



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELA DE OLIVEIRA SENNA

ONDE ESTÁ TEREZA?
A “PRESENÇA” DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO

ANANINDEUA-PA
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELA DE OLIVEIRA SENNA

ONDE ESTÁ TEREZA?
A “PRESENÇA” DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO

Artigo apresentado à Faculdade de História da Universidade Federal do Pará/Campus Ananindeua, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Anna Maria Alves Linhares, como requisito à obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

ANANINDEUA-PA
2018

DANIELA DE OLIVEIRA SENNA

**ONDE ESTÁ TEREZA?
A “PRESENÇA” DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO**

Artigo apresentado à Faculdade de História da
Universidade Federal do Pará/Campus Ananindeua
como requisito à obtenção do título de Especialista
em Ensino de História.

Ananindeua, 17 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Maria Alves Linhares
UFPA/Campus Ananindeua

Banca: Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes
Examinador Interno /UFPA/Campus Ananindeua

Banca: Prof. Dr. Márcio Couto Henrique
Examinador Externo – PPHIST/UFPA

Banca: Prof.^a Msc. Adriana Dias Moura
Examinadora Externa - SEDUC/ PARÁ

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Zambi pelo dom da vida.

A minha mãe, Carla Joelma de Oliveira Lopes, minha grande incentivadora, amiga, parceira de luta e fonte de inspiração. Você é meu maior exemplo.

A minha avó, Maria Vera Lúcia Siqueira de Oliveira, sem a sua ajuda e paciência, nada disso seria possível. Que Nanã lhe guarde e proteja sempre, lhe devo minha vida! Ao meu avô, pai de coração, Domingos Anchieta de Paula Lopes, que me criou ao lado da minha mãe e de minha avó. Que Zambi lhe proteja sempre meu pai!

Ao meu irmão, Pedro Henrique de Oliveira Livramento, por me incentivar a ser uma pessoa melhor, mais caridosa, paciente, amorosa e amiga. Ao meu padrasto, Arion de Oliveira Livramento, pelos conselhos e apoio em todos os passos que dou.

Ao meu amigo e irmão, Nagib Mekdece Neto, e às amigas e irmãs, Samantha Sampaio e Fernanda Lima, pelo incentivo, conselhos e parceria de uma vida toda.

A minha companheira de vida, Jakie Rodrigues de Lima. Obrigada pela paciência e confiança. Você é o amor da minha vida, a vitória é nossa meu bem!

Aos professores desta Especialização em Ensino de História, que compartilharam conosco seus saberes e tornaram essa caminhada leve e feliz.

A Prof.^a Dr.^a Anna Maria Alves Linhares pela orientação neste trabalho. Obrigada pela paciência, carinho e todas as contribuições intelectuais neste processo formativo.

A Prof.^a Dr.^a Zélia Amador de Deus, que tão generosamente compartilhou comigo sua história de luta, resistência e militância. Sem ela este trabalho não seria o mesmo.

Ao Babalorixá Odé Orun Ofá, por compartilhar comigo seus saberes sobre a cabocla Tereza de Légua e, também, sobre os fundamentos da Umbanda e do Candomblé. Ao pai Carlos de Oxóssi, por todo incentivo durante esta Especialização. A Mame'tu Zikalani pelo apoio espiritual e emocional em toda essa trajetória.

Ao GECAM, ao GT Experimentos Didáticos e ao Grupo de Extensão “Lugar de Mulher”, nossos debates e reflexões foram fundamentais para a construção teórica deste trabalho.

Finalmente, quero agradecer a cabocla Tereza de Légua, por inspirar e abençoar este percurso. Espero que seja o primeiro passo para encontrar outras “Terezas” na Amazônia e, quem sabe um dia, seja eu. Okê cabocla!

ONDE ESTÁ TEREZA?

A “PRESENÇA” DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO

Daniela de Oliveira SENNA¹

RESUMO

Recai sobre a mulher negra o silêncio das fontes. A historiografia ocultou, na maioria das vezes, as ações femininas de maior relevância restringindo-se a citar alguns fatos mais simples e a colocar as mulheres, em geral e, em particular, as negras, em lugar de subordinação, ou seja, sempre na retaguarda dos homens ou esperando por eles. Essa construção histórica materializa-se nas representações presentes no livro didático, instrumento tão difundido nas escolas brasileiras. Nesse sentido, um dos objetivos deste trabalho é compreender como a mulher negra tem sido abordada no livro didático de História (LDH). Ele expressa um corpo de ideias e de percepções que são correntes na sociedade e no meio acadêmico, é um instrumento pedagógico de grande alcance que tem sido disputado por diversos campos de saberes, nele a presença da mulher é subsumida, da mulher negra é praticamente invisível. Contudo, ficou evidente a importância que adquire no cotidiano escolar, constituindo uma ferramenta pedagógica de grande amplitude e alcance, o que representa, por si só, um ganho positivo. No entanto, ele requer atualizações e, quem sabe, apoio. Nesse sentido, e de forma propositiva, buscou-se a construção de um recurso pedagógico complementar, as tiras em quadrinhos.

Palavras-chave: Gênero. Raça. Mulher negra. Livro Didático de História. Tiras em quadrinhos.

ABSTRACT

The silence of the fountains falls on the black woman. Historiography has, for the most part, concealed the most relevant female actions by restricting itself to citing some simpler facts and placing women, in general and in particular, women in black, rather than subordination, that is, in the rear of the men or waiting for them. This historical construction materializes in the representations present in the textbook, an instrument so widespread in Brazilian schools. In this sense, one of the objectives of this work is to understand how the black woman has been approached in the didactic book of History (LDH). It expresses a body of ideas and perceptions that are current in society and the academic milieu, it is a far-reaching pedagogical instrument that has been disputed by diverse fields of knowledge, in which the presence of the woman is subsumed, the black woman is practically invisible. However, the importance that it acquires in school daily life is evident, constituting a pedagogical tool of great breadth and scope, which in itself represents a positive gain. However, it does require updates and, perhaps, support. In this sense, and in a propositional way, we sought the construction of a complementary pedagogical resource, the comic strips.

Keywords: Gender. Breed. Black woman. Didactic Book of History. Comic strips.

¹ Professora de História do Ensino Básico. Estudante da Especialização em Ensino de História. UFPA/ Campus Ananindeua. E-mail: danisenna89s2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vejo a necessidade de iniciar este artigo justificando a escolha do nome “*Tereza*” para seu título. Por que Tereza e não Joana, Amélia ou Maria? Para dar essa resposta, preciso contar um pouco da minha relação com uma cabocla conhecida nos terreiros de Umbanda² e Candomblé³, principalmente nas regiões do Pará e Maranhão, dona Tereza de Légua ou Tereza Légua da Trindade, ou ainda Terezinha de Jesus.

Quando vi Tereza pela primeira vez, ela estava na coroa⁴ de uma médium, era meu primeiro contato com a Umbanda - já tinha ido a um terreiro para fazer pesquisa, mas nunca visto um ritual. Achei que era uma festa. Ela dançou comigo, disse seu nome e me chamou para conversar, contou coisas sobre a minha vida as quais nunca havia compartilhado com outras pessoas. Fiquei em choque.

No dia seguinte procurei o dirigente daquele terreiro, Pai Carlos de Oxóssi⁵ e ele me explicou que na verdade quem havia conversado comigo era uma encantada, um ser que já viveu em nosso mundo, mas não morreu, se tornou parte da natureza. Eu saí correndo para longe daquele lugar. Tive medo. Mal sabia eu que Tereza mudaria minha vida para sempre.

Tempos depois, ouvindo os esclarecimentos do Babalorixá⁶ Odé Orun Ofá, soube que Tereza era a filha mais velha de Légua Boji Buá da Trindade⁷. Para ajudar seus pais, ela cuidava dos irmãos e foi a primeira mulher da sua região a montar um cavalo, guiar carroça e vestir calças, o que fez até que fosse confundida com os homens e sofresse muito preconceito.

Outro motivo da cabocla Tereza ser vítima de discriminação foi a cor de sua pele. Era negra e no início do século XX no Brasil essa cor não se enquadrava em nenhum padrão oficial de beleza, pois o período era marcado por tendências eugênicas⁸ onde a estética feminina estava

² Umbanda é uma religião brasileira formada através de elementos de outras religiões como o catolicismo ou espiritismo juntando ainda elementos da cultura africana e indígena.

³ Religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil por africanos escravizados e aqui estabelecida, na qual sacerdotes e adeptos encenam, em cerimônias públicas e privadas, uma convivência com forças da natureza e ancestrais.

⁴ Coroa é um termo utilizado na umbanda para definir aquilo que vem acima da cabeça de um médium, o Ori ou Chakra Coronário.

⁵ Oxóssi na Umbanda é considerado patrono da linha dos caboclos e tem a missão de cuidar do bem-estar físico e espiritual dos seres humanos

⁶ Babalorixá é um chefe espiritual, um administrador de uma casa de umbanda, de candomblé ou xangôs. É o responsável pelo culto aos orixás.

⁷ Légua Boji Buá da Trindade é um encantado de origem nobre que foi um importante boiadeiro, vivia na região do Codó, Maranhão. Era um homem aguerrido, valente e duro, mas apegado a bebida alcoólica (ARLHET, 2016).

⁸ Nos primeiros anos do século XX havia no Rio, então capital brasileira, a ideia de que as epidemias brasileiras eram culpa do negro, recém-liberto com a abolição da escravatura (1889). Portanto, para parte da elite intelectual da época, a eugenia seria uma forma de ‘higiene social’, tanto que “saneamento, higiene e eugenia estavam muito próximas e confundiam-se dentro do projeto mais geral de ‘progresso’ do país” (Disponível em www.geledes.org.br).

associada aos cuidados com o corpo e a preservação da beleza. De acordo com Costa Souza (2017, p. 5) “Os discursos [...], influenciados pela eugenia, tendiam à afirmação da estética de pele alva e cabelos lisos como representação da beleza feminina e a condenação dos tons de pele mais escuros, associando-os à sujeira e ao encardido”.

Mas ao invés de rejeitar a aparência, resistiu e lutou bravamente pela valorização de sua cor. Tereza ou Terezinha, como é chamada carinhosamente, quando chega para baiar⁹ nos terreiros avisa logo que quem chegou foi a “pretinha do Codó”, mostrando orgulho por ser negra.

A história de luta e resistência da cabocla Tereza de Légua me levou a refletir sobre outras mulheres que, como ela, lutam para mudar a sua condição e reivindicam oportunidades iguais, sobretudo as negras, aquelas que se orgulham dos seus signos e transformam seu cotidiano em movimento contínuo de luta e militância com o objetivo de oportunizar a outras em igual condição e às gerações futuras a chance de viver em uma sociedade mais justa, menos machista, menos misógina, menos racista.

Destarte, procurei minhas Terezas nos dias de hoje. Mulheres que estejam vivas e possam contar sua própria história. Descobri na professora Zélia Amador de Deus, docente da Universidade Federal do Pará e militante do movimento negro, a primeira história que quero compartilhar com todos. É uma memória viva e em construção. A minha primeira Tereza não será apenas objeto do meu estudo, ela tem voz e vai dividir generosamente conosco a sua trajetória.

Como relacionar, porém, as narrativas da minha Tereza na reflexão sobre a presença da mulher negra no livro didático de História?

Ao iniciar minha pesquisa descobri que vários estudos, relativamente recentes, têm mostrado a íntima relação entre os debates que envolvem reflexões sobre gênero e cor no Brasil, principalmente no que tange a análise dos papéis e representações sociais. Discutir a relação entre as questões raciais e as de gênero representa, assim, uma forma de contribuir de maneira significativa para que muitos dos tabus e preconceitos que permanecem vivos em nossa sociedade sejam superados.

O exercício desta reflexão, contudo, não pode e nem deve desconsiderar os desdobramentos referentes à questão do gênero. Mulheres negras sofrem mais exclusão, violência e discriminação que homens negros e mulheres brancas (FIGUEIREDO, 2008). Os

⁹ Baiar é dançar, cantar dentro do terreiro.

dados apresentados no Mapa da Violência 2015, que trata do homicídio de mulheres no Brasil, revelam que:

Com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no País. As taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros. [...] a partir da vigência da Lei Maria da Penha: o número de vítimas cai 2,1% entre as mulheres brancas e aumenta 35,0% entre as negras (WAISELFISZ, 2015, pp. 29-31).

Em concordância, Linhares (2017) afirma que a violência contra a mulher tem cor e que a cor é preta, que este não é um fenômeno natural que, ao contrário, foi socialmente construído, que educadores e, fundamentalmente, as educadoras tem um papel essencial no processo de enfrentamento a intolerância de gênero. Segundo a autora:

[...] devemos ser formadoras de opinião, ideias e pensamentos, socializando isso para outras mulheres para que possamos sofrer menos violência de gênero. Devemos conversar com nossas filhas e filhos, nossas amigas e amigos. Isso possibilita a construção de um diálogo justo para um mundo de mais oportunidades e menos violência contra todas nós. Infelizmente mulheres são agredidas pelo simples fato de serem mulheres [...] mesmo com todos os avanços, com toda a democratização do feminismo com a internet, com as discussões feitas em sala de aula e fora dela, o espaço do homem ainda é imenso e precisa ser rompido [...]. Precisamos desse rompimento para que um dia, quem sabe, não sejamos mais chamadas de minoria social. (LINHARES, 2017. pp. 12-13)¹⁰

Recai ainda sobre a mulher negra o silêncio das fontes. A historiografia ocultou, na maioria das vezes, as ações femininas de maior relevância restringindo-se a citar alguns fatos mais simples e a colocar as mulheres, em geral e, em particular, as negras, em lugar de subordinação, ou seja, sempre na retaguarda dos homens ou esperando por eles. Essa construção histórica materializa-se nas representações presentes no livro didático, instrumento tão difundido nas escolas brasileiras.

É necessário, portanto, pensar o Livro Didático de História (LDH) como objeto e fonte de pesquisa documental. Sabe-se que o livro didático é um recurso de ampla difusão social configurando, muitas vezes, o único livro que estudantes entram em contato durante o Ensino Básico (SANTOS, 2014). Os tratamentos metodológicos que o LDH sofre refletem influências teórico-conceituais e epistemológicas que são forjadas nas mais diversas sociedades e que colaboram para materializar variadas representações sociais.

¹⁰ LINHARES, Anna Maria Alves. *O “8 de março”*: reflexões sobre intolerância de gênero. Palestra proferida na Procuradoria Geral do Estado do Pará em 10/03/2017.

Nesse sentido, um dos objetivos da pesquisa é o de compreender como a mulher negra tem sido abordada nos livros didáticos de História. Gênero e raça são, portanto, categorias de análise fundantes do estudo. A proposição se ampara na evidente amplitude que a temática ganha tanto do ponto de vista político, como do ideológico e teórico (MISTURA; CAIMI, 2015).

Pensar a relação entre gênero e raça parece ser uma pista importante para entender como as relações raciais se dão no Brasil e como, dentro delas, ocorrem fissuras, hierarquizações e desdobramentos passíveis de serem investigados à luz da pesquisa historiográfica. A perspectiva, portanto, é a de analisar como os papéis sociais e simbólicos da mulher negra estão sendo representados no LDH, buscando ao mesmo tempo entender, em que medida, essas representações reforçam relações de poder e discriminação e/ou contribuem para ressignificar essas imagens. Muito embora, vários tratamentos tenham sido dados a temática, o estudo procura responder a inquietações que trazem especificidades, uma vez que, o que se deseja é problematizar essas questões a partir da análise do LDH usado no Ensino Médio.

A tarefa, no entanto, não se encerra por aí. A pesquisa é, também, propositiva, uma vez que, apresenta um recurso pedagógico específico – as tiras em quadrinhos – que resulta fundamentalmente da incursão na pesquisa. A ideia de aliar o estudo da presença da mulher negra no livro didático de História à produção de uma tira em quadrinhos nasceu da percepção de que as tiras trazem uma linguagem diferente, mais dinâmica e atrativa que os recursos usados tradicionalmente e que, além disso, demonstram um potencial interdisciplinar significativo (MENDONÇA, 2007) que pode cooperar para o aprofundamento dos debates sobre gênero e raça, principal interesse dessa pesquisa.

O artigo está dividido em quatro partes além da introdução e das considerações finais. A primeira rememora o papel do livro didático na escola, sua trajetória enquanto recurso metodológico e inserção nas políticas educacionais. A segunda comporta uma reflexão sobre as relações de gênero e raça e seus desdobramentos na escola. Acredita-se que não é possível discutir as relações de gênero e raça que estão presentes na sociedade e nos ambientes escolares de forma embrionária, sem compreender as dimensões que esse debate adquire ambiente escolar.

A terceira parte se destina a analisar e sistematizar os dados encontrados em duas coleções do LDH/ 2018 destinadas ao Ensino Médio, com a perspectiva de encontrar imagens e textos que representem alguma abordagem sobre a mulher negra, problematizando essas abordagens e, fundamentalmente, verificando se houve naquilo que foi apresentado dentro do

LDH alguma possibilidade de ressignificação dos discursos historicamente construídos sobre a mulher negra e se é possível avançar de alguma maneira.

A quarta e última parte está reservada para a apresentação do produto que nasce no seio da pesquisa – as tiras em quadrinho. Essa história apresenta as narrativas de minha “Tereza”, materializada na figura da professora Zélia Amador de Deus, que se transforma em possibilidade de recurso metodológico do ensino de História e que oportuniza a visibilidade da mulher negra da Amazônia.

1. O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

O livro didático é um instrumento pedagógico de grande alcance que tem sido disputado por diversos campos de saberes. Alves e Maia (2016, p. 3), afirmam que:

É inegável a importância dos livros, o mesmo carrega dentro de si uma porta pra um mundo de diversão e conhecimento, além de instigar a imaginação, deixando clara a importância de que as crianças e jovens tenham acesso ao mundo mágico que os livros oferecem. O hábito da leitura aumenta consideravelmente a proficiência da escrita e da própria leitura, estimulando o pensamento crítico, daí a importância do livro didático no âmbito escolar. O livro didático é um valioso recurso para o acesso à cultura e o desenvolvimento da Educação e em muitos casos o livro didático é o único livro que as crianças e jovens têm contato [...].

As reflexões de Santos e Martins (2011, p.20), também, indicam que o livro didático é um “[...] agente capaz de provocar transformações sociais tanto no contexto escolar, como no contexto das políticas públicas”. O livro didático, dessa forma, expressa um corpo de ideias e de percepções que são correntes na sociedade e no meio acadêmico.

No caso do LDH, Mistura e Caimi (2015, p. 230) relatam ainda que:

Disputado por interesses de diversos campos de investigação, o livro didático tem assumido o status de documento histórico, veículo de transmissão, aceitação/transgressão, determinação, imposição e legitimação de saberes. Ainda, como instrumento pedagógico, conquistou um lugar hegemônico nos ambientes escolares. Superando suas próprias barreiras de atuação ao impor-se como parte de uma cadeia de relações de poder muito maior do que sua instrumentalização no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático de história transcende os discursos que o inscrevem como documento histórico, em seus diversos contextos de idealização, fabricação, disseminação e uso. Com isso, vem se tornando o próprio sujeito de sua historicidade uma vez que carrega, em si, marcos de permanências e rupturas de sistemas e ideários políticos, arroubos de ideologias e discussões nos âmbitos de produção pedagógico, historiográfico, editorial e social.

Para entender o LDH, no entanto, é necessário considerar o recorte histórico em que é/foi produzido, pois nele residem pistas das dinâmicas ideológicas vigentes, das relações de poder que se materializam nas tramas sociais, das problemáticas socioculturais e políticas educacionais que se delineiam no contexto de cada coletivo social. Na prática, as políticas educacionais públicas deixam lastros de suas intencionalidades em seus produtos didáticos.

Em linhas gerais, é possível afirmar que durante o Império (1822-1889) os modelos curriculares eram importados da França, trazendo como concepção a ideia de uma cidadania subordinada e produtiva profundamente atrelada às leis estatais. O LDH da época refletia essa abordagem e tinha uma função ideológica e cultural comprometida com os ideais transmitidos pelo Estado (idem, ibidem). De maneira semelhante, docentes agiam em sintonia com a perspectiva do período.

Nos períodos do Governo Vargas (1930-1945) e do Regime Militar (1964-1985) adotou-se uma política intervencionista na educação notadamente preocupada em garantir a perpetuação de uma ideologia hegemônica, conservadora e ideologicamente comprometida com as classes dominantes. O livro didático adquire autoridade documental e é produzido sob a égide das orientações curriculares estatais. É apenas no processo de redemocratização e abertura política (1980 em diante) que o LDH passa por um redimensionamento e alcança novos interlocutores, entre eles docentes e movimentos sociais, ganhando assim uma feição mais democrática e crítica (MISTURA, CAIMI, 2015).

No período surgiram propostas de reformas educacionais que tinham como objetivo promover alterações nos conteúdos e metodologias de ensino. A perspectiva reformista, amparada pelo Estado, porém, não conseguiu deliberar mudanças substanciais no cotidiano das escolas brasileiras, dada a fragilidade da relação estabelecida entre as duas instâncias. No ano de 1985, configurando uma nova tentativa de apoio as reformas metodológicas, é criado o PNLD – Programa Nacional de Livro Didático, que previa a avaliação pedagógica dos livros antes que chegassem as salas de aula. Segundo Miranda e Luca (2004, p.126).

A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha. Cabe destacar, contudo, em relação a esse aspecto, a existência de pontos de estrangulamento derivados, sobretudo, da segmentação formal entre o MEC — instância de planejamento e normatização do programa — e o FNDE — braço administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras.

A implantação do PNLD expressou as fissuras e deficiências de um programa que se propunha a apoiar de maneira eficaz as práticas pedagógicas docentes, mas que, na prática, foi marcado por atrasos sistemáticos na edição e distribuição dos guias para as escolas e atraso na entrega dos livros, inviabilizando a avaliação pedagógica prevista e até mesmo o uso regular do material. Apenas na década de 1996 esse cenário se altera em alguma medida.

A partir de então a compra de livros didáticos com recursos públicos passou a ser feita com mais transparência e evocou a organização de processos de inscrição e avaliação prévias em edital próprio. Na prática, cada edital publicado passou a incorporar critérios de avaliação mais condizentes com os anseios dos educadores do país, “Os critérios de avaliação, por sua vez, também foram sendo aprimorados, bem como as bases de cálculo utilizadas para a ponderação e tratamento estatístico das coleções avaliadas” (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 127).

No âmbito da História esse modelo de organização e produção de livros didáticos gerou inúmeros impactos. Percebe-se que, a partir do processo de revisão pedagógica, o tratamento dado ao livro de História foi sendo gradativamente aperfeiçoado,

A transição de milênio, do segundo para o terceiro, favoreceu, portanto, transformações editoriais dos livros didáticos de História, com a inclusão de “Novos Objetos”, “Novos Problemas”, e “Novas Abordagens” (TIMBÓ, 2009).

A cultura avaliativa que se criou trouxe rebatimentos no resultado dos livros, mas não somente, também alterou as políticas de produção, circulação e consumo. Como mercadoria e não apenas como ferramenta pedagógica, o livro didático passou a ser objeto de disputas tanto por parte das editoras como por parte das empresas responsáveis pela revenda, nesse sentido, importando “[...] menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado” (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 128).

O PNLD criado com a intenção de transformar o cenário educacional quebrando paradigmas conservadores e trazendo qualidade pedagógica às aulas não cumpriu, portanto, parte significativa de seus objetivos, uma vez que o livro didático adquiriu caráter de mercadoria, muito embora ainda seja considerado por muitos como “[...] determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores” (SANTOS, MARTINS, 2011, p. 26).

É necessário, no entanto, problematizar os significados que o livro adquire no cotidiano escolar, uma vez que, é inegável seu papel na seleção de conteúdos, na transmissão de saberes às gerações futuras, nas suas formas de difusão e incorporação de ideologias, conceitos e

paradigmas, nos princípios que apresenta como verdades axiológicas e nas fontes que portam status de interlocução inquestionável entre o passado e o presente. De acordo com Miranda e Luca (2004, p.134).

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina.

O LDH vem reproduzindo, a partir do PNDL, tendências globais quanto a História ensinada, agregando e refletindo os mais variados tipos de saberes disciplinares e curriculares e dialogando com as diversas abordagens e tradições pedagógicas. É um instrumento que tem incorporado influências distintas que evocam reflexões e problematizações por parte de quem os usa para aprender ou para ensinar.

Nas narrativas construídas nos livros didáticos estão presentes múltiplos projetos que contemplam possibilidades teóricas diferentes e variados paradigmas, alguns antagonísticos. Esse cenário sinaliza ambiguidades e problemáticas específicas que não podem ser desconsideradas na análise do livro didático, uma vez que “ainda existe um enorme abismo entre a renovação historiográfica e o saber histórico veiculado por meio do livro didático” (idem, ibidem, p. 141).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o LDH tem sido, não raramente, a principal fonte de consulta de professores e estudantes e um instrumento pedagógico de dimensões plurais. Mais que isso, “Nos últimos anos o Brasil tem se tornado um dos maiores consumidores de livros didáticos” (SANTOS; MARTINS, 2011, p. 28). O país tem investido milhões de reais na aquisição de livros didáticos e beneficiado milhares de estudantes.

A escolha dos livros acontece a cada três anos, havendo alternância na distribuição às escolas. Em um ano entregam-se os livros das séries iniciais do ensino fundamental, no outro, das séries finais do mesmo ciclo e no seguinte, do ensino médio. Durante esses três anos os estudantes recebem os livros para usufruto, havendo sempre a troca do material quando o ano letivo acaba. Dessa forma, tenta-se cumprir uma meta de atingir o maior número de possível de estudantes com acesso ao livro didático.

Mas nem sempre os livros que chegam às escolas são os escolhidos pelos professores mesmo havendo a consulta prévia. Prevalecem outros arranjos que justificam a opção por uma editora. Na prática, isso representa, não raramente, o abandono daquele material que não corresponde aos projetos que a escola definiu e/ou ao que o currículo oficial demanda. O

contrário, também, acontece. Quando o livro escolhido chega no prazo certo, ele é geralmente o principal material didático que os professores da escola pública podem contar. Além disso, é importante ressaltar que, a jornada de trabalho destinada aos docentes no Brasil, em geral, é extenuante, o que inviabiliza a produção de um material didático alternativo.

Destarte, o processo de produção e reprodução do LDH demonstra o quanto ele serviu/serve como veículo ideológico e cultural ao longo do tempo, transformando-se, em geral, em uma importante ferramenta para a transmissão de saberes selecionados. São saberes que precisam ser problematizados e convertidos em objetos de investigação, pois, neles repousa uma autoridade que foi reforçada historicamente. Mais que isso. Nele há uma pluralidade de vozes e intenções, visto que, “o LD é porta-palavra de diferentes ideologias – a dos autores, dos documentos e legislações do governo em diferentes instâncias, daqueles que os utilizam nas escolas ou fora delas, das editoras entre outros sujeitos” (SANTOS, 2014, p. 53)

É importante ressaltar, porém, que assim como Santos (2014), não há interesse aqui em desprestigiar o livro didático ou desconsiderar a importância que ele tem no processo de aquisição e transmissão de saberes para as gerações atuais e futuras do país. Ao contrário, o intuito é o de refletir a forma/conteúdo com que esse livro tem chegado às escolas e, quem sabe, indicar pistas que possam fazer dele um instrumento a mais na luta contra a discriminação racial e de gênero.

2. GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA

Os estudos de gênero no Brasil têm relevado desigualdades sexuais históricas que indicam que homens submetem mulheres ao longo do tempo em função de uma suposta inferioridade feminina. Os mesmos estudos revelam que o gênero é uma construção social:

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. (CARRARA, 2009. p. 39)

Gênero e sexo, no entanto, não são a mesma coisa. Sexo é uma definição relacionada com a biologia, diz respeito às características físicas e anatômicas dos corpos, isto é, o sexo refere-se às características que distinguem o corpo do homem do corpo da mulher, como os

órgãos genitais, por exemplo, e gênero diz respeito ao modo como a sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher é, portanto, um conceito forjado socialmente.

Somente a partir da organização dos movimentos feministas no Brasil (década de 1970) é que o conceito de gênero passa a ser pensado e discutido sob a perspectiva da produção cultural. Cada cultura e tempo imprimem um formato ao gênero masculino e feminino e se comportam em relação a este formato de maneira determinada, histórica e socialmente (idem, *ibidem*).

No entanto, as relações de gênero travadas ao longo do tempo têm produzido e reforçado relações de poder, com desvantagens óbvias para o gênero feminino. Os estudos sistemáticos das relações de gênero no mundo vêm contribuindo para a reversão de injustiças e para a formação de um novo modelo social. A presença do tema entre os movimentos sociais inspirou diversas políticas públicas focadas no combate a discriminação e ao sexismo fruto da forma como os grupos sociais percebem os papéis relacionados ao gênero¹¹.

É preciso recordar que a história do Brasil foi marcada pela criação de vários mitos acerca da origem e constituição de sua sociedade, muitos dos quais não foram e estão longe de serem superados. Um deles é o da “democracia racial”. Segundo o antropólogo Roberto Da Matta (1984) no Brasil existe um mito de três raças formadoras – a branca, a negra e a indígena. Herdeiros de três raças, muitos defendem a democracia racial como realidade nacional, uma vez que é difícil perceber os limites de uma ou de outra herança racial em um povo tão diverso.

O mito aprofunda o racismo, pois contribui para que as desigualdades sejam percebidas como resultantes de outras questões, sociais, culturais e/ou religiosas e não raciais. No Brasil, em particular, o fenômeno do racismo tem especificidades. De acordo com Schwartzman (1999, p.84) no Brasil foi construída uma imagem de que aqui não existe preconceito racial, ou seja, não existe problema de raça. No entanto, “as pesquisas mais recentes encontraram cerca de 5% de pretos, 50% de brancos e 45% de pardos, com uma pequena porcentagem nas categorias ‘amarelos’ (orientais) e ‘indígenas’”.

¹¹ Para saber mais ler: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. *Políticas Públicas e Igualdade de Gênero*. Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria do Governo Municipal. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

O resultado das pesquisas pode indicar que teorias como o “Darwinismo Social”¹² e o “Evolucionismo Social”¹³ contribuíram para o agravamento das tensões raciais, uma vez que, também, a partir delas passou-se a desejar o branqueamento da sociedade brasileira. A proposta de branqueamento resultou na materialização de nuances de cores. Morenos, pardos, pálidos, amarelos, etc. se transformaram em uma enorme massa de população de não brancos. Essa variação de cor não livrou, entretanto, as pessoas de serem vítimas do racismo. Sempre, à medida que a tonalidade se aproxima da cor preta, o racismo aparece e surge novamente o conceito de raça.

A palavra raça ganhou vários significados ao longo do tempo, um desses significados, talvez o que mais se conhece, seja o de classificação de pessoas a partir de suas características físicas e mentais. Essa tentativa de colocar seres humanos em esquemas de classificação resultou na hierarquização das características humanas. Hoje se sabe que as diferenças biológicas entre seres humanos são insuficientes para classificá-los ou hierarquizá-los¹⁴. Porém, o termo raça foi apropriado pelo Movimento Negro, uma vez que a “raça é entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira” (GOMES, 2012, p. 727). Na prática, as pessoas de cor preta são tratadas como pertencentes a uma raça diferente, negar essa realidade, escamoteia o racismo.

É possível afirmar, a partir dos achados de Wiervioka (2006) que o racismo passou por transformações, houve um declínio histórico do uso do conceito de racismo, o que não significou seu fim. O novo racismo se refinou. Passa agora pela materialização de mecanismos sutis que nem sempre são percebidos socialmente. Ações que colaboram não mais para a inferiorização do outro, mas para o alargamento do comportamento segregacionista em relação a ele.

Este racismo gravita em torno de questões culturais emblemáticas como a identidade étnica e as expressões de diversidade. Nas escolas tem se percebido cada vez mais esse processo de exclusão. Ele se manifesta no branqueamento que ocorre nas salas de aula na medida em que se avançam os anos letivos, se manifesta quando se observa a pequena quantidade de

¹² O Darwinismo social tem origem na seleção natural de Charles Darwin. De acordo com a teoria existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa seja superior a outra. Para saber mais ler: DOMINGUES, HMB., SÁ, MR., and GLICK, T., orgs. *A recepção do Darwinismo no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

¹³ Teoria que utiliza os princípios da Teoria da Evolução das espécies para explicar o desenvolvimento das sociedades. Segundo essa perspectiva as sociedades têm início num estado mais primitivo e vão gradualmente tornando-se mais civilizadas (idem, ibidem).

¹⁴ Para saber mais ler: PENA, S. D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *História, ciência e saúde*. v. 15. n.1. p.321-346. maio-ago. 2005.

professores negros nas universidades, quando a realidade mostra que ainda é necessário lutar por cotas para garantir a presença de alunos negros em escolas de nível superior (MUNANGA, 2001). E recai muito mais sobre mulheres negras.

Gênero e raça estão, portanto, amalgamados historicamente. Nesse sentido, as escolas têm muito a contribuir, pois nelas é possível eleger espaços de revitalização da memória, é possível enfrentar a opacidade e construir um debate luminoso de enfrentamento e crítica onde “os Outros” sejam contemplados enquanto sujeitos de direitos e inspirem “outras pedagogias” como sugere Arroyo (2014). Sobretudo, é necessário sempre recordar que “[...] a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade” (GOMES, 1996, p. 68).

As identidades são construídas ao longo da vida e elas acabam se cruzando nos espaços onde as coletividades se encontram. Dessa forma, os coletivos sociais trazem uma pluralidade de demandas, anseios, possibilidades de interpretação do mundo, trazem questionamentos, projetos, experiências de resistência e enfrentamento, trazem exigências, reivindicam direitos. Na escola, esses coletivos estabelecem interlocuções, evocam novas práticas pedagógicas e pleiteiam visibilidade. Mas, antes de tudo, denunciam.

Denunciam que persiste uma ideologia racial que impõe às negras uma condição dupla de subalternização (GOMES, 1996) ou um entrelaçamento de opressões, em outras palavras, a existência de “modos através dos quais marcadores sociais da diferença como gênero, [...] ‘raça’, classe social e corporalidades interagem [...] de modo a promover potenciais cenários de desigualdades sociais e hierarquizações” (HENNING, 2015, p. 100). Na prática o que ocorre é a sobreposição ou intersecção de identidades sociais que consolidam relações de opressão, dominação e/ou discriminação.

Contudo, o imaginário que reforça a permanência das teorias raciais na escola é construído numa relação que extrapola seus domínios. Está presente no currículo de formação docente, no discurso religioso, na propaganda discriminatória, nas práticas cotidianas onde o racismo é naturalizado e chega até ela das mais variadas maneiras. De acordo com Nilma Lino Gomes:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

Este racismo que orbita no imaginário social, manifesta-se, também, nas representações encontradas nos livros didáticos. A invisibilidade das populações negras brasileiras nos livros

didáticos pode ser um sintoma de que a questão racial não recebe o devido trato por parte das políticas educacionais.

3. REPRESENTAÇÕES SOBRE A MULHER NEGRA NO LDH: ANÁLISE DOS DADOS

Para tentar compreender que representações sobre as mulheres negras estão presentes no LDH, construiu-se um percurso metodológico de análise dos dados. A primeira fase consistiu na seleção de duas coleções. Uma com o título “História: Ensino Médio” e a outra “História Global”. Ambas foram confeccionadas em 2016 e integram o PNLD. Os livros serão usados por estudantes desse ciclo durante os anos de 2018, 2019 e 2020. A escolha das coleções teve como parâmetros o fato de serem produzidas para o Ensino Médio e de estarem sendo adotadas em escolas públicas durante o período dessa pesquisa.

A segunda fase da análise teve como objetivo identificar a frequência com que a mulher negra aparece no livro didático. Esse procedimento tomou como contraponto outras três informações, o número de vezes que mulheres brancas e homens brancos aparecem no LDH e o número de vezes que os homens negros são retratados. O pressuposto que justificava essa escolha metodológica é a compreensão de que as narrativas históricas privilegiam homens brancos como sujeitos históricos, seguidos da mulher branca e, em condição desigual, das pessoas negras, sejam homens ou mulheres, com evidente desvantagem para mulheres (MISTURA, CAIMI, 2015).

A terceira fase da pesquisa procura compreender em que condição as mulheres negras são apresentadas, ou seja, procura-se destacar na análise a forma como a imagem aparece. Nesse sentido a construção do quadro utilizou três critérios, “imagem positiva” para indicar as situações em que elas estão estudando, trabalhando em profissão bem remunerada, dançando, cantando, na militância política e social, expressando sua religiosidade, enfim, em situações que marcam aspectos favoráveis de suas trajetórias; “imagem negativa” para se referir as que estão associadas a empregos mal remunerados e a situações consideradas de risco social e, finalmente, um terceiro critério que é o da mulher negra como escrava.

Esse último poderia ter sido incluído no segundo critério como imagem negativa, no entanto, perceber a permanência da associação entre a população negra e a escravidão também parece ser um dado significativo para a análise em curso. O objetivo é a de entender as racionalidades que estão presentes nas representações do LDH, além disso, essa investigação

permite identificar a materialidade de alguns marcos legais na produção do livro didático, como é o caso das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003)¹⁵ e 11.645/2008¹⁶ e seus rebatimentos no cotidiano escolar. Neste sentido, Coelho e Coelho (2013, p. 71) ao analisar as práticas pedagógicas amparadas no dispositivo legal citado consideram que:

A inclusão dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas constitui fato novo. A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante [...]. A legislação em questão propõe a inclusão desses dois últimos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes reconhece o estatuto devido. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus.

A oportunidade de materializar no LDH o que propõem os dispositivos legais implica, portanto, na desconstrução de um padrão eurocêntrico que privilegia imagens de homens brancos como sujeitos históricos em detrimento de todos os outros e outras.

Mas, sobretudo, interessa à pesquisa, identificar as “Terezas”, encontrar as mulheres negras que lutam por justiça, igualdade de direitos, contra o racismo e contra toda e qualquer forma de sexismo, misoginia e discriminação.

A última fase da pesquisa se destina ao tratamento dos dados. Os resultados da pesquisa estão expostos nos dois quadros abaixo (1 e 2):

Quadro 1 – Coleção História: Ensino Médio

SÉRIES	FREQUENCIA DAS IMAGENS				TIPO DE IMAGEM		
	Mulher negra	Homem negro	Mulher branca	Homem branco	Imagens positivas	Imagens negativas	Escrava
1°	06	11	27	53	01	-	05
2°	10	28	51	75	-	-	10
3°	08	11	16	130	04	04	-
Total	24	50	94	258	05	04	15

Fonte: VAINFAS, 2016. Organizado pela autora.

¹⁵ Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil.

¹⁶ Altera a Lei 10.639/2003 para incluir o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica no Brasil.

Quadro 2 – Coleção História Global

SÉRIES	FREQUENCIA DAS IMAGENS				TIPO DE IMAGEM		
	Mulher negra	Homem negro	Mulher branca	Homem branco	Imagens positivas	Imagens negativas	Escrava
1°	04	03	25	60	03	-	01
2°	14	20	33	55	05	-	09
3°	10	12	36	85	06	-	-
Total	24	35	94	200	14	-	10

Fonte: COTRIM, 2016. Organizado pela autora.

A análise dos dados presentes nos quadros permite a construção de algumas possibilidades interpretativas, sobretudo, no que diz respeito à lógica de organização do conteúdo apresentado no livro didático. Concordando com as reflexões de Silva e Silva (2015), faz-se necessário destacar que os livros didáticos são textos curriculares sendo, dessa forma, responsáveis pela reprodução de textos identitários que acompanham toda a trajetória acadêmica de estudantes ao longo da formação escolar. Nesse sentido, os dados expostos acima dão pistas significativas de como a leitura curricular tem se materializado nas políticas educacionais e no cotidiano da sala de aula.

No quadro 1, referente a “Coleção História: Ensino Médio”, foi possível confirmar em relação a frequência da imagem da mulher negra que o número de vezes em que ela aparece é substancialmente inferior ao do homem negro, da mulher branca e do homem branco. O resultado demonstra a existência/permanência de várias “colonialidades”. A primeira que coloca o homem branco como sujeito histórico hegemônico nas narrativas historiográficas, a segunda mostra que dentro das hierarquias de organização dos papéis sociais e das “potências” históricas, as mulheres, sejam brancas ou negras estão em condição desigual a dos homens brancos. E finalmente, as mulheres negras são menos retratadas que os homens negros. Contudo é importante destacar que as imagens, em geral, veiculadas a população negra são estereotipadas, associadas quase sempre a escravidão e/ ou a situações de extrema pobreza ou vulnerabilidade.

Em relação a interpretação dos dados referentes ao tipo de imagem acerca da mulher negra veiculada no LDH, percebe-se que os sentidos identitários atribuídos à negra ainda estão longe de abandonarem a associação com a escravidão. Do total de imagens em que a negra aparece em 62,5% ela é a escrava. Das imagens positivas elencadas em apenas uma ela aparece como estudante de um curso de pós-graduação. E nas imagens negativas a negra aparece subordinada pela polícia, pela política, pela pobreza.

Resultado muito semelhante acontece na contagem das imagens presentes no quadro 2, “Coleção História Global” (ver figura 1), o que denuncia a permanência de uma racionalidade comum na organização curricular do LDH.



Figura 1 – Ilustração sobre a escravidão no Brasil Colonial
Fonte: Pintura de Jean-Baptiste Debret (XIX): “Uma senhora de algumas posses em sua casa”
Extraído do livro História Global (2016).

Chama atenção na descrição da Figura 1 intitulada “Uma senhora com algumas posses em sua casa”, o lugar que a negra ocupa. O título sugere que ela nada mais é do que um objeto como os demais que compõem o cenário. Esse tipo de imagem é recorrente em toda a obra, reproduzindo sempre a representação da negra coisificada, seja na condição de escrava, seja como pessoa invisibilizada.

A análise dos dados por ano, em ambas as coleções, ajuda a explicar consideravelmente os resultados expostos. A estrutura curricular materializada nos LDHs pesquisados revela semelhanças. O quadro 3 sistematiza a organização curricular das duas coleções.

Quadro 3 – Organização curricular das coleções utilizadas na pesquisa

COLEÇÕES	SÉRIE/CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
História: Ensino Médio	História antes da escrita; Do Oriente Próximo ao Mediterrâneo; A cristandade medieval em conflito com o Islã; Encontro e Confronto dos mundos; Velho mundo, novos conceitos; A colonização nos tempos do mercantilismo.	Colapsos do absolutismo e do colonialismo mercantilista; No tempo da indústria; Américas independentes; A expansão do mundo burguês.	Revoluções e guerras; Guerras frias, guerras quentes; Os caminhos para o terceiro milênio.
História Global	História e Cultura; Escrita e Memória; Identidade e Diversidade, Contatos e Confrontos.	Trabalho e sociedade; Súdito e cidadão; Liberdade e independências; Tecnologia e dominação.	Coesão e coerção; República e sociedade; Globalização e meio ambiente; Democracia e movimentos sociais.

Fonte: VAINFAS, 2016; COTRIM, 2016. Organizado pela autora.

Ao cruzar os dados dos quadros 1 e 2 com os do quadro 3, é possível inferir que a organização curricular por série/ano privilegia temas que favorecem a exposição de imagens referentes a sujeitos históricos específicos. No quadro 1, nota-se que o maior número de imagens de mulheres negras se encontra no livro destinado ao segundo ano, pois este trabalha com temas como o colapso do absolutismo e do colonialismo mercantilista, privilegiando os debates sobre o império escravista brasileiro, o tráfico negreiro, a história dos africanos e a abolição, só para dar alguns exemplos. Nesta unidade da coleção todas as imagens de mulheres negras estão associadas a escravidão.

No quadro 2, também é no segundo ano que está contido o maior número de imagens sobre mulheres negras. De maneira semelhante, a estruturação curricular suscita debates que orbitam entre a escravidão triangular, os ciclos econômicos e a mão de obra escrava, o imperialismo na África e na Ásia, entre outros. Essa organização provavelmente justifica o maior número de imagens de negras atadas a escravidão, porém, como a unidade trata, também, das lutas por independência, algumas mulheres são retratadas de maneira mais atuante do ponto de vista político.

A interpretação do lugar que a mulher negra ocupa dentro do livro didático revela, dessa forma, que o racismo não foi superado nas políticas educacionais, visto que se manifesta na escolha das imagens, no privilegiamento de alguns sujeitos em detrimento de outros, no

silenciamento das fontes em relação às mulheres negras. Em geral, as representações sobre mulheres negras nos livros didáticos pesquisados têm mantido uma estereotipia negativa que invisibiliza suas ações e as coloca em condição de subordinação em relação aos homens, apresentados como protagonistas e agentes da história, fundamentalmente os homens brancos.

Esse resultado não é isolado. O curso da pesquisa revelou outras investigações semelhantes. Um estudo realizado por Mistura e Caimi (2015) apresenta a análise de uma investigação acerca da presença ou ausência das figuras femininas em onze livros didáticos de História do Brasil (obras que incorporam estudos que vão de 1910 a 2010). As autoras buscavam perceber como aparecem as identidades de gênero femininas e o que dizem sobre as relações de gênero em cada uma das obras.

As mulheres relacionadas a linhagens reais aparecem em todas as obras, muito embora, sem muito relevo. A figura da mulher indígena está presente em sete obras, geralmente atada ao Período Colonial e de forma bastante estereotipada, ela emerge em uma dupla posição de inferioridade em relação ao colonizador e ao indígena. A mulher negra, escrava africana ou afrodescendente, está presente em apenas duas das onze obras. O lugar que ocupa é o da subordinação, é sempre uma mucama ou está envolvida em serviços domésticos.

Assim, em geral, os livros didáticos analisados pelas autoras revelaram uma faceta de exclusão da presença da mulher. No caso das mulheres negras pode-se falar em desaparecimento, uma vez que, quando surgem, as imagens ocultam seus reais papéis sociais e impedem uma identificação positiva por parte de outras mulheres negras na atualidade. O LDH, dessa forma, reproduz e legitima discursos e representações hegemônicas sobre o lugar da mulher negra, onde predomina a discriminação e o estereótipo como regra.

Santos (2014), manifestando uma preocupação semelhante busca investigar as representações da mulher negra em livros didáticos (LD) de português no ensino fundamental. O estudo indica que os LDs destinados aos professores não oferecem ferramentas teóricas para auxiliá-los a lidar com as questões raciais e de gênero, o que evidencia a não conformação desses aos critérios do PNDL de adequação às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Outro achado de Santos (2014) é de que os livros, em geral, trazem poucas imagens de mulheres negras e que as sugestões de trabalhos para os alunos não discutem as temáticas de gênero e raça nas séries iniciais, apenas nas séries finais viu-se algum tipo de tratamento mais problematizador, ainda que o fio condutor do debate estivesse misturado a temática “bullying” na escola.

Para a autora discutir o tema “[...] apenas a partir dos dois últimos anos do ensino fundamental acaba por apresentar um caráter tardio e, quem sabe, reativo quanto ao tratamento

de preconceitos na dinâmica social dos sujeitos” (idem, *ibidem*, p. 57). Ela conclui que nos LDs predomina uma invisibilidade ou visibilidade subalterna das mulheres negras, que as poucas imagens presentes nos livros colaboram para a manutenção de ideologias excludentes e naturalização do racismo e sexismo.

Um estudo apresentado por Alves e Maia (2016), revela fatos semelhantes. As autoras, ao analisar a iconografia presente em alguns LDHs no que tange a discussão sobre o período da escravidão no Brasil, confirmaram a permanência de estereótipos negativos em relação a mulher negra, geralmente exposta em condição de cativo, sendo castigada e/ou com o corpo totalmente nu. As denúncias caminham no sentido de problematizar a permanência de um olhar que exhibe a mulher como objeto ao invés de, em concordância com as orientações legais, promover a ressignificação dessa abordagem apresentando, por exemplo, as referências de resistência da mulher negra que foram tão significativas durante o período.

O exemplo reforça a reflexão compartilhada com Oriá (1996) de que o LD não é neutro e/ou imparcial, ao contrário, ele é portador de uma ou várias ideologias que, não raro, estão associadas aos discursos hegemônicos da sociedade. Discursos marcados pelo eurocentrismo, racismo e sexismo. De tal maneira, os livros didáticos ainda não conseguiram construir novas referências de interpretação acerca do lugar da mulher negra na sociedade brasileira, ainda predominam imagens pejorativas e depreciativas construídas originalmente para manter a ideologia escravista e atualmente para conservar posições e hierarquias excludentes.

Para entender a construção discursiva vigente é necessário revisitar as intencionalidades presentes no processo de escravidão dos povos africanos nas Américas. As mulheres escravas eram estrategicamente importantes para a manutenção da lógica do escravismo, pois garantiam a reprodução de novos escravos, trabalhavam no eito em serviços braçais, nos demais setores econômicos e eram muito requisitadas para a atividade doméstica na casa dos senhores. Além dessas atribuições a mulher negra era usada como objeto sexual, tarefa compreendida como parte integrante da lógica de dominação e subordinação do outro imposta pelo escravismo (idem, *ibidem*).

A manutenção da história oficial, portanto, sem a clivagem de um processo problematizador dos significantes e significados das palavras e das imagens resulta hoje na permanência de percursos discriminatórios que contribuem para a subalternidade e invisibilidade que acompanha as mulheres negras. Ainda se ouve falar na mulher negra como pessoa apta para trabalhos pesados, mulher “boa de cama”, pessoa feia, entre outros. São discursos que expressam representações e visões de mundo que objetivam manter as relações raciais no Brasil de forma desigual e que, muitas vezes, estão presentes nos livros didáticos.

A história das mulheres negras tem sido marcada por negação de direitos, mas, também e, sobretudo, por inúmeras formas de resistência. Acontece que essa última característica não é lembrada pelo LDH. Alves e Maia (2016) recordam que mulheres importantes como Dandara dos Palmares¹⁷ e Luiza Mahin¹⁸ são esquecidas pela história e não estão presentes nos livros didáticos. Essas mulheres desempenharam um papel de muito relevo dentro da história de resistência dos povos negros, mas estão silenciadas nas narrativas oficiais.

Assim como Dandara e Luiza, outras tantas mulheres vem promovendo de forma corajosa e contundente um movimento de enfrentamento a todo e qualquer tipo de discriminação e subordinação. Denunciando a intersecção de identidades sociais, a opressão, a subordinação, o extermínio, a violência. Na Amazônia poderiam se chamar “Terezas”, pois Tereza é mulher guerreira, valente e teimosa.

A pesquisa revelou que as Terezas não ganharam visibilidade no LDH. Que a trajetória de produção historiográfica do tempo presente ainda é marcada pelo silenciamento das mulheres negras. Contudo, o potencial pedagógico que o livro didático exerce é inquestionável, uma vez que, não raramente, ele é o único livro que o(a) estudante entra em contato durante sua vida acadêmica. Nesse sentido, sustenta-se que é possível ressignificar seus símbolos, problematizar a organização curricular, as representações que nele estão presentes e estimular novas possibilidades de leitura.

Como proposição afirma-se, ainda, que o uso de um recurso pedagógico complementar que possa ser veiculado nas escolas – a história em quadrinhos – poderia ajudar a adensar os debates historiográficos e sanar as lacunas ainda presentes no LDH. A opção pela tira em quadrinhos traz uma pista importante de como é possível avançar e atualizar as estratégias de enfrentamento ao racismo, ao sexismo, a misoginia e a outras possíveis formas de discriminação contra mulheres negras.

Já existe apoio legal para a inclusão dessa ferramenta pedagógica na sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) anunciam a possibilidade de uso das tiras em quadrinhos no tratamento de temas transversais como saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética (BRASIL, 1997). Além dele, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas da educação básica

¹⁷ Dandara dos Palmares foi esposa de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes quilombolas do Brasil Escravocrata. Era uma guerreira e liderou homens e mulheres contra a dominação escrava.

¹⁸ Luiza Mahin foi uma escrava africana que desempenhou importante papel nas lutas de escravos que ocorreram na Bahia durante o século XIX, a saber, a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837-1838).

do país, também tem sido responsável pela introdução da linguagem de quadrinhos no espaço escolar.

Assim, promover a transposição didática dos debates relativos a questão de gênero e raça representa uma oportunidade a mais para a construção de imagens positivas sobre a mulher negra.

4. AS TIRAS EM QUADRINHOS EM AÇÃO: UMA TEREZA NA AMAZONIA

As tiras em quadrinhos não são novidades na sociedade contemporânea nem nas escolas, de fato, as tiras “[...] são um subtipo de histórias em quadrinhos; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético [...]” (MACEDO, 2007, p. 214). Uma revisitação na trajetória histórica mostra que por ocasião de seu surgimento as reações nem sempre eram positivas e o papel social delas era bastante questionado. De lá pra cá, muita coisa mudou. Segundo Vergueiro (2010, p. 21) atualmente:

[...]. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Uma das características mais interessantes desse recurso é a capacidade que tem de se adaptar a qualquer conteúdo proposto na estrutura curricular. Recebendo o devido tratamento as informações veiculadas pelas tiras em quadrinhos podem se transformar em um documento para o debate historiográfico. Além disso, outra possibilidade para a “[...] utilização dos quadrinhos na disciplina de História é mostrar como elas refletem as visões de mundo de uma época” (SANTOS, PEREIRA, 2006. p. 6). Característica fundamental para a construção de um ambiente crítico e questionador em sala de aula.

Para, além disso, é importante ressaltar que as tiras em quadrinhos oportunizam a construção de debates alternativos que podem coexistir com os oficiais materializados no currículo escolar e dentro dos livros didáticos. No caso desta tira, em particular, faz-se referência a uma história de vida que retrata a realidade amazônica, a trajetória de uma mulher nascida entre os rios e florestas dessa imensa região. Ela é mais longa do que as tradicionais (6 quadrinhos) porque há a pretensão de transformá-la em uma história em quadrinhos em breve.

Na discussão sobre gênero e raça na escola e, em particular, sobre a condição da mulher negra na sociedade contemporânea, as tiras em quadrinhos podem ser utilizadas de diversas maneiras. Neste trabalho procurou-se, a partir de um objetivo central, o de dar visibilidade a uma “Tereza” Amazônida, transformar as narrativas da professora Zélia Amador de Deus em uma tira. Vislumbra-se aqui a identificação entre essa história e a de tantas outras meninas e mulheres que, assim como ela, também enfrentam barcos, marés e desafios. Foi no diálogo com essa mulher negra que tão intensamente tem marcado a história da Amazônia que a tira em quadrinhos foi sendo tecida.

E quem é Zélia Amador de Deus?¹⁹

Mulher negra amazônida. Nascida na Ilha do Marajó em 24 de outubro de 1951, criada pelos avós e pela mãe. Migrou ao lado de sua mãe para Belém quando tinha por volta de um ano e meio de idade. Cresceu ouvindo histórias de “Bento Amador”, das lutas e conflitos por terra entre os Amador e os brancos e da valentia de seus ancestrais. Dizem, porém, que não foi apenas “dos Amador” que Zélia ganhou o legado da coragem. É filha de Nanã Buruquê, um orixá feminino que tem como domínio os rios, os ribeirões e o mangue, ponto de contato entre as águas do mar e a terra. Nanã é protetora nas situações tormentosas. Talvez isso explique a trajetória de lutas de Zélia, sempre preocupada em combater injustiças.

No ano de 1971, foi aprovada no vestibular e entrou na Universidade Federal do Pará (UFPA) para cursar Letras. Poucos anos depois se tornou professora dessa instituição de ensino. Participou da fundação, em 1980, do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), importante entidade que tem, ao longo do tempo, atuado no combate ao racismo, preconceito e a qualquer tipo de discriminação. Zélia é uma das principais referências do movimento negro da Amazônia e do Brasil.

Em 1988, por ocasião da elaboração da Constituição Federal Brasileira, exerceu um importante papel protagonista na conquista dos direitos territoriais e culturais dos povos quilombolas. A luta do CEDENPA e do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA) foi fundamental para a materialização dos artigos 68²⁰, 215²¹ e 216²².

¹⁹ As informações contidas nesse trabalho sobre a professora Zélia Amador de Deus derivam de entrevista realizada na UFPA/GEAM no dia 18/06/2018.

²⁰ O artigo 68 presente no ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) estabelece que aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

²¹ Estabelece que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (idem, ibidem).

²² Estabelece que constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Teve e tem ainda agência atuante na luta pela consolidação de políticas de ação afirmativa e pelo sistema de cotas na UFPA. A participação da Marcha das Mulheres em 2015, com intensa atuação do CEDENPA, foi um episódio que marcou sua vida, entre os tantos que a professora relata com emoção e vivacidade. Zélia acha importante o fato de ocupar um cargo/função que, em princípio, não está reservado para negros, pois, assim, é possível mostrar às gerações futuras que existem possibilidades de lutar pela garantia da presença negra nos espaços públicos e políticos do país. Ela afirma que trabalha e luta para transformar esse mundo num lugar melhor, sobretudo, com mais oportunidade para o povo negro.

Segundo a professora a luta racial é a mais difícil, pois é necessário provar para os outros a importância dela, já que a maioria das pessoas no país não a considera como uma causa relevante. É preciso provar para quem não sente o racismo a existência dele. Para ela, a sociedade, em geral, não se sensibiliza pela causa negra, pois internalizou um racismo muito forte, que é estrutural. Então a sociedade não se comove quando a juventude negra é morta aos montes, ou seja, ninguém deixa de dormir tranquilo ao saber que a juventude negra está morrendo, pelo contrário, internamente têm aqueles que se sentem aliviados porque é uma ameaça a menos.

No Brasil as pessoas ainda acreditam no mito da democracia racial, assim, se não existe racismo o motivo de luta é esvaziado. O racismo, de acordo com Zélia, trabalhou muito para se tornar naturalizado, ele agiu dentro do conhecimento, pela epistemologia e pela formação do imaginário das pessoas. Contudo, e enfrentando tudo, ocorreram conquistas, o aumento de alunos negros dentro da universidade, principalmente dentro dos cursos de maior prestígio que eram, quase em sua totalidade, ocupados por alunos brancos, sinaliza avanços significativos na luta negra.

Há coletivos de negros, sobretudo de negras, dentro das universidades, o que é importantíssimo, pois mais tarde pode gerar uma consequência significativa do ponto de vista epistemológico. Uma das ferramentas de alienação da população negra, afirma Zélia, tem sido, ao longo do tempo no Ocidente, a epistemologia branca, a hegemonia da epistemologia branca europeia.

Assim, o depoimento dessa importante personagem da história amazônica evoca a aproximação com a “Tereza” pela semelhança das características que ambas possuem. São negras, valentes, lutadoras, inteligentes, protagonistas, mulheres que viveram (e vivem) intensamente o seu tempo, mas que, em grande medida, avançam para além dele.

A seguir um pouco da história de vida dessa “Tereza”, Zélia Amador, apresentada na linguagem de história em quadrinhos. A perspectiva é que possa ser lida pelas alunas e alunos

do ensino básico, haja vista que, “Terezas” não aparecem no LDH. A confecção dessa tira em quadrinhos representa uma possibilidade de fazer com que estudantes, em geral, conheçam um pouco da trajetória de uma protagonista negra da Amazônia e, para que, dessa forma, meninas negras se enxerguem nos livros e vislumbrem uma vida de sujeitos de história e não de silenciamento.

***Uma Tereza na Amazônia²³.**



²³ Os desenhos utilizados nessa tira em quadrinhos foram produzidos pela artesã e desenhista Bárbara de Oliveira Lopes.



A partida para Belém

Migrou ao lado de sua mãe para Belém quando tinha por volta de um ano e meio de idade. Cresceu ouvindo histórias de “Bento Amador”.

- “Minha neta não esqueça que você é uma Amador. Amador não foge a luta!”, alertou sua avó.



Zélia entra na UFPA em 1971 e sete anos mais tarde se torna professora dentro desta instituição de ensino. Em 1980 Zélia participa da fundação do CEDENPA.



Em 1988, por ocasião da elaboração da Constituição Federal Brasileira, exerceu um importante papel protagonista na conquista dos direitos territoriais e culturais dos povos quilombolas.



Zélia

Em 2015, Zélia participa ativamente da Marcha das Mulheres Negras, movimento que ganhou projeção nacional.



Zélia acha que o fato de ocupar um cargo/função que, em princípio, não está reservado para negros é importante para mostrar às gerações futuras que é possível lutar pela garantia da presença negra nos espaços públicos e políticos do país. Atualmente Zélia é professora da UFPA e é uma das principais referências do movimento negro da Amazônia e do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva que norteou esse trabalho foi a de tentar compreender o tratamento que tem sido dado à mulher negra no LDH. A pesquisa sinalizou a permanência do silenciamento e apagamento da “presença” da negra nesse recurso pedagógico. Ao mesmo tempo, identificou os ranços de colonialidade que existem nas políticas pedagógicas e que se materializam no livro usado na sala de aula. Os sujeitos e protagonistas da história, aqueles que as fontes citam e exibem são, em geral, homens brancos.

Outro dado importante é que a representação da mulher negra associada à escravidão ainda é muito forte tendo uma recorrência significativa no LDH. Poucas mulheres foram retratadas como estudantes, profissionais liberais, empresárias, militantes. É como se essa possibilidade não existisse para elas, como se estivessem invisíveis, nele não existem

“Terezas”. A historiografia do tempo presente, portanto, não conseguiu superar o hiato que afasta as mulheres negras do protagonismo da história.

Contudo, ficou evidente a importância que o LDH adquire no cotidiano escolar, constituindo uma ferramenta pedagógica de grande amplitude e alcance, o que representa, por si só, um ganho positivo. No entanto, ele requer atualizações e, quem sabe, apoio. Nesse sentido, e de forma propositiva, buscou-se a construção de um recurso pedagógico complementar, uma história em quadrinho. O objetivo foi o de dar visibilidade a figura da mulher negra, mas não qualquer uma. Uma mulher empoderada, militante, ativista, cientista, professora, gente – Zélia Amador de Deus, uma “Tereza” da Amazônia.

Ela, com toda certeza, não é a única. Mas, como “primeira”, brindou com sua generosidade e carisma esse trabalho. Dos relatos dessa grande e “jita” mulher nasceu uma tira em quadrinhos. Simples, é bem verdade. Um tatear ainda na direção de uma possibilidade mais densa. Talvez, em outros estudos, em outros momentos formativos, o sonho de reunir várias “Terezas” da Amazônia se consolide.

As mulheres negras do Brasil e da Amazônia não precisam de mediação, são protagonistas de sua própria história, porém, a oportunidade de criar epistemologias, novos produtos pedagógicos, novos debates e reflexões, de reunir os coletivos negros em prol de um futuro melhor e mais justo significa um grande avanço na luta da causa da mulher negra.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. **“A família de Léguas tá toda na eira”**: tramas de parentesco nas relações entre pessoas e encantados. 2016. Disponível em.

http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/30rba/admin/files/1466467272_ARQUIVO_RBA2016_Completo_AfamiliadeLeguatatodanaeira.pdf. Acesso em 20/05/2018.

ALVES, Letícia Thayná de Queiroz.; MAIA, Renata Leidiane Oliveira. A Mulher Negra no Livro Didático. 2016. X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. **Anais do VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia**. Rio Branco-AC, 2016.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 10.639/2003**. Torna obrigatório o ensino da História e da cultura afrobrasileira nas escolas do Ensino Básico. 2003.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professores e gênero, orientação sexual e relações etnicorraciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC. Brasília, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

COSTA SOUZA, Joyce Gonçalves Restier da. Corpos em busca do belo: as mulheres negras e a beleza na Era Vargas. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2017.

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

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil**. A ilusão das relações raciais. 1984.

FIGUEIREDO, Ângela. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: PINHO, O; SANSONE, L. (Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2 ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf

GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Políticas Públicas e Igualdade de Gênero**. Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria do Governo Municipal. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, vol. 6-7, pp. 67-82, 1996. Disponível em: <cadpagu_1996_6.7_5_GOMES.pdf>. Acesso em 08 Dez. 2017.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Dossiê - Desigualdades e Interseccionalidades**, 2015.

LINHARES, Anna Maria Alves. O “8 de março”: reflexões sobre intolerância de gênero. **Palestra proferida na Procuradoria Geral do Estado do Pará em 10/03/2017**.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Sousa. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNDL. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 4, n.48, 2004.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010).

AEDOS. Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n.16, p.229-246. Jul.2015.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Vol. 4. Número 2. Julho-dezembro, 2001. pp.31-43.

ORIÁ, Ricardo. **O negro na historiografia didática**: imagens, identidades e representações. 1996. Disponível em periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5790/4798. Acesso em 20/05/2018.

PENA, Sérgio Danilo Junho. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. **História, ciência e saúde**. v. 15. n.1. p.321-346. maio-ago. 2005.

SANTOS, Juliana Silva. Representações da mulher negra nos livros didáticos de Português. **Cadernos CESPUC**. n. 25, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Francine Andreska Lira dos; PEREIRA, Auricélia Lopes. O uso das histórias em quadrinhos como recurso didático-pedagógico nas aulas de História. **Anais do V ENID**. Campina Grande-PB, 2015.

SANTOS, Vanessa dos Anjos; MARTINS, Liziane. A importância do livro didático. **Candombá – Revista Virtual**, v. 7, n. 1, 2011

SILVA, Camila Ferreira da; SILVA, Janssen Felipe da. Presença da negra nos livros didáticos selecionados e aprovados pelo PNLD-Campo-2013. **Anais do XXIII CONIC, VII CONITI, IV ENIC**, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. (1999). Fora de Foco: Diversidade e Identidades Étnicas no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, nº 55, pp. 83-96.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Livro didático de história: cultura material escolar em destaque. **Anais do ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. **História**: Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br

WIERVIOKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva. 2006.