45).

Nessa perspectiva, Silva (2021, p. 72) destaca que as mulheres negras

[...] aparecem nas narrativas, desgarradas de seu núcleo familiar, cuidando de outros, não de seus próprios filhos, é a ‘mãe-preta’, a ‘babá’, a empregada doméstica que cuida dos filhos do senhor(a)/patrão(oa), e não dos seus.

Essas narrativas literárias dão às mulheres negras o lugar do ser que não gera filhos, que não gera descendentes, conotando a ideia de serem desprovidas do direito de tornarem-se mães.

Além desses lugares destacados por Gonzalez (2018), outro que merece ser mencionado é aquele em que os corpos femininos negros são hipersexualizados, expostos para agradar e satisfazer a burguesia, havendo dessa maneira a objetificação e fetichização desses corpos – o que perpetua a violência sexual e moral contra as mulheres negras. Segundo Silva (2021, p. 71-72):

Tanto na literatura como nas telenovelas, nas letras de músicas, nos dizeres e piadas do cotidiano a mulher negra e mestiça é representada como ‘mais sensual’ que a mulher branca, a forma como os homens tratam as mulheres negras é completamente diferente de como tratam as mulheres brancas.

O que se pode notar é que os estereótipos acerca das mulheres negras se fazem presente em diversos meios, e tal presença – por sua vez negativa, errônea e equivocada – coloca essas mulheres em situações de opressão, inferiorização e objetificação, provocando uma imagem negativa do ser mulher negra na sociedade brasileira. Esse quadro inviabiliza que outras meninas, adolescentes e mulheres negras se identifiquem em situações de respeito, sucesso e empoderamento.

A discriminação racial feminina no Brasil se manifesta de diferentes formas, as quais também estão ligadas à desigualdade salarial entre homens e mulheres brancas, cuja acentuação é ainda maior em posições de liderança e de maior prestígio profissional, quando comparadas a mulheres e homens negros.

Ainda, a discriminação racial pode ser notada nos casos de racismo institucional, em que as mulheres negras são vítimas de racismo nos mais variados espaços – como em instituições escolares, no mercado de trabalho, na saúde e em outros serviços públicos –, configurando um atendimento precário em decorrência da cor da pele. Entretanto, embora a mulher negra sofra com as mais diversas formas de discriminação, é preciso enfatizar que esta encontrou, nessa sociedade opressora, meios e mecanismos de resistência.

2.2 ALÉM DA MARGEM: LITERATURA FEMININA NEGRA COMO RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO

A literatura feminina negra foi um dos meios e mecanismos encontrados pelas mulheres negras para resistir, empoderar e combater o racismo no Brasil, valorizando a voz dessas mulheres na sociedade. Esse tipo de literatura é caracterizado por abordar temas como racismo, sexismo, cultura e identidade negra, dando visibilidade às experiências vividas pelas mulheres negras, haja vista que estas contam suas histórias de forma autêntica e legítima, conscientizando, assim, a sociedade sobre a existência e a luta dessas mulheres.

Embora as literaturas veiculadas no Brasil tenham variado de acordo com cada período e contexto histórico, a literatura feminina e negra estava longe de ser a mais estimada entre as editoras e os leitores, cujo espaço era ocupado por homens, em sua maioria brancos e economicamente prestigiados. Além disso, o racismo estrutural presente na sociedade fez com que a produção literária de escritoras negras fosse vista de maneira estereotipada, desqualificando-as como de menor importância em relação à literatura produzida por escritores brancos.

Outro fator que contribuiu para a não aceitação da literatura feminina negra foi o sexismo presente na sociedade brasileira, na qual as mulheres, de maneira geral, tinham suas vozes silenciadas em todos os espaços. E esse silenciamento não era diferente no meio literário, cujas escritoras negras

enfrentavam ainda mais barreiras devido à interseccionalidade entre classe, raça e gênero, como já apontado anteriormente.

Mesmo diante de tantas barreiras, a primeira escritora negra brasileira a publicar um livro foi Maria Firmina dos Reis, em 1859, com o romance *Úrsula*. Entretanto, a literatura feminina negra só ganhou mais destaque no Brasil a partir da década de 1970, com a publicação de obras de escritoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Djamila Ribeiro e tantas outras mulheres negras.

A partir do fortalecimento do movimento feminista negro, na década de 1990, a literatura feminina negra passou a ser mais valorizada e reconhecida, surgindo diversas publicações independentes e editoras voltadas para a publicação de obras de escritoras negras. Nos dias atuais esse tipo de literatura é um dos segmentos mais vibrantes e importantes da cena literária brasileira, com muitas escritoras produzindo obras de diversos gêneros, tais como poesia, ensaios e prosas. Além disso, as editoras continuam desempenhando papel fundamental na promoção e difusão dessas obras, enquanto as redes sociais e a internet também têm sido importantes meios de divulgação e distribuição da literatura feminina negra.

O espaço em ascensão da literatura feminina negra se torna importante na medida em que é por meio delas que as mulheres negras podem ecoar suas vozes antes silenciadas, denunciando as mazelas sociais; abordando questões relacionadas a raça, gênero, classe, identidade e

pertencimento; levando em consideração que a literatura permite a seus escritores partir de contextos reais, aproximando e relacionando as narrativas literárias a diferentes contextos históricos (Pesavento, 2006).

Entre as escritoras da literatura feminina negra brasileira, ressaltamos as seguintes:

Carolina Maria de Jesus

Mulher negra, mineira, reconhecida por seu livro *Quarto de despejo* (1960), sendo esse um diário que ela manteve de 1955 a 1960 sobre sua vida e suas experiências como moradora de uma favela em São Paulo. Edson Guimarães de Azeredo (2018), em sua dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, destaca que Carolina nasceu na extrema pobreza, sob o regime republicano, o qual em nada garantiu e assegurou os direitos civis, sociais e políticos da população negra liberta – porém, invisibilizada, silenciada e esquecida pelo próprio governo.

Carolina Maria de Jesus foi analfabeta até por volta dos sete anos de idade, momento em que ingressou no Colégio Allan Kardec. Entretanto, cursou pouco mais de dois anos, período em que ela aprendeu a ler e escrever, resultado de um profundo desejo pelas letras. De acordo com Azeredo (2018), Carolina se estabeleceu na favela do Canindé/SP, no ano de 1949, onde passou por diferentes experiências de subemprego. Foi atuando como catadora de papel que a autora se deparou com livros e cadernos, os quais utilizou para redigir

seus escritos, retratos de uma realidade vivenciada por uma mulher negra, pobre e favelada. Esses escritos documentaram sua luta contra a pobreza, a fome e o preconceito pelos quais passava.

De acordo com Azeredo (2018), os relatos de Carolina Maria de Jesus adquiriram visibilidade, mesmo que temporária, por meio do jornalista Audálio Dantas, que se tornou um mediador, já que possibilitou a publicação dos escritos da autora. Embora os registros de Carolina, que deram origem a sua primeira publicação, intitulada *Quarto de despejo*, tivessem ganhado o mercado editorial e sido traduzidos para outros idiomas, sua obra foi esquecida após seu falecimento em 1977, permanecendo assim até a década de 1990. Esse esquecimento se deu devido às características da sua obra, uma vez que se tratava de uma literatura negra, não tendo espaço no mercado editorial por não fazer parte dos padrões literários da época em questão.

Quarto de despejo chamou atenção internacional para a questão da pobreza no Brasil e fez da autora um símbolo de resistência contra a desigualdade social. Além desse livro, Carolina escreveu outros, como *Casa de alvenaria* (1961), *Pedaços de fome* (1963) e *Diário de Bitita* (1982).

Contrariando as regras da época, em seus escritos, Carolina Maria de Jesus deixa transparecer a sua consciência social e política, evidenciando as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano e as injustiças sofridas, porém acreditando na

possibilidade de que em algum momento essa triste e dura realidade se alteraria.

Maria da Conceição Evaristo de Brito

Escritora brasileira, atualmente ocupa uma cadeira na Academia Mineira de Letras, sendo a primeira mulher a ter esse destaque na referida academia. A escritora é conhecida por suas riquíssimas contribuições à literatura afro-brasileira e ao discurso feminista. Bárbara Araújo Machado (2014) escreveu em seu artigo que Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946, e cresceu na favela, onde apesar das adversidades (racismo, pobreza, entre outras) concluiu os estudos em uma escola normal na década de 1970. Em 1976 ingressou no curso de Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o qual foi concluído somente em 1989.

Machado (2014) destaca que Conceição Evaristo chegou ao Rio de Janeiro em um período de intensificação do movimento negro, sobretudo devido às lutas e reivindicações da população negra dos Estados Unidos, a qual reivindicava os seus direitos civis. Interessante aqui enfatizar que Conceição Evaristo, além de graduada em Letras, possui mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2011).

Os relatos de Conceição Evaristo, em entrevista a Machado (2014), evidenciam a existência do racismo institucional presente na escola que frequentava. Sendo parte

de um grupo específico na sociedade – pobre e negra –, era alocada juntamente com outros colegas que comungavam da mesma característica em espaços já estabelecidos a esse grupo, o que ela mesma chama de *apartheid* escolar. O lugar atribuído a Conceição Evaristo e a seus colegas nunca era o de protagonismo.

De acordo com Machado (2014), Evaristo se reconhece enquanto negra desde sempre, uma vez que procurou entender e questionava com muito fervor o termo “pardo” em seu registro de nascimento, atribuindo a ela a negritude e negando essa classificação. Além do mais, a questão classe foi outro fator que contribuiu para ela se entender e sempre se ver como negra, afinal de contas

[...] as mulheres de sua família trabalharam como empregadas domésticas para famílias de importantes escritores/as [...]. A questão de classe e a percepção de si não apenas como negra, mas como *subalterna* [...] (Machado, 2014, p. 247, grifo do autor).

Machado (2014) destaca, ainda, que as obras de Conceição Evaristo são marcadas pela interseção, uma vez que demonstra em seus escritos que as mulheres de seu convívio pareciam ser diferentes das mulheres para as quais sua mãe e tia trabalhavam. Segundo Machado (2014, p. 248):

[...] Conceição distingue as ‘mulheres brancas e ricas’ – ‘as patroas’ – de forma aguda, retratando-as de natureza tão diferente das mulheres de sua família – as lavadeiras – que chegavam a ter um traço biológico diferente, estranho: urinar sangue.

Interessante aqui também apontar que, de acordo com Machado (2014), o contato que Evaristo tivera com a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, significou para ela e para sua mãe um meio pelo qual era possível retratar a realidade por elas vivenciadas, além de provocar o rompimento com o lugar de inferiorização.

A mulher negra, [...] pode cantar, [...] dançar, [...] cozinhar, [...] se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, [...] é um privilégio da elite (Evaristo, 2010 *apud* Machado, 2014, p. 249).

Machado (2014) evidencia que Evaristo já havia tido contato com o movimento social em Belo Horizonte por meio da Igreja Católica, fazendo parte do movimento da Juventude Operária Católica, que discutia questões sociais. Entretanto, não havia discussão em relação à raça, embora já tivesse conhecimento do assunto por conta do movimento negro que crescia e se fortalecia nos Estados Unidos – tanto que, influenciada por Angela Davis, usava o cabelo no estilo *black power*.

De acordo com Machado (2014), mesmo com Evaristo tendo contato com o movimento negro em Belo Horizonte, a ampliação da sua compreensão e o seu engajamento com a questão racial se deram no Rio de Janeiro, no momento em que seu entendimento político e sua militância se fortalecem. Além disso, Evaristo percebia o movimento negro em Belo Horizonte como acrítico.

Embora Conceição Evaristo tenha feito parte de movimentos sociais em Belo Horizonte, ela não tinha percepção de que a sua militância poderia e deveria ser no espaço acadêmico. Não havia ainda um olhar atento para o conhecimento difundido pela academia, percepção adquirida pelo seu engajamento no movimento negro (Machado, 2014).

Machado (2014) enfatiza que, na perspectiva de Evaristo, a academia deve ser ocupada pelas pessoas que pertencem à classe popular, para que os saberes, os conhecimentos difundidos perpassem por outros olhares, e que sejam legitimadas outras narrativas. Compreendendo então o meio acadêmico como espaço de militância e a literatura como importante meio de disseminação de conhecimento, Evaristo considera como sua primeira publicação a que fez em 1990, com o poema “Vozes-mulheres”, embora já tivesse uma produção nos tempos de Belo Horizonte.

De acordo com Machado (2014), a inserção da literatura negra de Evaristo demonstra também os impasses sofridos por esse tipo de literatura, uma vez que as editoras não davam espaço significativo para produções com essa característica. Isso é possível de ser notado a partir do primeiro romance da autora, intitulado *Ponciá Vicêncio* (2003), uma vez que foi necessário que a própria autora custeasse a publicação da obra. Logo, sua ascensão não é um privilégio, tal como destaca Machado (2014).

Além de *Ponciá Vicêncio*, Conceição Evaristo publicou vários outros textos literários, como *Becos da memória* (2006), *Poemas de recordação e outros movimentos* (2008) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). Vale aqui ressaltar que as produções de Evaristo foram publicadas por pequenas editoras, que criaram uma identidade própria – diferindo daquelas já consagradas – e pouco preocupada com questões políticas. Embora pequenas, as editoras que publicaram os livros de Conceição Evaristo angariaram espaço para os escritos de uma mulher negra que, a partir deles, retratava a realidade de um grupo subalternizado (Machado, 2014).

Ana Maria Gonçalves

De acordo com Cíntia Acosta Kütter (2020), Ana Maria Gonçalves, descreve que nasceu em Ibiá, no estado de Minas Gerais, em 1970. Além disso, destaca que a leitura foi algo que a acompanhou desde a infância, uma vez que sua mãe era uma apaixonada pelos livros e transmitia isso para ela e seus irmãos. Os livros com os quais Ana Maria tivera contato na infância eram aqueles que estavam na estante de sua mãe e que a sua altura alcançava; até ousar e, aos oito anos de idade, conhecer o texto literário *Capitães de areia*, de Jorge Amado, cujos escritos fugiam da sua realidade. A partir desse momento, Ana Maria Gonçalves passara a ter contato com uma literatura que já não era mais infantil e que lhe servia para conhecer outros universos e ir “[...] além das montanhas de Minas!” (Kütter, 2020, p. 296) – nas palavras de sua mãe.

Em entrevista com Kütter (2020), Gonçalves ressalta que escrever não foi sua primeira ambição, pois trabalhava com publicidade; seus primeiros escritos de ficção ocorreram nos blogs, mas seu objetivo era usá-los como material de marketing. Estando em São Paulo desde os nove anos de idade, Gonçalves retornou à Bahia aos vinte e nove anos e – a partir daí –, após várias escritas e reescritas, nasceu o seu romance *Um defeito de cor* (2006).

Gonçalves não se intitula escritora, mas contadora de história, uma vez que, para a composição de *Um defeito de cor*, a autora se deixa ouvir a voz de sua avó; ela própria enfatiza que “O livro [...] tem uma voz, tem que ter. Qualquer história [...] é uma voz” (Kütter, 2020, p. 299). Nessa perspectiva, para Gonçalves as suas histórias vão além de narrativas escritas em livros, estando também presentes no meio cinematográfico, no teatro, na TV, entre outros.

De acordo com Kütter (2020), até a produção do seu primeiro romance, a autora não havia tido contato com nenhuma discussão acerca da sua identidade, levando em consideração a miscigenação da sua família, pois sua mãe é negra e seu pai, branco. O livro *Um defeito de cor* (2006) foi também uma busca pela história que lhe foi negada – a dos negros no território brasileiro –, inspirada no livro de Jorge Amado, que tratava da Revolta dos Malês, antes nunca falado a ela – tampouco havia estudado a escravidão no Brasil.

A partir da Revolta dos Malês e da atuação de Luiza Mahin é que Gonçalves pensa em sua narrativa, que foi construída com base em suas pesquisas em jornais. Interessa-nos destacar que Ana Maria Gonçalves, ao compor seu livro *Um defeito de cor*, enfatiza uma questão que ela particularmente achou muito peculiar na história de Luís Gama: a maternidade. Kütter (2020) destaca que, de acordo com Ana Maria Gonçalves a maternidade no período da escravidão era algo muito doloroso, uma vez que o ventre estava condicionado ao ser livre ou ser cativo.

Em entrevista a Kütter (2020), Gonçalves aponta que em *Um defeito de cor* (2006) buscou trazer a história e força das mulheres a partir dos seus protagonismos, ocupando postos religiosos, lideranças quilombolas, enfim, evidenciando o protagonismo exercido pelas mulheres negras.

Além de escritora, Ana Maria é cofundadora da Quilombhoje Literatura, que promove a literatura afro-brasileira. É reconhecida por suas contribuições à literatura e ao ativismo brasileiro com vários prêmios, incluindo o Prêmio Casa de las Américas e o Prêmio São Paulo de Literatura.

Elisa Lucinda

Maria Edilene Justino (2021), em sua dissertação de mestrado, destaca que Elisa Lucinda dos Campos Gomes nasceu em Vitória, no Espírito Santo, no ano de 1958. Formou-se em Comunicação Social, sendo descrita como multiartista,

uma vez que é jornalista, atriz, professora, poetisa, escritora, ativista, feminista e cantora.

Justino (2021) destaca que Elisa Lucinda publicou 18 livros, os quais abordam temáticas relacionadas à natureza, ao cotidiano, racismo, feminismo, desejo, amor; além de temáticas sobre gênero, estereótipo. Além disso, estão

Entre seus principais livros [...]: *A Poesia do encontro – Elisa Lucinda e Rubem Alves* (2008); *Parem de falar mal da rotina* (2010); *A dona da festa* (2011), além dos três últimos: *Fernando Pessoa, o cavaleiro de nada* (2014); *Vozes guardadas* (2016) e *O livro do avesso – o pensamento de Edite* (2019) (Justino, 2021, p. 15).

Elisa Lucinda também possui produção literária voltada ao público infanto-juvenil, tal como enfatiza Justino (2021). Além disso, criou o Projeto Casa Poema em 2008, cujo objetivo era divulgar e popularizar a poesia. A autora aponta que Elisa Lucinda estreou no cinema em 1987 e em 1989 iniciou sua carreira em novelas e no teatro, sendo a sua primeira novela *Kananga do Japão*.

Segundo Justino (2021, p. 16):

A atuação multiartista rendeu-lhe: o Troféu Atriz revelação no Festival de Cinema Brasileiro (1989); Troféu Raça Negra de Teatro (2010), com a peça *Parem de falar mal da rotina*; Troféu Candangos, em Brasília (2012). [...] Elisa Lucinda foi a única atriz brasileira negra a interpretar Deus. [...] no Curta-Metragem *Alfazema*, [...] em 2019 [...]. O Curta recebeu indicações ao Grande Prêmio do Cinema Brasileiro – Melhor Curta-Metragem Ficção.

Justino (2021) aponta que Elisa Lucinda possui envolvimento com o desenvolvimento de projetos sociais, nos quais engloba diferentes públicos juvenis. Além do mais, a poesia de Lucinda é repleta de significâncias, das quais rompem os silenciamentos e os paradigmas, evidenciando, ainda, a autorrepresentatividade feminina.

Maria Firmina dos Reis

Maria Helena Pereira Toledo Machado (2019) aponta, em seu artigo, que Maria Firmina dos Reis possui como local de nascimento “[...] São Luís do Maranhão, em 11 de outubro de 1825 – ou em 11 de março de 1822, conforme sugerem documentos recentemente localizados [...]” (Machado, 2019, p. 94). De acordo com a autora, Maria Firmina dos Reis vivenciou todas as revoltas ocorridas no Maranhão, bem como o longo processo para se colocar fim à escravidão no Brasil, experienciando, ainda, o contexto do pós-abolição e a manutenção do patriarcalismo na sociedade.

Melissa Rosa Teixeira Mendes (2014) afirma que Maria Firmina dos Reis é considerada como a primeira romancista negra, após publicar *Úrsula*, conforme mencionado anteriormente. Mendes (2014) aponta que, antes de se tornar escritora, Maria Firmina dos Reis foi professora no ensino público na Vila de São José dos Guimarães, fundando, em 1880, uma escola mista e gratuita com o objetivo de atender a estudantes de ambos os sexos. Entretanto, Mendes (2014) destaca que o fechamento da escola fundada por Maria

Firmina dos Reis se deu com cerca de dois anos e meio de funcionamento; as causas até hoje ainda são incertas.

De acordo com Mendes (2014), não era comum que meninos e meninas estudassem juntos no Brasil no período em que Maria Firmina dos Reis fundou a escola, então especulava-se que tal atitude teria sido um dos motivos do definhamento do projeto. Além disso, o fato de a escola ser gratuita era outra questão que chamava a atenção, pois as escolas no Brasil do século 19 eram voltadas a atender à elite, excluindo grande parte da classe popular.

Subversiva ou avançada cabe compreender aqui Maria Firmina como uma mulher que viveu seu tempo, interpretou-o, percebendo as necessidades que havia em seu universo social. Pensava, talvez, pois, em buscar para os demais – seus alunos e alunas – uma realidade melhor do que aquela em que viveu. Realidade essa em que não haveria uma diferença [...] para a separação de meninos e meninas nas escolas de primeiras letras, instância inicial do aprendizado social, ensinando-os a conviver, nas igualdades e diferenças [...] (Mendes, 2014, p. 41).

Dessa maneira, observa-se que Maria Firmina foi uma mulher que fugia aos estereótipos de seu tempo, buscando romper com as prerrogativas e os padrões da sociedade em que vivia. Mendes (2014) destaca que, após a publicação do romance *Úrsula* (1859), a autora publicou outro romance – *Gupeva* (1861) – e o conto “A escrava” (1887). Além desses escritos, escreveu também um álbum – uma espécie de diário

– no qual relatara muitos dos seus sentimentos, trazendo à tona sua solidão, suas dores, tristezas, e pouquíssimas alegrias.

Assim como tantas outras mulheres negras, Maria Firmina dos Reis foi criada em um espaço cercado por mulheres, cuja organização familiar era matrilinear e muito católica; tão católica que a força da religião transparece em seus escritos, nos quais as palavras sempre anunciam a presença do Senhor e o temor a este.

Embora os tempos em que vivera não tenham sido os mais aceitáveis à escrita feminina, tampouco de mulheres negras, Maria Firmina foi um caso excepcional, cujos registros de como esse feito foi possível ainda são desconhecidos, tal como destaca Mendes (2014). Era muito comum que as pouquíssimas mulheres que publicavam seus escritos, à época, utilizassem pseudônimos com o objetivo

[...] de adentrar-se, como um pouco mais de liberdade, no universo letrado, dominado, quase que exclusivamente por homens, além de tentar burlar o preconceito da época (Mendes, 2014, p. 44).

A utilização de pseudônimo não foi diferente com Maria Firmina dos Reis, a qual utilizou o pseudônimo *A Maranhense* para publicar *Úrsula*. Entretanto, seu nome foi revelado pouco tempo depois a fim de inspirar outras mulheres a realizar leituras e a publicarem seus escritos (Mendes, 2014).

Mendes (2014) enfatiza que o conhecimento da escrita, o (re)conhecimento literário era destinado aos homens, estando estes autorizados. Por sua vez, os feitos das mulheres estavam

sempre voltados aos afazeres domésticos, e quando o ofício se dava externo ao lar, os elogios eram aqueles que colocavam a figura feminina como um ser delicado, cuja escrita era simples e inferior em relação aos homens.

De acordo com Machado (2019), o primeiro romance de Maria Firmina dos Reis denunciava os problemas da escravidão; além disso, contrariava ferozmente a literatura oficial, considerada legítima, pois atribuía aos escravizados:

[...] *status* de personagens densos, atravessados por subjetividade, capazes de expressar de maneira orgânica uma reflexão sobre a escravidão [...]. O romance, certamente, se opõe de maneira muito clara ao padrão da literatura abolicionista que apareceu no Brasil nas décadas seguintes (Machado, 2019, p. 99, grifo do autor).

Embora as mulheres tenham esbarrado em tantos obstáculos – e ainda neles esbarram pelo caminho da intelectualidade e do (re)conhecimento –, o que é possível perceber é que elas não paralisaram nesses obstáculos, mas se colocaram enquanto possuidoras de vozes, desejos e decisões tomadas por si próprias, sendo Maria Firmina dos Reis um exemplo de intelectualidade e, como enfatiza Machado (2019, p. 98-99), “[...] fruto de uma enorme resiliência e decisão pessoal”.

Cristiane Sobral

Ao compor a escrita do seu trabalho de conclusão de curso, Elizabete Barros de Sousa Lima (2013) aponta que Cristiane Sobral nasceu no ano de 1974, na Zona Oeste do Rio

de Janeiro, entretanto, reside em Brasília desde 1990. Em sua dissertação, Karen Katiúcia Oliveira Leite (2021, p. 8) detalha o currículo de Cristiane Sobral:

Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF-DF, atua como gerente de Educação do Campo na Diretoria de Educação, Direitos Humanos e Diversidade. É diretora de Gestão Cultural no Sindicato dos Escritores do Distrito Federal. É escritora e palestrante com participação em eventos em países como Equador, Colômbia, África do Sul, Estados Unidos, Guiné Bissau e Angola.

De acordo com Lima (2013), Sobral é graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília – concluído em 1999 –; possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, concluída em 2008; e, também, é licenciada em Educação Artística pela Universidade Católica de Brasília desde 2005. À época dos escritos de Lima (2013), Cristiane cursava mestrado em Arte pela Universidade de Brasília.

A autora enfatiza que a inserção de Cristiane Sobral no meio literário se deu com a publicação de *Cadernos negros* (2000), que contou com a sua participação, cujas reflexões perpassam as questões raciais. Destaca ainda que Cristiane, além das peças teatrais, produziu poesias e contos, sendo a

[...] primeira atriz negra formada no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, e [...] no processo de sua formação [...] escreveu sua primeira peça *Uma boneca no lixo* (1998) [...]. Nos anos de 2004 a 2007, ministrou cursos e dirigiu espetáculos em Angola. [...] possui grande

participação em movimentos em prol das causas sociais afrodescendentes [...] (Lima, 2013, p. 11-12, grifo da autora).

Além da peça *Uma boneca no lixo* (1998), Cristiane Sobral possui outras, como *Dra. Sida* (2002), *Petardo* (2004) e *Comédia do absurdo* (2005); bem como a publicação de livros, como *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011), *Não vou mais lavar os pratos* (2011), *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2014), *O tapete voador* (2016), *Terra negra* (2017), *Tainã: a guardiã das flores* (2018) e *Dona dos ventos* (2019) – tal como evidenciado por Leite (2021) –, cujos escritos poéticos buscam combater o machismo e o racismo presente na sociedade brasileira.

Leite (2021) aponta que os escritos de Cristiane Sobral buscam romper com a visão estereotipada acerca da mulher negra, bem como com o silenciamento que foi imposto a essa por muito tempo, cujas voz não ecoava nem mesmo por meio da escrita. A poesia de Cristiane, porém, possibilita a ressignificação da mulher negra, sendo também um meio de resistência, denúncia e afirmação identitária.

Grosso modo, a escrita de Cristiane Sobral é marcada pela exposição do racismo estrutural, pela luta por representatividade e pelo reconhecimento, levando em consideração a complexidade das vivências e experiências da mulher negra no Brasil.

Aparecida Sueli Carneiro

Ana Paula Pires Lourenço (2022) registra que Sueli Carneiro nasceu em São Paulo, em 1950, em uma família de origem humilde e trabalhadora que a fez perceber o quanto a figura masculina explorava e tornava submissa o ser mulher, a partir da maneira como seu pai se comportava em relação à sua mãe.

Segundo Lourenço (2022, p. 353):

O choque despertado pela dominação patriarcal e o incentivo de sua mãe a fizeram perceber a necessidade de estudar para ter uma profissão e não depender de marido algum. O mesmo ocorreu em relação ao racismo, que a levou a aprender a se defender sozinha [...].

Em 1980, Sueli Carneiro ingressou no curso de Filosofia da Universidade de São Paulo e, logo em seguida, no mestrado, também em Filosofia. Importante destacar que, assim como Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro também notou a escassez, falta e/ou o silenciamento de autores negros na academia, demonstrando a estrutura excludente das instituições de ensino superior (Lourenço, 2022).

De acordo com Lourenço (2022), Sueli Carneiro passou a fazer parte do Movimento Negro Unificado desde a sua anunciação, resultado do nascimento de uma consciência em relação à existência do racismo, do patriarcalismo que cruzou a sua vida. Mas cedo notou outro viés que não se resumia à questão racial dentro do próprio movimento negro: Sueli

percebeu a existência de atitudes machistas, que excluíam as mulheres em vez de acolhê-las, assim como já enfatizado neste trabalho. O movimento negro não abarcara as problemáticas enfrentadas, especificamente, pelas mulheres negras.

Diante de tal realidade, e sendo observado o quanto excludente era também o movimento feminista, Sueli Carneiro viu a necessidade de uma organização própria das mulheres negras, levando em consideração, ainda, que havia sido cobrado dessas mulheres uma organização para que pudessem fazer parte do Conselho Estadual da Condição Feminina, criado em setembro de 1983 no estado de São Paulo. Foi nesse contexto que Sueli Carneiro, junto com outras mulheres negras, militantes, fundou o Coletivo de Mulheres Negras em 1983 (Lourengo, 2022).

De acordo com Lourenço (2022), Sueli Carneiro escreveu *Mulher negra: política governamental e a mulher*, parte da coleção *Década da Mulher* (1975-1985), publicado em 1985. A autora criou, ainda, a Comissão para Assuntos da Mulher Negra, em 1986, dentro do Conselho Estadual da Condição Feminina, onde foi nomeada conselheira do respectivo órgão.

Vinicius Santana (2022) enfatiza em seu artigo que Sueli Carneiro, como membro do Conselho Estadual e a partir de reivindicações do movimento feminista, criou a primeira Delegacia de Defesa da Mulher em 1985 e, em 1988, contribuiu significativamente para a fundação da organização não governamental Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Santana (2022) aponta que Sueli Carneiro publicou, em 2011, *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*; *Escritos de uma vida* (2020); e, como resultado de sua tese de doutorado, publicou, em 2023, *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Segundo Santana (2022, p. 5),

[...] os livros evidenciam como Carneiro produziu filosofia em diferentes formatos e para públicos distintos, tendo interesse em se comunicar não só com a academia, mas – principalmente – com o público que não faz parte dela.

Os textos de Sueli Carneiro abordam temas como a interseccionalidade; o feminismo negro; a importância da representatividade, da luta antirracista, e o racismo estrutural – proporcionando uma luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial e de gênero no Brasil. Além disso conscientiza a sociedade sobre as opressões vividas pelas mulheres negras e para a construção de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial.

Ruth Guimarães Botelho

De acordo com o artigo de Mário Augusto Medeiros da Silva (2022), Ruth Guimarães nasceu em Cachoeira Paulista, São Paulo, no ano de 1920. Seu pai era negro e sua mãe, de origem portuguesa. Silva (2022) aponta que o pai de Ruth Guimarães era um homem possuidor de muitos livros e assinante de jornais, o que a influenciou à leitura, tendo aprendido a ler aos 4 anos de idade. Entretanto, fica órfã aos 12 anos de idade e, a partir de 1934, sob os cuidados do avô

materno, ingressa na Escola Normal de Lorena. Já em 1937, Ruth Guimarães retorna a São Paulo acompanhada dos seus quatro irmãos. Silva (2022, p. 4) destaca que Ruth Guimarães era “[...] uma jovem curiosa, com habilidades de leitura e escrita, bem como de datilografia, que a levaram a trabalhar em serviços variados [...]” – características que não a deixaram passar despercebida.

Fernanda Rodrigues Miranda (2021), em seu artigo, analisa o romance *Água funda* (1946) e aponta que Ruth Guimarães ingressou no curso de Letras por meio de um convite, dado o seu reconhecimento intelectual a partir do livro. Entretanto, cabe aqui destacar que – assim como tantas outras autoras negras – Ruth Guimarães também enfrentou os percalços do racismo, tanto que, nos seus primeiros escritos, foi questionada acerca da legitimidade da sua produção (Miranda, 2021).

Miranda (2021) e Silvio de D’Onofrio⁵ (2020) apontam que Ruth Guimarães se dedicou a tratar da cultura popular e do folclore, publicando além do seu primeiro romance já citado, *Os filhos do medo* (1950) e *Dicionário da mitologia grega* (1972). D’Onofrio (2020) destaca que Ruth Guimarães publicou ainda alguns contos e artigos para publicação em roteiros, como “Na caserna” (1939), “Caboclo” (1939) e “Machado de Assis” (1939).

5 Silvio D’Onofrio compôs, em seu artigo, a trajetória de Ruth Guimarães, com ênfase ao protagonismo exercido por ela nos meios jornalísticos em um período em que homens brancos predominavam nesse meio.

As obras de Ruth Guimarães contribuíram significativamente para a valorização e preservação das tradições e manifestações culturais, evidenciando a riqueza e a diversidade da cultura popular brasileira.

Bianca Maria Santana de Brito

De acordo com as informações em seu Currículo Lattes, Bianca Santana é jornalista formada pela Faculdade Cásper Líbero, cujo curso foi concluído em 2006. Em 2012 concluiu seu mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, tendo cursado doutorado em Ciência da Informação pela mesma instituição, concluindo em 2020.

Bianca Santana é:

Professora da graduação em jornalismo da Faap e da pós-graduação em estratégias de comunicação digital da Fundação Getúlio Vargas. Diretora executiva da Casa Sueli Carneiro. Colabora com a articulação da Coalização Negra por Direitos. Comentarista do Jornal da Cultura (Santana, 2023, n. p.).

Bianca é autora de *Quando me descobri negra* (2015), *Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro* (2021) e *Arruda e guiné: resistência negra no Brasil contemporâneo* (2022). Além de suas publicações, organizou também alguns livros, como *Vozes insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI* (2019) e *Inovação ancestral de mulheres negras: táticas e políticas do cotidiano* (2019).

Seus escritos se concentram em questões relacionadas a raça, gênero e desigualdade social, apresentando também assuntos voltados à identidade racial. Ela busca provocar reflexões a partir das experiências vivenciadas, observando o racismo estrutural e analisando, para tanto, contextos históricos e sociais.

No que tange à identidade racial, Bianca Santana observa a construção dessa identidade e o ser mulher negra na sociedade brasileira, refletindo acerca do fator raça e de sua influência nas experiências pessoais – levando em consideração que o fator raça soma-se com a questão de gênero, pautada então no conceito de interseccionalidade.

Os escritos de Bianca trazem à tona debates importantes sobre a identidade, a mulher negra e os desafios enfrentados por essas mulheres na sociedade, promovendo conscientização, reflexão e encorajando outras tantas mulheres a assumirem ou encontrarem suas identidades. Possibilita, ainda, a representatividade e o reconhecimento das vozes negras na literatura, antes silenciadas e invisibilizadas.

2.3 VOZES SILENCIADAS: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA FEMININA NEGRA

Falar da literatura feminina negra é importante para ampliar as possibilidades de leitura, abrir novos horizontes e construir representações de pessoas, grupos, experiências e

situações da vida cotidiana, sobretudo da população negra e das mulheres negras em específico. Além disso, a literatura feminina negra no Brasil desempenha papel fundamental no combate às literaturas preconceituosas e racistas, uma vez que oferecem uma visão alternativa às narrativas dominantes – as quais reforçam estereótipos e preconceitos. Por conseguinte, a literatura feminina negra amplia a compreensão da história e da cultura afro-brasileira, revelando narrativas que, por muito tempo, foram silenciadas e ignoradas, e que hoje devem ser trazidas para o espaço escolar para instigar nos estudantes uma discussão acerca dessas narrativas.

As autoras negras do passado e do presente são representações do protagonismo exercido por mulheres negras nos mais diferentes contextos da história do Brasil. Elas deixam explícito que passado e presente comungam de semelhanças – o silenciamento, a opressão, subalternização e invisibilidade de mulheres negras.

A literatura feminina negra representa o grito ecoado de mulheres que encontraram na escrita uma maneira de se libertar das prisões impostas pela sociedade sexista; foi e é a maneira pela qual essas mulheres negras puderam se ver e ser vistas por tantas outras que comungam das mesmas experiências, da mesma realidade, das mesmas formas de opressão e violência.

QUANDO ME DESCOBRI NEGRA: VOZES DE BIANCA SANTANA E OUTRAS MULHERES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Este capítulo objetiva analisar e problematizar a obra *Quando me descobri negra* (Santana, 2015), com vistas às vozes de mulheres negras a partir da literatura que evidencia a resistência e os problemas enfrentados por essas mulheres na sociedade brasileira, cuja obra pode ser uma ferramenta potencializadora no ensino de História.

A obra de Bianca Santana auxilia os estudantes a compreenderem as dimensões sociais vivenciadas pelos sujeitos negros, com vistas às resistências e ao protagonismo da população negra na sociedade brasileira. *Quando me descobri negra* se insere como objeto de estudo, o qual pode ser utilizado no ensino de História tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, uma vez que é possível abordar diferentes temáticas quanto à história da população negra.

Bianca Santana nos possibilita compreender a ocupação de espaços de poder pelos sujeitos negros. Isso está presente tanto nas narrativas que o livro apresenta quanto no fato de a própria autora ser mulher negra – o que acaba por romper com o lugar de inferiorização posto pela visão eurocêntrica –, cujo protagonismo é evidenciado e possibilita, assim, a construção de imagens positivas acerca do ser negro no Brasil. Além disso, é possível reconhecer e discutir junto aos estudantes a manutenção do racismo presente na estrutura da sociedade; os exemplos são postos nas experiências relatadas em *Quando me descobri negra* e nas próprias experiências vivenciadas pelos estudantes.

Por outro lado, é preciso destacar que a obra de Bianca Santana se insere como uma fonte de pesquisa riquíssima a qual os estudantes podem ter contato além do livro didático, levando em consideração que, de acordo com Bittencourt (2018), os livros precisam ser encarados como fontes históricas que são resultados de uma época e da perspectiva daquele que os criou. Dito isso, há necessidade de analisá-los para que não os tenhamos como detentores de verdades absolutas. Dessa maneira, os estudantes terão a oportunidade de confrontar perspectivas.

Por conseguinte, a publicação de Bianca Santana ocorreu em um momento em que o debate sobre as questões raciais no Brasil ganhava cada vez mais destaque. A década de 2010 foi marcada por uma ampliação significativa nas discussões em torno das desigualdades raciais existentes no Brasil. Entre

as ampliações, podemos destacar a organização do formato da Marcha das Mulheres Negras, cuja data de realização foi oficializada em 2013 durante a Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial, como destacado por Cristiano Rodrigues e Viviane Gonçalves Freitas (2021).

Em 2015 aconteceu a Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, da qual se pode

[...] sintetizar as principais reivindicações encabeçadas por ativistas negras brasileiras desde os anos 1980 como também incorpora novos sujeitos à sua luta política pelo fim de opressões entrecruzadas (Rodrigues; Freitas, 2021, p. 28).

Rodrigues e Freitas (2021) destacam que o movimento feminista e/ou LGBTQ+ começou a ocupar outros espaços de maior alcance em meados de 2010, como as redes sociais. Além da criação do coletivo Blogueiras Feministas, criou-se em 2012 o Blogueiras Negras. Já a partir de 2008 passou a ser realizado o Festival Latinidades⁶, o qual buscou “[...] dar visibilidade ao Dia da Mulher Afro-latino-americana e caribenha” (Rodrigues; Freitas, 2021, p. 33).

Além do mais, não podemos deixar de referenciar que no então contexto regulamentou-se a Lei n.º 12.711/12, estabelecendo a obrigatoriedade em destinar 50% das vagas

6 O Festival Latinidades teve início em 2008, no Distrito Federal, sendo esse o primeiro festival de mulheres negras do Brasil, com o objetivo de apresentar as valiosas contribuições das mulheres negras para a sociedade em diferentes áreas. O Festival já esteve presente em diferentes lugares do Brasil e também em outros países.

nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio a candidatos de baixa renda, de escolas públicas e aqueles autodeclarados pretos e pardos, bem como a indígenas (Brasil, 2012). Por conseguinte, estava ainda em curso a implementação da Lei n.º 10.639/03, uma vez que as instituições de ensino tiveram o prazo de 10 anos para a sua adequação.

Nesse sentido, averiguar e levar em consideração o contexto em que a obra foi publicada é relevante, uma vez que as diversas vozes começaram a se levantar com mais efervescência para discutir, reivindicar e conscientizar a população acerca das questões relacionadas à representatividade e às implicações das questões raciais nas esferas social, política, econômica e cultural.

Bianca Santana trouxe reflexões sobre a identidade negra, a existência do racismo e as experiências pessoais e coletivas, aproveitando um momento em que o Brasil estava mais sensível e aberto a debates sobre a diversidade e a igualdade. Seus escritos foram elogiados pelo público em decorrência da sua sinceridade e sensibilidade com um tema tão delicado, que se relaciona com as experiências das mulheres negras no Brasil. Ainda, o livro *Quando me descobri negra* foi valorizado por potencializar as reflexões e discussões em torno da diversidade, da igualdade racial e da representatividade.

Por conseguinte, a autora consegue captar a atenção do leitor com uma escrita acessível e capaz de oferecer uma perspectiva pessoal que retrata a realidade de uma mulher negra,

o que possibilita que muitas mulheres se sintam representadas e se identifiquem com a sua escrita. Bianca Santana escreve sobre a história do Brasil e de muitos brasileiros que vivenciam diariamente os dilemas da exclusão, do silenciamento, do racismo e da desigualdade.

É necessário enfatizar que os escritos de Santana (2015) revelam como as questões raciais e a ausência de políticas públicas para a igualdade racial no Brasil refletem no cotidiano de pessoas negras, pobres, e com um peso a mais para as mulheres negras – que nessa pirâmide acabam por ocupar os piores espaços.

Bianca Santana conseguiu, em suas 96 páginas, trazer à tona as vozes silenciadas de muitas mulheres negras, que experienciaram as mazelas da desigualdade; das injustiças que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil; do racismo escancarado e velado presente na estrutura social.

O livro *Quando me descobri negra* (Santana, 2015) foi dividido em três partes: “Do que vivi”, “Do que ouvi” e “Do que pari”. Ao longo delas, além da escrita rica e sensível de Bianca Santana, é possível se apreender com as ilustrações de Mateu Velasco, carregadas de simbolismo e que complementam a essência da narrativa. As ilustrações presentes na obra são capazes de enriquecer a experiência do leitor, transmitindo informações de maneira mais vívida e emocionalmente impactante. Além do mais, a obra de Velasco tem a sensibilidade de representar a questão da identidade negra tão cara para a autora: em um jogo com as cores branca e preta o autor

inverte a ordem e coloca o fundo da página em preto e a letra branca. Essa escolha instiga o leitor a uma reflexão sobre a ordem “natural” das coisas; ordem esta que pode ser mudada, uma vez que passa por uma questão de ponto de vista.

Logo nas primeiras páginas, na apresentação do livro, Bianca Santana (2015, p. 5) traz um relato pertinente ao afirmar: “Publicar histórias sobre a vida, as experiências, os sentimentos, as indignações não são para gente como eu, uma voz insiste em repetir”. Esse pequeno trecho evidencia o quanto o mundo literário foi – e em muitas circunstâncias ainda o é – voltado a um tipo específico de escritor. Além do mais, é necessário considerar que a hesitação expressada pela autora pode estar ligada a questões históricas, uma vez que as pessoas negras sofreram e ainda hoje sofrem com o silenciamento e a exclusão no mundo literário.

A literatura é um meio pelo qual o sujeito negro pode falar, pode fazer ecoar as vozes guardadas, silenciadas, excluídas – sendo, portanto, um instrumento de denúncia. Grada Kilomba (2019, p. 41, grifo da autora) destaca:

A máscara [...], levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o ‘*Outra/o*’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos.

Conforme enfatizado, é importante e necessário que homens negros e mulheres negras tirem as máscaras que os silenciam, ocupem todos os espaços e façam desses um meio para lutar contra todo tipo de opressão, para que as vozes interiores não possam ser maiores que a liberdade de poder falar. Para que, assim como Bianca Santana, esses homens e mulheres negros possam entender que escrever é – também – para pessoas como eles.

É pertinente aqui enfatizar que Bianca Santana, ao compartilhar suas experiências de vida, suas imaginações e suas aflições, não era o objeto, mas o próprio sujeito (Kilomba, 2019). Esta afirma que:

Escrever [...] emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de *tornar-se* [...] narradora e [...] escritora da [...] própria realidade, a autora e a autoridade na [...] própria história. [...] a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou (Kilomba, 2019, p. 28, grifo da autora).

Relatos como os de Bianca Santana em *Quando me descobri negra* (2015) são exemplos de representatividade, e a própria autora reforça essa ideia ao enfatizar que, apesar do silenciamento ainda existente, histórias como as que ela trouxe são necessárias de serem contadas, pois tratam da realidade de tantas outras mulheres. Além do mais, a publicação de suas histórias demonstra a importância de desafiar as narrativas limitadoras, resultantes de imposições de normas sociais e culturais, como parte do projeto colonizador.

3.1 IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE EM TODOS OS ESPAÇOS

Logo no início de seus relatos, Bianca Santana (2015, p. 13) traz uma frase impactante: “Tenho trinta anos, mas sou negra há apenas dez”. Esse trecho é poderoso e reflete uma jornada de autodescoberta identitária, pois implica diretamente um despertar para as questões raciais e para a tomada de consciência, ao perceber como a sociedade trata as pessoas com base em sua cor e que as experiências vivenciadas pelos indivíduos os fazem se sentir pertencente ou não há determinados grupos, tal como destacado por Hall (2006). Não podemos deixar de enfatizar, ainda, que a tentativa de branqueamento da população nacional no contexto inicial da República brasileira acaba por aprofundar a negação quanto à identidade negra, uma vez que a ideia de uma sociedade negra ou miscigenada acabava por gerar atraso ao desenvolvimento do território nacional.

Gontijo (2003, p. 57) destaca que os

[d]iscursos fatalistas e pessimistas surgiram em meio ao que foi interpretado por diversos autores como medo da miscigenação, que muitos acreditavam ser responsável pela degeneração da população [...].

Os discursos e a formulação de imagens negativos em relação à identidade negra enraizaram-se de tal maneira que a população negra se negava enquanto parte desse grupo. E os resquícios são sentidos até os dias atuais.

Santana (2015) chama atenção ao evidenciar o quanto a sociedade apresenta dificuldade em lidar com as questões raciais, muitas vezes optando por negar a ancestralidade negra ou propor uma herança mais ampla, capaz de diluir a negritude – uma vez que, ao questionar a família acerca da sua descendência, a resposta obtida era sempre vaga. Entretanto, nas páginas que seguem, a autora relata que a sua identidade negra passou a ser revelada para si mesma, pois reconheceu o quanto o professor do cursinho “Educafro” se identificou com ela, uma vez que “[o] coordenador pedagógico [...] explicou a metodologia de ensino com a cumplicidade de quem olha um parente próximo” (Santana, 2015, p. 13-14).

É também relevante destacar que Bianca Santana (2015), até aquele momento, não havia percebido o quanto a ascensão social havia “alterado” a cor da sua pele e a sua identidade, cuja descendência não era tratada na família, na escola e nem com os colegas. Porém, ao se tornar professora do cursinho comunitário, ela seria uma boa referência aos estudantes negros, sendo também negra e estudante da Universidade de São Paulo e da Faculdade Cásper Líbero.

Sobre isso, Santana (2015, p. 15) destaca:

O branqueamento apaga de nossas memórias as conquistas que nós pessoas negras, temos tido ao longo da história do Brasil. Conquistas individuais e coletivas. Afirmo com alegria que sou negra há mais de dez anos. E agradeço à Educafro por me provocar, e ao professor que na universidade me fez o convite para a reflexão profunda sobre minhas origens.

A partir desse relato percebe-se a necessidade e a importância das representações nas instituições educacionais, para que as pessoas excluídas historicamente possam se identificar e reconhecer que existem espaços a serem ocupados e que eles precisam ser feitos. Após a sua autodescoberta, Bianca Santana destaca que os espaços que ela frequentava não tinham tantas pessoas negras como ela, mas que essa percepção só se deu a partir do momento em que ela se reconheceu enquanto mulher negra.

Ocupar os espaços de poder, tornar-se exemplo de representatividade é significativo e sinônimo de empoderamento, uma vez que a sociedade perpetua e legitima as bases do colonialismo. Nas palavras de Bianca Santana (2015, p. 26):

Imagino que cabelo alisado e roupas de grife atenuem a abordagem racista. Com meu cabelo crespo e as roupas com as quais me visto, sou lembrada todos os dias de que bairro central, casa grande, cafés e restaurantes de classe média e o ambiente acadêmico não são pra mim.

Bianca Santana (2015), ao afirmar sua identidade nas roupas que veste, nos adereços que usa, decide também por ser resistência e enfrentar as barreiras existentes em ambientes que são predominantemente ligados a uma classe social específica; e até mesmo naqueles espaços que deveriam ser neutros ou inclusivos, como é o caso do ambiente acadêmico. Ao utilizar elementos da cultura negra, a autora buscou romper os padrões preestabelecidos pela sociedade, pois

No patriarcado, a mulher que quer ser reconhecida pela inteligência e pelo profissionalismo não se pode adornar. Além disso, no senso comum, negra não poder ser consultora, bem remunerada, especialista em um tema específico, com livro publicado e algum reconhecimento. E se uma negra está nessa inusitada situação, o que se espera dela é que, no mínimo, alise ou prenda seu cabelo (Santana, 2015, p. 30).

Reconhecer-se negra e revelar-se para outros olhos é um grande desafio, posto que as pessoas podem olhar com estranhamento, com admiração por não ser o padrão de determinados espaços ou da maioria deles. Além do mais, a experiência de Bianca Santana (2015) evidencia o quanto o desempenho profissional se liga a questões da aparência, baseada nessa sociedade colonialista, bem como às intersecções complexas de gênero, raça e classe, destacando as pressões enfrentadas pelas mulheres negras na sociedade contemporânea.

Por conseguinte, o processo de autodescoberta, de aceitação e de se sentir parte de um grupo étnico é muito complexo, uma vez que cada sujeito deverá enfrentar os desafios impostos pela sociedade, o espanto daqueles que o cercam, a rejeição por parte dos diferentes espaços sociais. Tal atitude – a de assumir-se negra e impor essa realidade aos demais – é contrária às normas impostas pelo colonialismo que vigora na sociedade contemporânea, tal como trouxe Santana (2015) ao dizer que, na perspectiva da sociedade, não havia negritude em sua pele, mas sim travessura do sol, ignorando assim todos os outros traços (cabelos, vivências e

histórias). Por hora, essa doce ilusão a fazia deixar de lado os questionamentos acerca da sua identidade enquanto criança.

Assim como evidenciado pela autora, a sua identidade ia além da cor da pele; estava presente nas vivências, nas histórias, nos conhecimentos adquiridos com a família – identidade essa diluída em brasileirice, mas ela estava lá o tempo todo, presente, gritante. Essa identidade diluída estava presente até mesmo no modo de fazer, nas tradições culinárias e culturais aprendidas com a família, cujos pratos eram memoráveis, pois tinham gosto de infância.

Essa percepção identitária ocorre a partir de um lanche comunitário, em que o arroz doce feito por Bianca apresenta traços da sua origem: os temperos utilizados pela família são característicos da cultura afro-brasileira, bem como o hábito de saborear a comida com as mãos, conectando, assim, a tradições africanas. Isso porque, segundo Santana (2015, p. 38), “[...] preto da África come muito com a mão”.

As histórias contadas acerca da população negra nas instituições escolares, no seio familiar, nos desenhos infantis reproduzem uma imagem negativa do ser negro na sociedade brasileira, o que desencadeia a negação, a não identificação com determinado grupo étnico. É nessa perspectiva que Heloisa Pires Lima (2005) destaca que, nas histórias escritas no Brasil, os negros estiveram sim presentes, entretanto os lugares a eles atribuídos não eram os de protagonismo; pelo contrário, “[...] quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão” (Lima, 2005, p. 103).

A autora aponta, ainda, que

[...] o silêncio brasileiro na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, e os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada, temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação (Lima, 2005, p. 104).

Tal situação é evidenciada pelo relato de Bianca Santana (2015, p. 71-72):

Assim eu queria minha primeira crônica: que fosse pura como esse sorriso. O sorriso escancarado, com todos os dentes à mostra, que eu abria quando era pequena. Não os dentes miúdos das amigas que sempre invejei secretamente. Mas os dentes grandes, brancos e fortes que sempre tive. Os dentes elogiados pelos outros, de que nunca gostei. Será que ainda se ensina na escola que os escravos mais caros eram escolhidos pela qualidade dos dentes? Foi assim que eu aprendi. Era assim que eu percebia meus dentes. E eu nunca quis ser boa escrava. Quando ouvia o elogio, abria rápido outro sorriso escancarado. E não demorava muito pensando nessa coisa de escravo, de pele escura, de cabelo ruim.

A negação da identidade estava presente desde a infância, a começar pela família, pela avó que a todo custo não queria se parecer com uma pessoa negra e tampouco queria que os seus se parecessem com os negros. Os comentários realizados pelos colegas sempre lembravam daquilo que queria esquecer, como seu cabelo, que – para todos os efeitos – era ruim e recebia apelidos nada agradáveis – vassoura era um deles.

Bianca Santana, a personagem Nati e tantas outras crianças também não gostam de seus cabelos crespos, os quais geralmente são associados a imagens negativas, além das piadas e sugestões desagradáveis para “arrumar o cabelo” feitas pelos colegas da escola, pelas mídias e até mesmo pela própria família. Não se ver positivamente nas novelas, propagandas, histórias, nos desenhos, filmes e até mesmo nas músicas é um fator decisivo para a negação da identidade e a busca pelo distanciamento dos traços que caracterizam a mulher enquanto parte da população negra.

Diante da ausência de narrativas positivas acerca da população negra, muitas crianças, adolescentes e até mesmo adultos – como foi o caso de Bianca Santana – demoram tantos anos para se descobrir e assumir sua identidade negra. Entretanto, a partir do momento em que a autora se conectou com suas raízes, ela se impôs enquanto mulher negra em todos os espaços que ocupava, uma vez que revelou sua identidade não a partir das palavras, mas nos elementos, nos acessórios que passou a utilizar. Segundo a autora:

Calça jeans, camiseta branca e nenhum adorno já foram, [...] a não expressão de características culturais que [...] começava a perceber. Hoje, amarrar um turbante grande e colorido no cabelo crespo, e sair com ele por aí, em qualquer lugar, é uma das mais potentes expressões de como me vejo (Santana, 2015, p. 28).

Interessante observar que, ao assumir sua identidade negra, Bianca Santana não só se encontra, como também se torna símbolo de representação e de empoderamento

para tantas outras mulheres e meninas negras nos diferentes espaços que ela frequentava, como no ambiente de trabalho, na universidade e certamente na família.

Bianca Santana (2015) relata a experiência vivenciada por Gabriela Gaia, que assim como ela tornou-se também sinônimo de representatividade e empoderamento. Sendo mulher negra e mãe solo, conquista um espaço que não era tão comum a ela enquanto brasileira: uma vaga no doutorado na Universidade de Coimbra. Já em Coimbra, ressalta Santana (2015, p. 52-53):

As semanas passavam, e Gabriela conhecia mais brasileiras e brasileiros. Além deles, havia africanos de países também colonizados por Portugal e chineses. A pele escura, fruto da mistura de negros e brancos, fazia os portugueses pensarem que Gabriela fosse africana. A maioria dos brasileiros estudando lá era branca. Os africanos percebiam pelo tom de pele e pelos traços dela que ela não era africana. Ela foi construindo um lugar próprio da brasileira-negra-mãe-solteira-esforçada-tentando-ganhar-a-vida-em-Portugal.

De acordo com Santana (2015), foi a partir da sua estadia em Coimbra que Gabriela pôde se conectar com toda a sua ancestralidade, por meio do turbante que passou a ser um elemento da sua identidade. “Ela era das primeiras negras brasileiras a estudar em Coimbra, mas com ela estavam todas as outras” (Santana, 2015, p. 54).

Nesse aspecto, Kilomba (2019) revela o quanto muitos cursos superiores e muitas universidades, considerados de elite, são espaços ocupados – em sua maioria – por pessoas

brancas (discentes ou docentes); que muito raramente haverá pessoas negras, sobretudo se essas instituições forem fora do Brasil. Esses espaços precisam ser cada vez mais ocupados, e as vozes negras devem se sobressair em relação a todo tipo de inferiorização, reafirmando a identidade negra e a potencialidade desse grupo. Bianca Santana (2015) traz, em um de seus escritos, o quanto a afirmação identitária negra pode causar incompreensão por parte de indivíduos racistas. Exemplo disso é dado pela autora ao relatar a experiência de Ju, que ao se afirmar negra diante da equipe de trabalho, logo percebe a existência de um racismo sutil e de uma incompreensão por parte de um colega quanto a sua autoafirmação, uma vez que o referido colega enfatiza que Ju não é negra, mas sim morena.

Atitudes como a relatada acima demonstram o quanto determinados espaços apontam, de forma incisiva, a seleção dos seus profissionais e a exclusão de grupos específicos.

3.2 ENTRE A REINVENÇÃO E A RESISTÊNCIA: AS FACES DO RACISMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Bianca Santana (2015) destaca o quanto as pressões sociais e culturais influenciaram e moldaram a maneira como “cuidava” dos seus cabelos, assim como o comportamento de tantas outras mulheres negras, evidenciando o enfrentamento cotidiano do racismo que se encontra presente na sociedade

contemporânea. Afinal, para ser aceito nessa sociedade permeada pelos padrões eurocêtricos de beleza é necessário encaixar-se neles.

Nessa perspectiva de aceitação ou de não se sentir pertencente à comunidade negra, a avó de Santana (2015, p. 21) “[...] prendia o cabelo beeeeem puxado pra trás”. E tal comportamento se perpetuou ao longo do tempo, passando a ser também uma prática da própria autora, cujos padrões racistas passaram a ser internalizados, moldando atitudes e olhares.

Um exemplo dessa internalização e dessa mudança de comportamento é trazido por Bianca Santana (2015) ao relatar a experiência de Cláudia, mulher negra e médica, cujo status social era reconhecido por todos, mas que tais condições alteraram também a sua identidade. “A amiga de hospital uma vez descreveu o cabelo feio de uma paciente ‘mulata’, muito alisado, mas logo lembrou de ressaltar: ‘Não assim, bonito como o seu, Cláudia’” (Santana, 2015, p. 65).

Interessante também destacar que, embora Cláudia fosse confundida como instrumentadora nas salas de cirurgia, ela não questionava e “[p]referia não reparar que era a única a ser confundida” (Santana, 2015, p. 66), passando a ideia do que ficou conhecido como “preto de alma branca”, tal como traz Gonzalez (2018, p. 135, grifo do autor) ao enfatizar que:

A psicologia do *‘jabuticaba’* é das mais interessantes. De um modo geral é o negro (ou negra) que *‘subiu na vida’*. Como o processo

de ascensão social do negro brasileiro ocorre normalmente em termos individuais, ele passa pela lavagem cerebral do branqueamento. Ou seja, cada vez mais distanciado da comunidade negra, ele vai internalizando e reproduzindo os valores ideológicos ‘brancos’ (racismo), chegando ao ponto de se envergonhar e finalmente desprezar sua comunidade de origem.

Gonzalez ainda segue afirmando que o chamado “preto de alma branca”, ou o “jabuticaba”, como ela colocou:

[...] fará tudo para que os outros se esqueçam de que ele é negro; em consequência, seu comportamento será no sentido de provar que ele é mais branco do que qualquer branco. Cada vez mais alienado de si e de sua raça, não se apercebe dos comentários, dos olhares, das formas invisíveis ou disfarçados do ‘racismo à brasileira’. Finalmente, acaba por negar a existência do racismo e da discriminação racial, porque nunca quis sentir ou perceber nada disso com ele (Gonzalez, 2018, p. 135-136, grifo do autor).

Exatamente assim fazia Cláudia. Não se preocupava com os comentários, preferia vê-los como algo normal; afinal de contas, qualquer cirurgião poderia ser confundido como instrumentador, e para que ninguém a confundisse com uma empregada, era só passar um rímel e um lápis no olho. Nessa perspectiva, Devulsky (2021, p. 44) destaca que, em uma sociedade racista como a do Brasil,

[...] roupas, signos ostentatórios de riqueza, estéticas eurocêtricas, todos esses elementos fazem parte do arcabouço de valores que negros usam para aliviar a carga de racismo à qual estão expostos.

O exemplo de Cláudia demonstra o quanto o racismo está naturalizado no Brasil por meio de preconceitos e discriminações, onde até mesmo as pessoas negras, quando não possuem referências positivas do ser negro, acabam por negar sua própria identidade. Isso se dá porque o discurso negativo que contribuiu para inferiorizar os seus traços físicos, a sua intelectualidade e o seu trabalho se perpetuou por tantos anos, tendo sido ainda reforçado por teorias científicas que provocaram nessas pessoas o sentimento de não pertencimento e de não ocupação desse lugar identitário.

Diante dessa perpetuação do preconceito e das discriminações, as pessoas olham com estranhamento e até mesmo espanto quando uma mulher assume sua identidade; quando foge do dito “padrão de beleza da mulher brasileira”; ou, ainda, quando ocupa um espaço historicamente ocupado pela elite branca. Bianca Santana (2015, p. 23) relata:

Em 2011, esperava um voo em Paris quando [...] uma portuguesa. [...] ficou surpresa porque eu falava a língua dela. ‘É a minha língua também, sou brasileira’, anunciei. ‘Mas como? Com esses cabelos crespos? Toda brasileira tem cabelo liso!’ Reparei no mar de mulheres que esperava os voos pra São Paulo e pro Rio. A portuguesa tinha razão.

Esse relato demonstra a visão estereotipada e simplista que se faz presente na sociedade e ultrapassa as fronteiras nacionais, reduzindo a diversidade étnica e racial no Brasil e, ao mesmo tempo, aumentando a necessidade de desconstrução desse estereótipo. A autora se afirma brasileira, embora tenha cabelos crespos, destacando a complexidade

e a diversidade das identidades brasileiras, as quais vão muito além dos padrões pré-estabelecidos pela norma colonialista. Dito isso, é preciso lembrarmos que essa ideia de um Brasil miscigenado, composto de diferentes grupos étnicos, se dá a partir da década de 1930, quando o Estado, preocupado com a questão da formação da identidade nacional, “buscava a integração e a unidade do país através de um retorno à realidade, empreendido pelo reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades” (Gontijo, 2003, p. 61), cujo pensamento se enraíza e solidifica no que ficou conhecido como mito da democracia racial.

O racismo não é algo que se manifesta apenas na estética da pessoa negra, mas também nos espaços, nos lugares que ela frequenta e nos postos que ocupa. Ao participar de um debate sobre a reforma política, Bianca Santana constatou o quanto uma fala pode ser invalidada caso o indivíduo não viva naquele espaço, e como as pessoas negras são automaticamente associadas à periferia. Segundo o relato da autora quanto à questão da reforma política:

Uma jovem negra, preocupada em levar o debate à maior parte da população, perguntou como a campanha estava sendo feita na periferia. Ela não mora na periferia e foi muito assertiva na pergunta. Outra participante, tentando ser solidária, perguntou em que bairro a jovem negra morava (Santana, 2015, p. 25).

Racismo tênue ou evidente, independentemente da sua forma, este encontra-se presente na sociedade e na vida de muitas pessoas negras, com a capacidade de constranger,

impactar e paralisar – e quando tênue dificulta a identificação e, por consequência, o enfrentamento. Além do mais, a existência do racismo perpetua as desigualdades raciais e permeia as interações sociais, sendo um peso adicional carregado diariamente pelas pessoas negras, que afeta a psique individual e, como um todo, a estrutura social.

É crucial destacar que, mesmo nas formas mais amenas, o racismo não é inofensivo, conforme traz Kilomba (2019, p. 72, grifo da autora):

A realidade experienciada do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos *negros* no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo causa, têm sido amplamente negligenciados.

Tais experiências negativas deixam marcas emocionais, constroem barreiras para o desenvolvimento individual e coletivo e, além disso, perpetuam ciclos de discriminação que se repetem inúmeras vezes ao longo dos anos e em diferentes espaços. Segundo Gonzalez (2018, p. 183, grifo do autor):

[...] Chacrinha, [...] pôs os pingos nos ‘is’ [...]. Da maneira mais incisiva e decidida, afirmou a existência concreta da discriminação no Brasil, especificamente no campo de suas atividades profissionais. E declarou que nas emissoras de televisão onde trabalhou anteriormente (Globo ou Tupi), programas de auditório como o seu sofriam uma série de restrições: proibia-se que as câmeras focalizassem diretamente o auditório, para que os negros não fossem mostrados. Proibidos os ‘closes’ dos/as negros/as componentes desse público fiel que, na sua humilde espontaneidade,

procura ver de perto os seus ídolos e lhes prestar suas homenagens. Os negros ou negras só poderiam ser focalizadas de passagem ou de costas.

O protagonismo positivo exercido pelas pessoas negras nas mídias é algo muito recente e ainda não é uma regra. Por muito tempo mulheres e homens negros apareceram nas novelas ocupando papéis de subalternização, nas propagandas televisivas negando suas origens ou expondo seus corpos para satisfazer os anseios do capitalismo comercial; não para inseri-los e lhes dar visibilidade, mas para que a sua cultura fosse “[...] comercializada, folclorizada e vendida como ‘*autêntico produto nacional*’” (Gonzalez, 2018, p. 186, grifo do autor).

E falar da permanência de práticas racistas se faz necessário na medida em que é preciso desconstruir a ideia de que o Brasil é um palco da democracia racial, onde homens e mulheres, independentemente do seu pertencimento étnico, convivem numa completa harmonia. Tal concepção se encontra tão arraigada na sociedade que – possivelmente – alguém, em algum momento, dirá que não existe racismo no Brasil. É preciso compreender

[...] que esse papo de que a miscigenação é prova da ‘democracia racial’ brasileira não está com nada. Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violência, de manipulação sexual da escrava (Gonzalez, 2018, p. 110).

Portanto, a harmonia racial é inexistente.

Infelizmente a ideia da mulher negra como objeto de sexualização permeia ainda na sociedade contemporânea, exemplificado por Bianca Santana (2015) no relato intitulado “Livre para amar #SQN”, no qual a autora relata a experiência de um relacionamento com um alemão. Segundo ela, ao realizar uma viagem com este, se deparou com as faces do racismo no hotel em que se hospedaram. Nas palavras da autora:

Eu já passava distraída pela porta quando percebi que o dono do hotel falou comigo. Voltei, educada, pedindo pra ele repetir. ‘Você quer atender outro gringo enquanto ele está fora?’ Como? O que aquele cara falou? Eu entendi, mas preferia não ter entendido. Soltei um ‘Como é?’ na esperança de que ele percebesse o tamanho da bobagem, do desrespeito e recuasse. Ele ficou tímido, de fato. E se desculpou da pior maneira possível. ‘É que mulata bonita assim como você consegue fazer um bom dinheiro com alemão, não é?’ (Santana, 2015, p. 78).

A respeito dessa questão, Kilomba (2019, p. 79, grifo da autora) aponta que “O *sujeito negro* é percebido com um ou como outro [...]”, e que entre esse um e outro percebido está o sujeito negro erotizado, que “[...] torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o” (Kilomba, 2019, p. 79).

De acordo com Kilomba (2019), o racismo cotidiano não é aquele que ocorre em determinadas circunstâncias, em momentos singulares, mas aquele que se faz presente na maioria dos espaços e em diferentes momentos das vivências

das pessoas negras. É nessa perspectiva que os relatos de Bianca Santana nos levam a compreender o quanto o racismo se faz presente nesses espaços diferentes e que este começa desde cedo na vida das pessoas negras.

Santana (2015) traz em seus relatos, também, a experiência de Fabiana, mulher branca casada com um homem negro e adepta da ideia da democracia racial brasileira, mas que ainda assim se preparava diariamente para ouvir qualquer comentário constrangedor a respeito do seu relacionamento. Mas foi da pior maneira que Fabiana descobriu que não se vive numa democracia racial no Brasil, pois, na perspectiva estereotipada e preconceituosa dessa mesma sociedade, super-heroínas não podem ser negras.

E nasceu a Malu. Mistura linda dos dois que cresceu cada vez mais pretinha. A Malu foi crescendo, falando, brincando e quis ser super-heroína. Em um Carnaval, ficou linda de Mulher-Maravilha.

Enquanto andava pelo salão, gargalhadas. E um comentário a atravessou como uma faca:

– Nossa, essa Mulher-Maravilha foi pra praia e pegou muito sol! (Santana, 2015, p. 44).

O comentário em relação à cor da pele de Malu sugere uma ideia equivocada de que ter a tonalidade de pele mais escura é uma característica indesejada e que, portanto, deveria ser justificada. Assim como ocorrido com a mãe de Malu, em muitas situações o racismo sofrido paralisa, silencia e isola. Tratar do tema é pertinente na medida em que crianças, adolescentes e até mesmo as pessoas adultas precisam se conscientizar

da necessidade de combater atitudes, comentários, piadas e frases preconceituosas a fim de promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse aspecto, a ampliação de literaturas afro-brasileiras voltadas a diferentes públicos as torna uma ferramenta assertiva, pois possibilita que os indivíduos possam se sentir parte de determinados grupos étnicos a partir da representatividade, uma vez que, segundo Santos (2022, p. 473):

Na literatura brasileira, o negro aparece como bandido, negro dócil, aquele bonzinho que aceita tudo sem questionar, sem uma base teórica que agregue valores ao negro. Não se pode combater o problema racial no Brasil, enquanto a sociedade ainda reforçar esses estereótipos sobre o negro.

É por escassez de materiais assim que muitas crianças acabam reproduzindo comportamentos racistas; pelos negros não terem sido bem representados ou por estarem invisíveis nos livros e nas histórias aos quais tiveram contato. Um exemplo disso é dado por Bianca Santana ao relatar a história de uma família, composta por quatro irmãos.

Em um domingo, os quatro desciam as escadas ao lado da portaria do prédio aos pulos. Veio Renê, amigo querido dos pais, brincar com a criançada toda. Cada um ganhou cócegas e devolveu risadas. Menos Lili:

– Sai daqui, seu preto!

Renê respondeu rindo:

– Você também é preta.

– Eu não sou preta. Eu sou morena.

Ele estancou. E os irmãos, também crianças, aprenderam que era possível ser racista aos cinco anos de idade (Santana, 2015, p. 63-64).

O posicionamento preconceituoso adotado pelas crianças é resultado das vivências e experiências com o meio que os cerca, uma vez que o preconceito se encontra enraizado nas estruturas da sociedade. A educação é indispensável para o rompimento dessa perspectiva preconceituosa, discriminatória e excludente em relação à população negra. Assim como destacou Santos (2022, p. 476), “[...] é preciso plantar a semente da mudança nos estabelecimentos de ensino”. Nessa perspectiva, é preciso salientar que a implementação da Lei n.º 10.639/03, sendo uma ação afirmativa direcionada para o ensino, tem sido de suma importância para que as instituições e os profissionais que a compõem possam desenvolver um ensino voltado para a decolonialidade, rompendo com a história eurocêntrica, tal como já abordado no primeiro capítulo deste livro.

Segundo Alessandra Devulsky (2021, p. 74), “[...] negros e negras aparecem cada vez mais presentes nas redes de poder [...]”. Isso significa que as pessoas negras já conquistaram espaços importantes e ainda o estão fazendo; e embora já tenhamos avanços significativos, é comum a existência do preconceito ou a permanência do que chamamos de mito da democracia racial, como já tratamos nesta obra.

Cabe enfatizar que as campanhas de combate ao racismo e à discriminação racial têm sido ampliadas consideravelmente,

bem como as políticas públicas para atender às demandas e exigências da população afro-brasileira. Entretanto, estas ainda não são o suficiente, uma vez que é preciso mobilizar e promover uma tomada de consciência e mudança de posicionamento por parte da população.

Infelizmente, o racismo se faz presente em diferentes meios e muitas vezes é silenciado ou mascarado nas mídias e nos meios televisivos, reforçando que a democracia racial é inexistente no Brasil, que existe coexistência pacífica na pluralidade e diversidade cultural. Por mais que os casos ocorridos de racismo sejam divulgados nos diferentes canais, ainda assim existem pessoas que acreditam que as reivindicações, a luta por direitos da população negra e as denúncias de atos racistas são exageros daqueles que o denunciam. Exemplo disso é trazido em um dos relatos de Bianca Santana (2015) a respeito da experiência vivenciada por Ju – aqui já apresentada – ao ressaltar a afirmação da sua identidade negra. Entretanto, tal afirmação vem a partir de posicionamentos racistas: em uma festa de fim de ano, da equipe em que ela trabalhava, ouvia os colegas afirmarem que não existia racismo no Brasil, mesmo diante da evidência quando comentaram “[...] a história do jogador de futebol chamado de macaco pela torcida, que resultou no vídeo de uma torcedora gritando a ofensa internet afora” (Santana, 2015, p. 84).

De acordo com a autora, dona de si e da sua identidade negra, Ju não se cala e se posiciona, afirmando:

– Olha, pessoal, eu sou negra! Se alguém aqui me chamasse de macaca, seria uma ofensa pra mim.

Eu acharia racista.

Silêncio. Longa pausa antes de alguém ousar:

– Como assim negra, Ju? Você não é negra, você é morena! (Santana, 2015, p. 85).

O racismo é tão presente que até mesmo afirmar-se negra para um grupo de pessoas racistas pode provocar, nesses indivíduos, a resistência em aceitar a autodeclaração da pessoa negra, evidenciando a necessidade de combater não apenas as manifestações explícitas de racismo, mas também as atitudes sutis e as estruturas que perpetuam a discriminação racial. Além do mais, tal perspectiva demonstra a existência de um racismo baseado no que ficou conhecido como “colorismo”, que de acordo com o conceito pensado por Alice Walker (1983), citada por Alessandra Devulsky (2021), pessoas negras, mas de tom de pele clara tendem a ser melhor tratadas ou aceitas do que mulheres negras de tom de pele mais escura.

Cabe aqui destacar que o colorismo – na perspectiva de Devulsky (2021) – significa exatamente a manutenção da supremacia branca em relação à população negra, uma vez que “[...] o racista branco distribuiu privilégios e recompensas com base na cor da pele” (hooks, 2001, p. 57 *apud* Devulsky, 2021, p. 74). Entretanto, esses privilégios baseados na cor da pele não são sinônimos de garantia da ocupação das esferas de poder onde a presença da população negra é nula, ou

seja, ser negro de tom de pele mais clara não garante acesso facilitado aos mesmos espaços que historicamente ocupa – e continua a ocupar – a população branca.

O ato racista não leva em consideração somente o tom de pele, mas todos os demais traços físicos. As atitudes de racismo estão presentes tanto nos indivíduos que compõem a sociedade quanto nas instituições, uma vez que, segundo Silvio Almeida (2019, p. 27), “[...] as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências”.

Nessa mesma perspectiva, Kilomba afirma que o racismo institucional “[...] se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc.” (Kilomba, 2019, p. 77-78). É esse tipo de racismo que vez ou outra é anunciado pelas mídias, por meio de programas jornalísticos e sites de notícias, evidenciando a ocorrência de violências policiais contra indivíduos negros.

Bianca Santana traz em seus relatos diferentes realidades de pessoas negras que tiveram suas vidas ceifadas pela polícia. Dentre elas, Paulo Vitor, Alex, Douglas e Eduardo, vítimas desse racismo institucional existente na sociedade contemporânea, cujas questões raça e classe se inter cruzam, uma vez que, “[n]o país onde justiça tem cor, preto bandido não merece julgamento. Só caixão ou cadeia. Mesmo que faça tudo direito, tem sempre o risco de não voltar pra casa” (Santana, 2015, p. 59).

O tratamento dado às pessoas negras pela polícia é diferente daquele dado às pessoas brancas pela mesma instituição, sendo necessário também considerar que, atualmente, ainda ocorre uma separação regional entre um grupo e outro. Essa separação é legado da escravização e do fim desta em 13 de maio de 1888, cujas políticas de inserção dos negros na sociedade brasileira foram inexistentes.

As políticas públicas para atender às demandas da comunidade negra, embora existam, ainda não são suficientes para garantir que a população negra tenha moradias nos locais mais centralizados das cidades, distanciando-os daqueles locais onde predomina o crime organizado. Além do mais, o relato de Bianca Santana (2015) acerca da história de Eduardo – uma criança de apenas 10 anos de idade – evidencia o quanto a violência policial pode acometer até mesmo àqueles que ainda não são capazes de compreender a realidade de um sistema opressor, discriminatório e seletivo.

3.3 SEGREGAÇÃO RACIAL ILEGAL, MAS ENRAIZADA NO IMAGINÁRIO SOCIAL

Em vários de seus relatos, Bianca Santana (2015) destaca o quanto, inevitavelmente e com certa recorrência em determinados locais, as mulheres negras são facilmente confundidas como trabalhadoras daqueles espaços, pois por sua negritude não poderiam frequentá-lo, uma vez que o

local é daqueles “[...] onde quem frequenta é branco e quem trabalha é preto” (Santana, 2015, p. 334). Isso é resultado dos estereótipos enraizados na sociedade.

É interessante observar que até mesmo nos locais em que os estereótipos não deveriam se sobressair, como é o caso das universidades públicas, ainda assim eles se fazem presente e firmam o seu lugar, tornando ainda mais evidente a complexidade e a necessidade de se combater percepções preconcebidas em relação à população negra. É nessa perspectiva que Bianca Santana (2015) aponta que determinadas abordagens demonstram uma predisposição em associar determinadas atividades à figura de um funcionário, o que acaba por indicar a existência de estereótipos de gênero e ocupação.

A autora chama atenção que não somente os locais, mas os livros, as narrativas literárias – em muitas circunstâncias – também passam a ser direcionados a um público específico, pois ser mulher negra, trabalhadora, na visão colonialista não dá a ela o direito de adentrar em um curso que não “tenha a sua cara”, muito menos de ler ou comprar um livro indicado pela professora do referido curso. Exemplo disso é Luzia, que era babá, mas que tinha conseguido ingressar no curso de auxiliar de enfermagem e, ao tentar adquirir um livro indicado pela professora, ouviu o senhor da livraria lhe dizer com rispidez: “[...] Não viu que esses livros não são pra você? Sai daqui! Não tem nada aqui pra você. Sai. Sai” (Santana, 2015, p. 49).

Nem locais, nem profissões, nem livros. Nenhum desses está isento de ser destinado a determinados grupos em uma sociedade que, antes de qualquer coisa, julga pelo que vê; que se mantém sob as bases do colonialismo; que perpetua as regras do eurocentrismo, cujos obstáculos, muitas vezes, não são superados por aqueles que, querendo ou não, precisam enfrentá-los.

A persistência dos estereótipos em relação à população negra revela a obrigatoriedade de que haja uma mudança cultural profunda na sociedade, cuja conscientização e educação desempenham papel crucial para tal mudança, uma vez que, para essa sociedade, marcada pela presença do colonialismo:

[...] toda atividade que signifique lidar com o público ‘seleto’ exclui a trabalhadora negra, a começar pelas atividades de babá, copeira, na área do serviço doméstico é ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira, não há problema se a empregada for negra (Gonzalez, 2018, p. 128).

Gonzalez (2018) destaca o quanto os diferentes espaços sociais mantêm a exclusão e o preconceito, ao enfatizar:

Aquele papo do ‘exige-se boa aparência’, dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: ‘*negra não serve*’. Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de boutique elegante, comissária de bordo, etc. e tal, são profissões que exigem contato com o tal público ‘*exigente*’ (leia-se racista). Afinal de contas, para a cabeça desse ‘*público*’, a trabalhadora negra tem que ficar no ‘*seu lugar*’: ocultada, invisível, ‘*na cozinha*’. Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode

aceitar que ela exerça profissões '*mais elevadas*', '*mais dignas*' [...] (Gonzalez, 2018, p. 129, grifo do autor).

Nessa mesma perspectiva, Alzira Rufino (2003 *apud* Munanga, 2016, p. 134) ressalta:

Décadas de avanço no status das mulheres em todo mundo e no Brasil, e a mulher negra continua associada às funções que ela desempenhava na sociedade colonial imediatamente após a abolição. Em sua maioria, a empregada doméstica, a lavadeira, a faxineira, a cozinheira.

De acordo com Rufino (2003 *apud* Munanga, 2016), embora tenha havido avanços significativos, os espaços de poder ainda continuam – em sua maioria – sendo ocupados por homens e mulheres brancos, enquanto as mulheres negras seguem ocupando os mesmos espaços tradicionais. No entanto, é pertinente enfatizar que os espaços de poder quando ocupados por pessoas negras são passíveis de questionamentos e dúvidas, tal como apresentado nos relatos das experiências de Cláudia, mulher negra e cirurgiã

Muitas vezes olhavam pra ela com dúvida no centro cirúrgico. Com avental e touca, era difícil perceber como era estilosa, bem-vestida, rica, e cometiam a gafe de perguntar se era instrumentadora (Santana, 2015, p. 66).

Ainda a respeito das experiências de Cláudia, a autora continua a apontar o quanto os espaços possuem um perfil étnico pré-estabelecido no imaginário social, mantido pelas bases do colonialismo, em que nem mesmo o direito de elevar-se socialmente a pessoa negra tem direito. Diante disso, Bianca

Santana (2015, p. 66-67) descreve uma situação ocorrida com Cláudia:

Numa manhã qualquer, acordou com o barulho do interfone e percebeu que a empregada não estava em casa. Viu pela câmera de segurança que era o carteiro, atendeu o interfone e soube que precisava assinar um recibo para pegar a encomenda.

[...]

Recebeu o pacote e, enquanto assinava o papel, chegou uma senhora bastante elegante.

– Você pode, por favor, chamar sua patroa?

– Patroa?

– Sim. A dona da casa. Mudei pra cá recentemente e gostaria de me apresentar.

Esse olhar estigmatizado está presente na sociedade brasileira, apresentando, assim, uma espécie de segregação racial – não legalizada, mas internalizada no imaginário social – que acaba por direcionar lugares de brancos e lugares de negros (Devulsky, 2021).

3.4 DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Santana (2015) evidencia o quanto a pobreza e a falta de oportunidades ou de políticas públicas podem assolar a vida daqueles que precisam encontrar uma maneira de seguir a vida com dignidade, dando como exemplo seu pai, que ora foi

bicheiro, ora dono de um bar e que, ao final das contas, acabou por tirar a própria vida – marcada por desilusões financeiras e uma solidão profunda –, revelando então um estado emocional complexo.

Nesse mesmo relato, Santana (2015) aponta o quanto a vida tumultuosa, arriscada e o suicídio de um familiar podem acarretar prejuízos emocionais na vida de crianças e adolescentes, uma vez que o trauma do suicídio de seu pai a fez criar as piores imagens a respeito dele e do sentimento que este tinha para com ela. Esses traumas, muitas vezes, podem não ser superados, a depender das condições financeiras e do olhar cuidadoso da família para o indivíduo.

Aliás, problema financeiro é algo presente na vida de muitas pessoas negras, tal como evidenciado por Bianca Santana (2015) ao relatar que Luzia, enquanto babá, mal tinha tempo para comprar o livro indicado pela professora do curso em que havia ingressado, pois “[...] não podia atrasar um minuto para receber as crianças do ônibus escolar” (Santana, 2015, p. 47).

Equilibrar-se entre trabalho e universidade é ser desafiado diariamente entre mudar o lugar social ou permanecer nele; manter-se em um curso para alterar esse lugar social é outro desafio. Vale ressaltar que esse lugar é imposto tanto pelos olhares e posicionamentos de indivíduos racistas como pela fragilidade do sistema de políticas públicas que possibilitem a permanência dos grupos excluídos historicamente nas universidades.

Mesmo em espaços de fala e expressão, a mulher se depara com a ameaça da exclusão, a qual se apresenta não apenas em ambientes sociais e profissionais, mas também na simples manifestação de uma opinião. Em outras palavras, o ato de se posicionar e expressar o próprio pensamento, por si só, já a coloca em uma posição de vulnerabilidade, correndo o risco de ser inferiorizada.

Bianca Santana (2015), ao descrever a história do menino Belchior, evidencia o quanto as dificuldades financeiras acabam por silenciar determinados grupos e, em alguns casos, por aliená-los. Posicionar-se politicamente pode ser uma afronta para um sistema político que continua a ser dominado por um grupo específico – majoritariamente o homem branco e elitizado. Assim, Belchior via uma solução para o problema que enfrentava a família.

Mesmo sem ter idade para votar, acompanhava o horário político e gostava do que ele falava. Casa, comida e escola pra todo mundo. Branco, preto, mulher e homem com as mesmas oportunidades (Santana, 2015, p. 55).

Segundo Devulsky (2021, p. 80), as

[...] medidas de inserção racial nos espaços quase impermeáveis aos negros no Brasil são importantes, muito embora continuem sendo paliativos diante do quadro geral de racismo estrutural do país.

Sendo assim, mesmo que a passos lentos, as políticas públicas têm viabilizado espaços significativos à população negra, bem como a alteração de realidades econômicas. Mas

ainda há um longo caminho a ser percorrido, haja vista que para a manutenção de tais transformações é necessário que a sociedade compreenda a importância da política para a resolução de problemas socioeconômicos que afetam, em sua maioria, a população excluída historicamente.

3.5 NARRATIVAS RESSIGNIFICADAS: POR UMA OUTRA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Certamente a história que você já ouviu acerca da África e da população africana é aquela que inferioriza, vulnerabiliza e silencia esse grupo, e isso não é diferente com a história de seus descendentes em terras brasileiras. A história eurocêntrica colocou os africanos e seus descendentes em um lugar que não foi por eles, de fato, ocupado. A naturalização da escravidão, do tratamento exótico; a falsa ideia de que homens e mulheres negros serviriam apenas como animais; a invenção de seres desprovidos de racionalização e a incapacidade de escreverem suas próprias histórias são resultado de uma perspectiva eurocêntrica que, sobre as bases das teorias raciais, cunhou a superioridade branca em consequência da inferioridade negra, com o objetivo de manutenção e legitimação dos privilégios da população branca.

Esses discursos foram amplamente divulgados nos bancos escolares, criando ideias falsas e equivocadas acerca da

população negra e da história do continente africano. Kilomba (2019, p. 65, grifo da autora) traz a seguinte experiência na escola:

[...] lembro de crianças *brancas* sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças *negras* se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente ‘porque somos todos iguais’, dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos ‘descobrimientos portugueses’, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador.

Embora não se tenha mais essa divisão entre os estudantes, ainda há a permanência de uma abordagem colonialista, eurocentrada, na qual se exaltam os feitos dos colonizadores e continuam a silenciar a população negra e indígena. Essa abordagem é resultado de um currículo escolar que ainda mantém as bases ideológicas da colonização, privilegiando a história e a perspectiva do grupo dominador e demonstrando a necessidade da ampliação de políticas educacionais mais efetivas, a fim de descolonizar o currículo educacional.

A ausência de uma abordagem diferenciada, a partir da perspectiva do negro, acaba propiciando a reprodução de uma história equivocada, única e silenciadora. Além do mais,

a permanência dessa história produz efeitos diretos à questão identitária dos indivíduos, pois o negro, em nenhuma hipótese, gostaria de ter consigo atributos que o reduzissem a mero espectador.

A respeito dessa questão, Bianca Santana (2015) traz uma discussão acerca de tantos outros relatos sobre a história da África e daqueles que foram trazidos ao Brasil na condição de escravizados. Histórias que poderiam ser contadas de outras maneiras, a partir de outros olhares, apresentando novas perspectivas. Dito isso, cabe aqui ressaltar o quanto a literatura negra tem exercido papel significativo para trazer à tona narrativas que contemplem o protagonismo exercido pela população negra ao longo da história do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado ao longo deste estudo, o ensino de História esteve e ainda se encontra pautado na perspectiva eurocêntrica, a qual está enraizada nas instituições educacionais – sendo, portanto, um desafio para a abordagem de uma história decolonial. A predominância de narrativas eurocêntricas no espaço escolar invisibiliza grupos étnicos que foram historicamente silenciados, mantendo as bases do colonialismo.

É pertinente destacar que o ensino de História a partir de 2003, com a promulgação da Lei n.º 10.639/03, passa a ter como obrigatoriedade a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira, sendo um desafio a profissionais e instituições escolares em decorrência da ausência de materiais didáticos, da falta de qualificação dos professores e da manutenção colonial dos currículos escolares. Entretanto, o trato com a temática se faz necessário mediante a realidade vivenciada pelas pessoas negras no Brasil, as quais, de forma geral, ainda não estão em todos os espaços de poder. É importante também salientar que as ações/políticas empreendidas pelo Estado se deram em decorrência da luta do movimento negro e de vários esforços internacionais.

Embora tenham ocorrido avanços e conquistas significativas, ainda há muito o que se fazer para que as instituições abordem com mais eficácia a referida lei e alterem de forma significativa atitudes e valores dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira. No entanto, alguns movimentos que ocorrem no âmbito educacional tendem a ser um empecilho para a efetivação da prática docente quanto à aplicação da Lei n.º 10.639/03, como a redução na carga horária das disciplinas de humanas, a maneira rasa com que os PCNs (Brasil, 1997) e a própria BNCC (Brasil, 2017) tratam da questão da pluralidade cultural e da lei supracitada, além da falta de formações de qualidade para os professores da rede básica de ensino.

A abordagem decolonial surge como uma possibilidade essencial e pertinente para redirecionar o olhar acerca da história cristalizada, criticando-a e possibilitando que outras perspectivas sejam levadas em consideração, nas quais as vozes antes silenciadas passam a ter espaço. É nesse aspecto que a literatura negra desempenha papel significativo e transformador, uma vez que enriquece o currículo educacional ao trazer à tona narrativas e vivências que representam a vida e luta de muitas pessoas negras na sociedade brasileira.

A literatura no ensino de História se coloca como uma ferramenta potencializadora, uma vez que é capaz de sensibilizar. Ainda, é um instrumento de resistência e de denúncia das mazelas sociais, cujas visões profundas evidenciam as vivências complexas das pessoas negras e

possibilitam uma compreensão mais completa e empática da história e das lutas da população negra no Brasil.

O uso da literatura no ensino de História facilita e contribui significativamente para a abertura de diálogos sobre o racismo e as diferentes formas de resistências – e contribui, ainda, para a construção de identidades e imagens positivas acerca do ser negro na sociedade brasileira. A literatura possibilita aos estudantes, também, desenvolver habilidades críticas-reflexivas, uma vez que estes podem realizar o confronto de narrativas e compreender que a construção histórica perpassa pela perspectiva dos diversos agentes que a compõem, sendo estabelecida também uma relação de poder entre esses agentes. Ao fazer uso da literatura negra na educação básica, mais especificamente no ensino médio, foi possível perceber o quanto os estudantes passam a compreender a complexidade das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos, as experiências interseccionadas vivenciadas pelas mulheres negras; além disso, muitas meninas compartilharam suas experiências e se viram representadas nessas narrativas literárias.

Outro ponto de destaque quanto ao uso da literatura negra no ensino de História foi possibilitar aos estudantes se depararem com outras narrativas, que colocam em pauta diferentes temáticas que perpassam a vida das pessoas negras – como a existência do racismo institucional e estrutural –, observando e analisando como essas se manifestam no cotidiano. Mas também foi possível aos estudantes perceberem

que sujeitos negros também são detentores de intelectualidade e estão ocupando espaços de poder e empoderando-se pelas narrativas literárias.

É, portanto, a partir da necessidade de uma abordagem decolonial no ensino de História que a obra *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana (2015), se propõe como recurso significativo e potencializador das discussões em torno da mulher e das pessoas negras na sociedade brasileira.

Portanto, concluímos que a utilização da literatura no ensino de História é capaz de construir imagens positivas acerca da mulher negra na sociedade brasileira, além de sensibilizar os estudantes quanto às realidades experienciadas por esses sujeitos, as quais evidenciam a existência de uma discriminação interseccionada. A literatura, nesse contexto, possibilita uma análise crítica da sociedade e das estruturas que ainda mantêm a desigualdade de mulheres e homens negros, quando comparados a mulheres e homens brancos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008. DOI: 10.1590/S0103-21862008000100001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2025.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidades**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_\(Feminismos_Plurais\)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359). Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA, S. L. Raça e racismo. In: ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. p. 17-38.

ALMEIDA, M. S. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Revista em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.131-154, 2014. DOI: 10.12957/rep.2014.15086. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/15086/11437>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Unicef Brasil**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 set. 2022.

ASSIS, D. N. C. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Superintendência de Educação a Distância, 2019. p. 27-39. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30892>. Acesso em: 8 set. 2022.

AZEREDO, E. G. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus**: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432029/2/Edson%20Azeredo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 2002. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a equiparação da injúria racial ao crime de racismo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 9 abr. 2023.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CEREZER, O. M. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI**: a diversidade em debate. Curitiba: Appris, 2019.

CUNHA, E. M. G. P. Parte IV: Desigualdades, diferença em saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 239-247. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d5t55>. Acesso em: 5 fev. 2023.

DAVIS, A. O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher. *In*: DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 21-46.

DEVULSKY, A. O colorismo interno: aspectos da introjeção. *In*: DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, p. 62-90, 2021.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: 10.1590/S1413-77042007000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

D'ONOFRIO, S. Ruth Guimarães: uma romancista negra na imprensa brasileira dos anos 1940. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 789-203, 2020. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1524/1438>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, 2008. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 247-275.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político econômica. *In*: GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA, 2018. p. 34-53.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLANDA, H. B. **Explosão feminista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JORGE, D. S. *et al.* Movimento negro: a atuação política do movimento como fator de conversão de suas demandas em políticas públicas. **Caderno Virtual**, v. 1, n. 32, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/1189>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JUSTINO, M. E. **Poesia negro-feminina**: discurso poético e empoderamento em Elisa Lucinda. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21996>. Acesso em: 18 jun. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KÜTTER, C. A. Ana Maria Gonçalves: “Meu livro foi minha busca também, por construir uma identidade de uma história que me foi negada, a história dos negros no Brasil”. **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 291-391, dez. 2020. DOI: 10.35520/flbc.2020.v12n24a34303. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/34303/22808>. Acesso em: 4 ago. 2025.

KRUGER, R. B. Ensino de História e descolonização do currículo: considerações iniciais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 20, p. 1-3, 2022. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/ensino-de-historia-e-descolonizacao-do-curriculo-consideracoes-iniciais#:~:text=A%20descoloniza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20curr%C3%ADculos%20diz,de%20recorrentes%20debates%20no%20Brasil>. Acesso em: 6 abr. 2023.

LEITE, K. K. O. **Cristiane Sobral**: uma voz de resistência na poesia contemporânea. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) - Departamento de Comunicação e Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2022/05/CRISTIANE-SOBRAL-UMA-VOZ-DE-RESISTENCIA-NA-POESIA-CONTEMPORANEA-Karen.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

LIMA, E. B. S. **Identidades em conflito**: uma leitura das peças de Cristiane Sobral. 2013. Monografia (Licenciatura em Letras/ Português e Respectivas Literaturas) – Instituto de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5823>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-116.

LOURENÇO, A. P. P. Continuo preta: a vida de Sueli Carneiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 49, p. 352-259, 2022. DOI: 10.23925/ls.v26i49.62440. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/62440>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MACHADO, B. A. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. **Revista História Oral**, v. 7, n. 1, p. 243-265, 2014. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/343>. Acesso em: 19 maio 2023.

MACHADO, M. H. P. T. Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção do si mesmo. **Estudos Avançados**, v. 33, p. 91-108, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3396.0007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3sYhgN85tfbF5yn5sVFBycz/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MARTINS, A. B. Livro didático e ensino de história da África e cultura afro-brasileira: narrativas e políticas públicas. **Revista Semina**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 135-152, 2022. DOI: 10.5335/srph.v21i1.13376. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/13376>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MATO GROSSO. **Documento de referência curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 21 maio 2022.

MATO GROSSO. **Plano estadual de educação**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/pde/plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 11 set. 2023.

MATO GROSSO. **Por uma educação antirracista**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/educacao-do-campo-e-quilombola/politica-antirracista>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MENDES, M. R. T. Maria Firmina dos Reis: mulher e escritora oitocentista. **Revista do Imea**, v. 2, n. 1, p. 39-48, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/view/202>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MIRANDA, F. R. Uma romancista negra intérprete da nação: Ruth Guimarães em “Água Funda”. **Revista Cerrados**, Brasília, DF, v. 30, n. 57, p. 34-40, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/38289>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 175-199.

MÜLLER, M. L. R. Aspectos a serem considerados na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 305-317, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972010000200007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 abr. 2023.

MUNANGA, K. Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual. In: MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016. p. 171-197.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. DOI: 10.1590/S0101-546X20030003000003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

PAIXÃO, M.; GOMES, F. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, G.; FARIAS, J. B.; GOMES, F. (org.).

Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-abolição. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 297-303.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, p. 1-12, 2012. DOI: 10.5902/26746921. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PESAVENTO, S. J. História e literatura: uma nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, p. 1-9, 2006. DOI: 10.4000/nuevomundo.1560. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560#quotation>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação:** a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/27924>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RODRIGUES, C.; FREITAS, V. G. Ativismo feminista negro no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 34, p. 1-54, 2021. DOI: 10.1590/0103-3352.2021.34.238917. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/NFdhTdVLSRPHzdDzVpBYMq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SANTANA, B. Currículo Lattes. **CNPq**, 2023. Disponível em: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?sessionId=8963933BCD2EA78166F424E156246FFA.buscatextual_0#. Acesso em: 5 fev. 2023.

SANTANA, V. Sueli Carneiro. **Revista Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas**: Mulheres na Filosofia, Campinas, v.7, n.4, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/sueli-carneiro/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SANTOS, A. L. A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura. **Njinga & Sapé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 2, p. 471-495, 2022. Número especial. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1071>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SANTOS, E. F. *et al.* A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018. DOI: 10.1590/2175-623665332. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, G. A. Investigação sobre a natureza e a espécie humana. *In*: SANTOS, G. A. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. p. 19-61.

SILVA, D. J. L. **Mulheres na literatura**: escritas de autoria feminina negra. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/4705>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, J. *et al.* Didática do ensino superior e a Lei 10.639/03 nos cursos de História do Ceará. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 35-57, 2019. DOI: 10.5433/2238-3018.2019v25n2p35. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34704>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, M. A. M. Os acontecimentos de Ruth Guimarães (1920-2014): alcances e limites para uma intelectual negra em São Paulo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 65, p. 1-20, 2022. DOI: 10.1590/18094449202200650010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/xKKMB7mF3sKvD4xKkYMmChF/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SOBRE A AUTORA



Rosiane Pereira Viscovini

Graduada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) (2018) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV) (2024). Possui especialização em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) (2020) e mestrado em Ensino de História pela Unemat (2024). Atualmente é docente

efetiva da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Nova Mutum/MT.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7051-660X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1955027557816364>

E-mail: rosiane.viscovini@gmail.com

A presente investigação discute a importância da literatura feminina negra na construção identitária, visando à desconstrução de preconceitos e estereótipos estruturalmente arraigados na sociedade contemporânea. Desse modo, o ensino de História na educação básica é concebido como um espaço primordial para a implementação de abordagens decoloniais. A análise empreendida concentra-se na representação e inserção da população negra no currículo do ensino de História na educação básica, a partir do uso da literatura feminina negra, buscando compreender a influência das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro – particularmente aquelas decorrentes da organização e das reivindicações do movimento feminista negro. Tal iniciativa visa a proporcionar aos estudantes o reconhecimento do protagonismo e da agência histórica da população negra, capacitando-os à identificação e à construção de suas identidades. Esse processo fomenta o rompimento com padrões eurocêntricos, culminando em um ensino decolonial que fortalece a identidade étnica por meio da representatividade positiva e de práticas voltadas à redução das desigualdades sociais. Por fim, esta obra aprofunda conceitos cruciais e contemporâneos atinentes às relações étnico-raciais, tais como raça, racismo, colorismo, interseccionalidade e decolonialidade, os quais são indispensáveis para a compreensão da complexidade da temática em questão.

