



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ISADORA KETORY SOUTO DE MORAES

**O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO  
EM SALA DE AULA: subjetividade e  
autoestima por meio de livros  
infantojuvenis**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Abr / 2026



**ISADORA KETORY SOUTO DE MORAES**

**O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO EM SALA DE AULA: SUBJETIVIDADE E  
AUTOESTIMA POR MEIO DE LIVROS INFANTOJUVENIS**

Dissertação apresentada ao  
Mestrado Profissional em  
Ensino de História da  
Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito  
parcial para a obtenção do  
título de Mestre. Área de  
concentração: Ensino de  
História. Linha de  
Pesquisa: Linguagens e  
Narrativas Históricas:  
Produção e Difusão.

**Orientadora: Professora Doutora Daniela Magalhães da Silveira**

**Uberlândia, abril de 2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

M828p 2026 Moraes, Isadora Ketory Souto de, 2000-  
O pensamento feminista negro em sala de aula [recurso eletrônico] :  
subjetividade e autoestima por meio de livros infantojuvenis / Isadora  
Ketory Souto de Moraes. - 2026.

Orientadora: Daniela Magalhães da Silveira.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História  
(PROFHISTORIA).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5524>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História. I. Silveira, Daniela Magalhães da, 1980-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Ensino de História (PROFHISTORIA). III. Título.

---

CDU: 930

André Carlos Francisco  
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 40, PPGEH				
Data:	Vinte e oito de abril de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	11h30
Matrícula do Discente:	12412HRN008				
Nome do Discente:	Isadora Kétory Souto de Moraes				
Título do Trabalho:	O pensamento feminista negro em sala de aula: subjetividade e autoestima por meio de livros infantojuvenis				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Perfeitas, bem relacionadas e com preços razoáveis: a especialização profissional das mulheres pobres trabalhadoras na virada do século XIX para o XX				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professoras Doutoradas: Daniela Magalhães da Silveira - INHIS/UFU, orientadora da candidata; Ivete Batista da Silva Almeida - INHIS/UFU e Iamara da Silva Viana - UERJ.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Daniela Magalhães da Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Magalhães da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2026, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2026, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iamara da Silva Viana, Usuário Externo**, em 28/04/2026, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7213456** e o código CRC **F3BD12AA**.

## RESUMO

Esta dissertação investiga o potencial de livros infantojuvenis escritos por mulheres negras como recurso didático para o ensino de História antirracista na Educação Básica. Parte-se do problema dos impactos do racismo na construção da identidade e da autoestima de estudantes negros, tendo como objetivo analisar de que modo livros ilustrados podem ser apropriados pelo ensino de História para questionar representações sociais negativas e promover identidades positivas. O estudo ressalta a relevância dessas narrativas para práticas pedagógicas alinhadas à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira instituída pela Lei nº 10.639/2003. Foram analisadas as obras *Meu crespo é de rainha* (2018), de bell hooks, *Da cor que eu sou* (2021), de Andressa Reis, e *Betina* (2009), de Nilma Lino Gomes, compreendidas como produções vinculadas ao avanço do movimento feminista negro e à educação antirracista. A pesquisa articula revisão bibliográfica de autoras como Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Barbara Carine, Conceição Evaristo, Patricia Hill Collins e bell hooks, cujas contribuições fundamentam a análise das obras literárias, estabelecendo diálogo com a Didática da História a partir de Jorn Rusen. Os resultados indicam que narrativas centradas no protagonismo negro ampliam identificação, favorecem representações positivas e mobilizam experiências pessoais na aprendizagem histórica. Como produto educacional, elaborou-se um livro infantojuvenil a ser ilustrado e finalizado pelos estudantes. Conclui-se que a articulação entre contação de história e ensino de História constitui estratégia pedagógica relevante para fortalecer identidades e contribuir para práticas educativas comprometidas com a superação do racismo.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação antirracista; Narrativas históricas.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the potential of children's and young adult books written by Black women as a didactic resource for teaching anti-racist history in basic education. It begins with the problem of the impacts of racism on the construction of identity and self-esteem among Black students, aiming to analyze how illustrated books can be protected by history teaching to question negative social representations and promote positive identities. The study highlights the relevance of these narratives for pedagogical practices approved under the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture established by Law No. 10.639/2003. The works *Meu crespo é de rainha* (2018), by bell hooks, *Da cor que eu sou* (2021), by Andressa Reis, and *Betina* (2009), by Nilma Lino Gomes, were specifically highlighted as productions linked to the advancement of the Black feminist movement and anti-racist education. This research articulates a bibliographic review of authors such as Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Barbara Carine, Conceição Evaristo, Patricia Hill Collins, and bell hooks, whose contributions underpin the analysis of literary works, establishing a dialogue with the Didactics of History based on Jörn Rüsen. The results indicate that narratives centered on Black protagonism broaden identification, favor positive representations, and mobilize personal experiences in historical learning. As an educational product, a children's book was developed to be illustrated and finalized by the students. It is concluded that the articulation between storytelling and history teaching constitutes a relevant pedagogical strategy to strengthen identities and contribute to educational practices committed to overcoming racism.

**Keywords:** History teaching; Anti-racist education; Historical narratives.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, preciso agradecer meus pais, Alex e Michelle, pelo apoio constante e confiança plena que os dois demonstram a mim ao longo da minha vida. Em momentos que nem eu mesma confio, os dois sempre me mostram o quanto estou equivocada sobre mim mesma. Essa confiança é o que me move a seguir enfrentando os desafios da vida. Vou e encaro, porque sei que tenho para onde voltar a qualquer momento.

Sinto esse sentimento de cuidado, confiança e apoio com minha irmã, Ana Clara. Tendo a mesma faixa etária que meus alunos, agradeço a ela por sempre me atentar as demandas de sala de aula em nossas conversas sobre escola, vida e carinho. Com você, entre risadas e brincadeiras, fico mais feliz!

Agradeço ao companheiro que escolhi dividir a vida, Tamir, pelo cuidado e carinho que construímos juntos, inclusive em momentos difíceis que fazem parte da vida compartilhada. Sem sua ajuda cotidiana, esta dissertação não estaria pronta. Obrigada por tudo.

Agradeço aos meus amigos, Pérola, Ana Livia, Jaiter e Giovanna, que são o alívio nesta rotina de trabalho e estudo, sem vocês eu teria deixado o cansaço me vencer.

Agradeço a quem viu potencial nesta dissertação desde o início, ajudando a erguer e finalizar, professora Daniela. Obrigada pelo direcionamento e as correções constantes.

Por fim, aos professores do ProfHistória, agradeço pela formação que oferecem a nós, professores também. Não sou a mesma professora desde que passei pelas disciplinas do curso. Carrego um pouco de vocês em cada aula que leciono, obrigada!

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Imagem de seção dedicada a mulheres no livro didático.....	20
Figura 2 — Página de livro ilustrado .....	22
Figura 3 — Quadro A Redenção de Cam.....	37
Figura 4 — Captura de tela, Não foi pedindo licença que chegamos até aqui.....	38
Figura 5 — Captura de tela, Éramos cinzas, agora somos fogo.....	38
Figura 6 — Caricatura de José do Patrocínio.....	40
Figura 7 — Abertura da edição 376, Francisco Nascimento impedindo tráfico interno de escravizados .....	41
Figura 8 — Recorde de A nossa política sobre raspagem de cabelos crespos.....	41
Figura 9 — Duas páginas de abertura de dois capítulos diferentes.....	44
Figura 10 — Duas páginas de um capítulo intitulado Roma Antiga .....	44
Figura 11 — Momento em que a ilustradora mostra ao leitor o desenho que Maria recebeu .....	47
Figura 12 — Coleção da Editora Moderna de Ciências Humanas.....	49
Figura 13 — Duas páginas da Editora Ática, capítulo dois: Oriente Médio e África na Antiguidade .....	51
Figura 14 — Dupla paginação da Editora Ática, 2024 .....	51
Figura 15 — Mulher negra em manifestação em um Capítulo de História Antiga .....	53
Figura 16 — Biografia da autora e da ilustradora no final do livro .....	54
Figura 17 — Momento em que a ilustradora mostra os poucos colegas negros da personagem Maria .....	55
Figura 18 — Ilustração de Maria ao não entender o presente recebido por Julia .....	56
Figura 19 — Ilustração de Maria observando o desenho de Júlia .....	57
Figura 20 — Ilustração que mostra como a mãe superou os traumas.....	58
Figura 21 — Ilustração que mostra a mãe elogiando a si .....	58
Figura 22 — Ilustração que mostra o convite ao leitor para interagir com o livro .....	59
Figura 23 — Ilustração que aponta a diversidade .....	59
Figura 24 — Ilustração que mostra a boa relação de Maria com seus pais .....	60
Figura 25 — Ilustração que mostra a guerreira Antônia, tema da festa de Maria.....	60
Figura 26 — Ilustração que mostra a composição de texto e imagem.....	63

Figura 27 — Ilustração que mostra dos diferentes estilos de cabelo no texto e na imagem.....	63
Figura 28 — Ilustração que mostra dos diferentes estilos de cabelo no texto e na imagem.....	64
Figura 29 — Ilustração que mostra os diferentes penteados que o cabelo crespo pode ter.....	64
Figura 30 — Ilustração que mostra uma criança tendo seu cabelo cuidado por mãos carinhosas..	65
Figura 31 — Ilustração que elogia o cabelo crespo de meninas negras.....	65
Figura 32 — Ilustração mostrando a diversidade de penteados.....	66
Figura 33 — Ilustração que passa a sensação de movimento do cabelo crespo .....	66
Figura 34 — Ilustração que valoriza o cabelo e o cheiro de meninas negras .....	67
Figura 35 — Momento em que Betina faz palestra para estudantes nas escolas.....	68
Figura 36 — Momento em que a avó de Betina trança seu cabelo.....	69
Figura 37 — Página de abertura com música infantil.....	70
Figura 39 — Ilustração que mostra a sensação de tempo passando .....	70
Figura 40 — Betina se tornando cabeleireira especializada em tranças .....	71
Figura 41 — Momento em que Betina responde comentários sobre seu cabelo .....	73
Figura 42 — Quadro de orientações para contar histórias .....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: A POTENCIALIDADE DO USO DE IMAGENS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA .....</b>	<b>29</b>
1.1. IMAGENS FIXAS, IMAGENS EM MOVIMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	34
1.2. DOS LIVROS DIDÁTICOS AOS LIVROS INFANTO-JUVENIS: ANÁLISE DE IMAGENS .....	42
1.3. Entre desenhos e subjetividade: personagens e escritoras .....	54
<b>CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA A PARTIR DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO.....</b>	<b>76</b>
2.1. A SUBJETIVIDADE PARA ENCONTRAR JUSTIÇA: O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO .....	79
2.2. PEDAGOGIA ENGAJADA: O PENSAMENTO FEMINISTA EM AÇÃO NA SALA DE AULA .....	83
2.3. SER AUTOR E CONTAR HISTÓRIA: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA .....	89
<b>CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS E O PRODUTO DIDÁTICO.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO: MANUAL DE USO DOS LIVROS: O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Conheci o ProfHistória, quando buscava materiais para preparar uma aula sobre tempo e cronologia para o 6º ano. Encontrei uma dissertação que oferecia um material pronto: bastou imprimir e aplicar<sup>1</sup>. Essa experiência foi decisiva para a minha escolha pelo mestrado profissional e pelo tipo de produto que construí aqui, pois eu não conhecia ainda nenhum programa de pós-graduação que profissionaliza docente para a Educação Básica. Foi enriquecedor e me auxiliou de forma significativa.

A partir disso, pesquisei para conhecer melhor a proposta do ProfHistória e fiquei ainda mais interessada. É importante mencionar que, desde minha graduação, eu não tinha vontade de fazer um mestrado acadêmico, devido à falta de abordagem sobre sala de aula dentro do ambiente acadêmico. Por conta disso, quando entendi o objetivo do ProfHistória (aliar pesquisa, teoria e prática para aprimorar o ensino de História), percebi que esse programa de pós-graduação era o espaço em que eu deveria me especializar. Apesar dos desafios e problemas, adoro as vivências de uma sala de aula. E, desde que entrei no programa, tenho superado minhas expectativas.

As discussões ao longo das aulas do ProfHistória já têm feito mudanças na minha prática docente. Esta dissertação reflete essas transformações, nas quais comecei a vislumbrar novos caminhos para o Ensino de História, mas, também, tenho enfrentado diversas frustrações na minha carreira profissional. Digo frustrações, pois desde que iniciei o mestrado, tenho aprendido a forma que considero mais apropriada para se ensinar e aprender história, mas sua aplicação concreta tem enfrentado obstáculos.

Sou professora da educação básica e, desde que me formei, trabalho em escolas estaduais públicas. Porém, no ano de 2024 (no mesmo ano em que iniciei o mestrado), vi-me em dois ambientes diferentes: uma escola pública e a outra privada. Em nenhuma delas, consegui me sentir profissionalmente realizada, mas finalizei o ano mesmo assim. No ano de 2025, escolhi trabalhar apenas na escola particular para conseguir escrever esta dissertação<sup>2</sup>. Desde então, a sensação de fracasso profissional que já estava implantada tem se apoderado de mim.

---

<sup>1</sup> ROSATI, Luisa Duque Estrada. O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Eu uso até hoje (tenho impresso e guardado em casa), principalmente em início de ano que preciso mapear o que os alunos sabem sobre tempo e cronologia histórica.

<sup>2</sup> É claro que essa escolha conseguiu ser tomada pelo apoio financeiro que tenho dos meus pais e que eu escolhi dividir a vida (e as despesas) com meu companheiro.

Rusen (2011) diz que, para a aprendizagem histórica acontecer, é necessário trabalhar com a subjetividade dos alunos para que tenha relação constitutiva para com o presente. E, atualmente, como professora, estou cada vez mais distante dessa prática. Isso fica muito perceptível nos olhos dos alunos, enquanto explico, e nas suas dúvidas. Por exemplo, quando estava explicando a ascensão da burguesia pela Revolução Inglesa e a formação do liberalismo.... Depois de explicar e repetir várias vezes, fazer exercícios, passar por provas bimestrais e trabalhos, um aluno me perguntou o que era liberalismo. E eu, percebendo a falha na prática docente durante os meses, apenas repeti o mesmo conteúdo da mesma maneira, ou seja, o aluno continuou sem entender e eu continuei apenas transferindo conhecimento. Paulo Freire (1987) chama isso de palavras ocas, que não têm nenhum significado, apenas som. Como ele bem diz em seu texto, estou enchendo os educandos de conteúdo pela minha narração:

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. (Freire, 1987, n.p.)

Além disso, ele também chama isso de ensino bancário<sup>3</sup> e aponta que ensinar dessa forma faz com que a criatividade, tanto do educando quanto do educador, seja deformada com o passar dos anos (Freire, 1987, n.p.). Quando olho para minha vida profissional, percebo como essa afirmação de Freire é esclarecedora. Embora nem sempre tenha sido essa professora, os demais problemas da vida docente têm minado minha inspiração e vontade de realmente construir o conhecimento com os alunos.

Indisciplina, muitos alunos em uma sala de aula, desrespeito de pais e estudantes e salários baixos estão presentes no cotidiano de um professor do ensino público ou privado. Entretanto, especialmente no ensino privado, tem algo que limita muito a prática docente: a intensa cobrança para cumprir o material didático escolhido pela escola. Isso já impacta muito, pois o docente fica preso ao material e a possibilidade de construir o conhecimento junto com os alunos fica em segundo plano. Mesmo nesse cenário, tento estimular a criticidade nos alunos, usando brechas do material. Por exemplo, quando eu citei que Rousseau afirmava que a propriedade privada é geradora de desigualdade social. Em seguida, dei exemplo da Lei de

---

<sup>3</sup> “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”(Freire, 1987, n.p.)

Cercamentos da Inglaterra e, logo depois, expliquei sobre as greves operárias durante a Revolução Industrial. Para finalizar, ainda me atrevi a falar sobre as discussões do fim da escala 6x1. Dias depois, fui chamada na coordenação, porque os alunos reclamaram que eu estava falando de socialismo em sala de aula<sup>4</sup>.

Esse episódio evidencia não apenas a permanência do anticomunismo entre pais e alunos, mas também revela como não estou criando possibilidades para os alunos produzirem e construírem seus próprios conhecimentos, há apenas repetição e transferência de conhecimento. Essa experiência pode ser relacionada às leituras sobre didática da história, quando Rangel e Abreu (2015) afirmam que há um esforço para limitar o princípio de investigação em sala de aula para favorecer os conteúdos tradicionais. Os autores observam que essa é uma tendência oitocentista na educação em que a identidade única e a noção de unidade/nação são valorizadas no ensino de história e na historiografia (Rangel; Abreu, 2015).

Entretanto, é importante mencionar que essa tentativa de resgate da tendência oitocentista não tem mais força de mobilização ou poder. Ou seja, não consegue transformar o horizonte histórico contemporâneo e falha ao tentar resgatar as características de uma educação Oitocentista. Isso acontece devido aos acontecimentos históricos, marcantes e traumáticos do século XX: Holocausto, Guerra Fria, Ditaduras civis e duas guerras que valorizavam e enalteciam muito uma nação e uma identidade única. Esses sentidos de orientação foram enfraquecidos, pois foram responsáveis por criar e intensificar guerras pelo mundo. E, a partir disso, criou-se uma tendência à democratização, à valorização da pluralidade e à afirmação do sentido da diferença como crucial. Por valorizar uma história única, o discurso oitocentista está alinhado com práticas colonialistas. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”, essa afirmação, de Chimamanda Adiche (2019), ajuda a entender as consequências disso e, apesar do período colonial ter finalizado, deixou marcas na nossa subjetividade. (Rangel; Abreu, 2015)

Todo esse relato, ainda que pesaroso, mostra que a partir do ProfHistória consigo identificar esses problemas (apesar de me sentir impotente para mudá-los) e que essa dissertação vem como um respiro para todos os professores (e para mim) que passam pelas mesmas vivências. Acredito que a própria proposta pedagógica desse programa tem essa

---

<sup>4</sup> Também alegaram que eu estava muito nervosa e grossa em sala de aula, não passava tarefa de casa e, ainda, estava com material atrasado. A coordenação apresentou uma boa intervenção, mas esse exemplo mostra como não tenho espaço para discussões profundas, preciso apenas repetir o que está no livro de forma técnica e superficial. Além disso, mostra como o que Paulo Freire (1987) dizia sobre a educação bancária é real, pois ela se dá pela inconciliação entre o educador e o educando, não há companheirismo, nem troca. Há apenas domesticação a serviço da desumanização e da opressão.

intenção de mudar o ensino-aprendizagem de História na Educação Básica. Isso se evidencia pela exigência de apresentar, junto à dissertação, um produto de apoio didático ao docente.

Por nossa identidade ter sido manchada pelo período colonial, nesta dissertação, mais especificamente, escolhi discutir um outro problema grave que está presente na educação: a questão de raça que permeia a sala de aula. Entretanto, não é possível tratar apenas de raça, pois diante de minhas experiências tudo está interseccionado em raça, classe, gênero e sexualidade. Em 2024, trabalhei em uma escola em um bairro periférico de Uberaba, chamado Residencial Rio de Janeiro. As aulas que lecionei foram para o Ensino Médio noturno, ou seja, adolescentes que trabalham, que acumulam reprovações e outras pessoas que estão tentando voltar a estudar.

Sempre que eu propunha atividades em sala de aula, os mesmos alunos que não faziam repetiam o discurso: “não consigo fazer”, “não dou conta” ou “não entendo”. Esses alunos que apresentaram esse comportamento de duvidar de sua capacidade são alunos e alunas negros, sem exceção. Certa vez, perguntei a uma dessas alunas por que ela não estava conseguindo entender, na intenção de localizar sua dúvida, e recebi a seguinte resposta: “não consigo entender porque sou preta, você só passa coisa difícil”. Em contrapartida, tinha um aluno negro na sala, muito aplicado e, certa vez, escutei de um outro aluno, dizendo que “nunca vi um preto nerd igual ele”.

Em outra escola pública em que trabalhei, me deparei com problemas de aceitação de uma religião afro-brasileira, a umbanda. Uma aluna branca do Ensino Médio proferiu insultos graves durante minha aula acerca desse tema, gerando até violência física contra outra aluna umbandista nessa mesma escola. Um aluno negro disse que seu cabelo era ruim e que alisaria para fazer trança, pois cabelo crespo não serve para trançar. Uma pena esse aluno ter verbalizado isso, pois as tranças servem justamente para preservar os fios e ajudar o cabelo crespo crescer.<sup>5</sup> Um outro episódio preocupante nesse mesmo ambiente foi quando um aluno branco de sétimo ano criticou o cabelo de uma professora negra na minha frente.

Na escola particular, tenho poucos alunos negros dentro das salas de aula. Eles estão lá, mas em menor número. Até o ano passado, não havia presenciado caso de racismo nessa escola, mas neste ano, uma aluna branca do 8º ano chamou outro colega de “preto”. O que interessa

---

<sup>5</sup> Em *Crespura: Beleza Negra sem Química* (2021) as autoras Neli Gomes da Rocha e Nicéa Amauro mostram que a estrutura do cabelo crespo é mais fraca e quebradiça, se comparada com um cabelo caucasiano (enrolado) ou asiático (liso), pois ele tem uma curvatura maior: “A exuberância da curvatura do cabelo afro o torna mais frágil: cada curva ou dobra diminui a espessura dos cabelos crespos” (Rocha; Amauro, 2021, p.10). Devido a isso, qualquer tipo de agressão externa (alisar o cabelo e tratamento químico) pode danificar o cabelo crespo, causando pontas duplas e quebra de fio. Por isso que trançar cabelos crespos preserva os fios, evitando que quebre ou embarace muito. (AMAURO, Nicéa Quintino. ROCHA, Neli Gomes da. *Crespura: Beleza Negra sem Química*. Curitiba: UFPR Tecnologia, 2021. Disponível em: [https://fliphtml5.com/bpvee/mhmx/Crespura\\_Beleza\\_Negra\\_Sem\\_Qu%C3%ADmica/](https://fliphtml5.com/bpvee/mhmx/Crespura_Beleza_Negra_Sem_Qu%C3%ADmica/))

apontar é que, apesar de ter alunos e alunas negros, são poucos os casos de racismo que eu vivenciei nessa escola. O que eu percebo, às vezes, são alunos negros que têm dificuldade para entrosar com outros alunos e são menos participativos em sala de aula. Na realidade, o racismo (principalmente velado) presente nesses ambientes afeta o comportamento desses alunos, limitando suas expressões comportamentais. É claro que isso é um recorte pequeno, ministrei aulas para o sexto ano e, atualmente, estou no oitavo ano em uma escola que oferece até ensino técnico para bolsistas.

Esses são apenas alguns exemplos de um conjunto mais amplo de problemas que percebo no cotidiano escolar. Ao ver essas problemáticas que envolvem raça, gênero e classe, me vi instigada a pelo menos tentar criar algo que auxilie e conscientize outros professores acerca do tema. Foi dessa forma e com esse tema que concluí uma pós-graduação lato-sensu em Ensino de Humanidades do IFSULDEMINAS – Campus Passos e que me fez querer dar continuidade nesse tema no mestrado.

Como devo partir da minha realidade, essas diferentes experiências que tenho devido a lugares diversificados que frequento e diferentes faixas etárias ajudam a entender o conceito de interseccionalidade. Por exemplo, alunos e alunas negras dentro da escola pública deixam transparecer mais as opressões que sofrem devido à sua raça, enquanto na escola particular isso não é tão frequente. Isso mostra que a classe social também deve ser levada em consideração. Patricia Hill Collins considera raça, gênero, sexualidade e classe como formas de opressão que produzem injustiças e essas opressões estão interconectadas, sendo isso a interseccionalidade (Collins, 2019).

A interseccionalidade, então, é uma forma de conexão entre as opressões e quanto mais conexões entre essas opressões em que cada pessoa se encaixe, mais injustiças acontecem ao indivíduo e ao seu grupo coletivo. O feminismo negro entende que raça, classe, gênero e sexualidade são sistemas de opressão que estão se construindo juntamente, formando uma matriz de dominação. Outro ponto importante a se pensar é que esses poucos alunos e alunas negras presentes em um ambiente de educação privada podem estar sendo vistos como pessoas brancas e não negras.

Dentro dessas pequenas atitudes e falas que nós, professores, percebemos em sala de aula, me fizeram pensar em como a autoestima afeta todos os parâmetros de nossa vida. Além disso e, mais importante, como ter ou não autoestima está relacionado com a história individual e coletiva, sendo a autoestima apreendida nos laços relacionais ao longo do tempo (ROMÃO, 2001). A aluna acredita que não consegue, porque é preta, enquanto o outro aluno diz nunca ter visto um preto “nerd”.

Essas falas demonstram como os estereótipos acerca da pessoa negra são internalizados por crianças, jovens e adultos negros. Por isso, aqui entra a necessidade de estimular uma identidade positiva para a quebra desses estereótipos e dos sentimentos de inferioridade construídos historicamente. Eliane Cavalleiro (2001) diz que a educação antirracista deve “(...) possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprio” (Cavalleiro, 2001, p. 150).

É importante mencionar que isso entra no processo de tornar-se negro e, para isso, é preciso desconstruir representações negativas forjadas pela ideologia do supremacismo branco:

Os efeitos psicológicos da naturalização da condição social inferiorizada da mulher e do afrodescendente são reforçados em grande parte por meio do processo didático. As representações sociais negativas, carregadas de preconceitos e estereótipos, são internalizadas desde a primeira infância por meio de uma educação infantil e escolar imbuída das ideologias do patriarcalismo e do racismo. Elas são capazes de tolher o desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia da mulher e do negro (Nascimento, 2001, p.117).

De fato, esses efeitos nas crianças negras atingem as estruturas psíquicas da pessoa negra. Isildinha Nogueira (1998), doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, chama atenção para isso em sua tese de doutorado: o inconsciente é contaminado pela condição socioeconômica e a ideologia de determinado período histórico. Ela aponta que as estruturas psíquicas funcionam como um mediador entre a condição e a ideologia “(...) selecionando algumas percepções, excluindo outras, construindo, assim, as representações ideológicas que acabam por funcionar como estereótipos enquanto repertório de representações coletivas” (Nogueira, 1998, p. 17).

Essa autora é fundamental para entender como a psique do sujeito negro é marcada pelo racismo. Ela defende que as políticas afirmativas podem não ser suficientes para mudar esses estereótipos internalizados pela sociedade branca e negra e que, por isso, é preciso voltar a atenção para a dimensão psíquica do negro, sendo essa uma forma de resgate da condição subjetiva do negro (Nogueira, 1998, p. 17).

Esse processo de internalização de estereótipo está relacionado a como uma representação social funciona em uma sociedade. Roger Chartier (2021) afirma que estereótipo é uma representação imposta pela parte dominante da sociedade que “(...) obrigam os dominados a incorporar” (Guimarães, 2021, p. 8) essa representação. Para Chartier, isso é fundamental para o funcionamento de uma dominação simbólica, pois estereótipos “operam a redução da diversidade a uma essência considerada como imóvel, eterna.” (Guimarães, 2021, p. 8). Esse autor ainda explica a funcionalidade para que a representação exerça esse papel:

“(…) sendo textual ou iconográfica, exige a compreensão das formas, intenções e código da representação mesma” (Guimarães, 2021, p.3). Ele ainda chama atenção ao afirmar que para produzir a crença nessa representação, é feito um “(…) apagamento da dimensão reflexiva da representação (…)” (Guimarães, 2021, p. 3).

Diante desse apagamento, Roger Chartier (2021) chama a atenção para a importância de elaborar um estudo das representações, pois se torna uma “(…) ferramenta poderosa contra o ceticismo relativista porque desvela os mecanismos que pretendem impor como se fossem naturais às percepções da realidade, às relações entre grupos sociais ou entre sexos.” (Guimarães, 2021, p. 4-5) Estereótipos e representações “(…) possuem uma energia própria que deve convencer o mundo, a sociedade, de que o passado é mesmo o que elas dizem que é.” (Guimarães, 2021, p. 5). Por isso mesmo é que uma representação funciona por meio da coletividade, você compreende e assimila porque faz parte de um código ou forma coletiva. É a partir dessa dominação simbólica que faz com que crianças e adolescentes negros tenham dificuldade em desnaturalizar representações socialmente construídas.

Dessa forma, é nesse sentido que está a principal relevância desta dissertação: contribuir para a quebra dessas representações sociais negativas para resgatar a autoestima de cada aluno e aluna negro que está dentro da escola, usando a literatura como uma estratégia didática. Diante dessas vivências e das reflexões de Freire, Collins, Cavalheiro, compreendo que o problema desta pesquisa reside na dificuldade de construção de uma identidade positiva por parte de alunos negros, em especial devido à ausência de representações positivas na escola e na literatura. O trecho de Nascimento (2001) acima citado faz menção às mulheres e como são inferiorizadas, e pensando nisso, foi feita uma escolha de obras literárias escritas por mulheres negras.

A produção intelectual dessas mulheres será usada para fundamentar esta dissertação tanto para análise de fonte quanto para fundamentação teórica. Patricia Hill Collins (2019) diz que “ativar epistemologias que põem em questão o conhecimento vigente e nos permitem definir nossas realidades em nossos próprios termos tem implicações muito maiores” (Collins, 2019, n.p.). Daí, também, justifica-se o uso de mulheres negras na bibliografia, pois a única forma de reconstruir ideologias e conhecimentos é escutar, ler e consumir o que essas intelectuais estão nos falando.

Diante disso, a questão principal que guia este projeto é: como utilizar a literatura infantojuvenil (escrita por mulheres negras) para estimular a construção de identidade positiva entre os alunos negros e negras? Uma hipótese para essa questão é que a literatura trabalha com subjetividades que podem estigmatizar ou valorizar as identidades. Por muito tempo, a literatura

infantil trazia imagens depreciativas e animalizadas dos negros e que, além disso, possuíam pouco ou nenhum protagonismo e ocupavam funções inferiores (Sousa, 2001, p. 195).

Para não reproduzir mais essas imagens, as obras literárias escolhidas foram as que mencionam sobre o uso empoderado do cabelo crespo e a valorização da cor de pele preta. Essa mudança na literatura não é por acaso, é resultado de reivindicações do movimento negro que tem conquistado espaço para suas demandas sociais. *Meu crespo é de rainha (2018)*, de bell hooks<sup>6</sup>, escritora estadunidense, aborda em um livro ilustrado sobre as diferentes formas que um cabelo crespo pode ter, mostrando ao leitor como o cabelo crespo é bonito e macio. Em *Da cor que eu sou (2021)*, de Andressa Reis, autora brasileira, temos uma menina negra que foi desenhada por sua amiga branca com a cor de pele branca e, ao longo do livro, a mãe de Maria (criança negra) a ajuda a entender o acontecimento e amar a sua cor de pele.

Esse segundo livro deu fundamento para a primeira ideia acerca do material didático que foi formulado. Ao final do livro de Andressa Reis, a autora coloca uma parte para o leitor redesenhar Maria com sua cor de pele. Com isso, como produto didático, foi produzido um livro infantojuvenil, em que os alunos precisariam criar um final para a história inicialmente criada por mim e ilustrarem o livro. A ideia de produzir um livro vem, também, da possível falta de acesso a esse tipo de literatura nas escolas. Por isso, pensei em propor a criação do material em conjunto com os alunos.

Outro livro importante é *Betina (2009)*, de Nilma Lino Gomes, autora brasileira, em que a personagem que empresta nome ao livro é uma menina negra que tem seus cabelos trançados por sua avó e, quando adulta, faz disso sua profissão e se torna tranquista. É um livro importante, pois mostra como Betina lida com comentários sobre seu cabelo trançado na escola. Todos os livros escolhidos fazem parte do que Sophie Van der Linden chama de livro ilustrado contemporâneo. Essa autora, sendo uma crítica literária francesa, afirma que os livros ilustrados contemporâneos apresentam um conjunto de interações entre texto, imagem e suporte. Ela também mostra que, para chegar até esse resultado, foi preciso desenvolver várias técnicas para que imagem e texto interagissem em um só suporte (Van der Linden, 2011).

Van der Linden (2011) mostra que as origens do livro ilustrado estão na xilogravura do final do século XVIII, sendo a única técnica que permitia colocar palavras e figuras, sendo

---

<sup>6</sup> “bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.” (Caruso, 2021) Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vaio-ou-perdemos-bell-hooks>. Diante disso, esta dissertação usa o nome da autora em minúsculo.

assim feitos os primeiros livros para crianças. No século XIX, o que predomina é um livro com ilustração que tem um texto principal com poucas ilustrações nas páginas. Técnicas litográficas como a desenvolvida por Aloysius Senefelder no final do século XVIII em que era possível “(...) desenhar diretamente na pedra (com lápis, pincel, penas (...))” (Van der Linden, 2011, p. 13) e por Rodolpho Topffer, em Genebra no ano de 1835, que conseguia fazer desenhos acompanhados de um texto manuscrito. (Van der Linden, 2011). A partir dos anos 1860, na França, tem início a publicação de livros ilustrados para o público infantil: “as imagens são acompanhadas por textos situados abaixo delas, ambos se sucedendo ao longo de narrativas centradas em personagens infantis, cujo ponto de vista é deliberadamente adotada pelas imagens.” (Van der Linden, 2011, p. 14).

Inclusive, a partir de 1870, os livros ilustrados ganham uma nova relação com o suporte após a publicação, na Inglaterra, dos *Livros para Brincar*, de Walter Crane e Kate Greenaway. O livro ilustrado moderno, esse que entrelaça texto e imagem com sentido complementar entre eles, tem sua origem a partir de 1919 com publicações de autores ingleses. Os livros ilustrados são resultados de desenvolvimento de procedimentos de impressão que possibilitam a combinação de caracteres tipográficos e imagens na mesma página. (Van der Linden, 2011).

Dessa forma, Van der Linden (2011) mostra que a relação entre texto e imagem parece ser indissociável nesses livros. Os livros ilustrados contemporâneos levam em conta a materialidade do livro, sendo o aspecto visual muito importante. O suporte dos livros é crucial, a autora cita o exemplo de André François que publicou um livro ilustrado que vem em uma “(...) caixa de formato comprido imitando a caixa de crocodilo representada nas páginas inteiras” (Van der Linden, 2011, p. 17)<sup>7</sup>. Ela define o livro ilustrado como uma “Obra em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado, no Brasil, de livro-imagem). A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem” (Van der Linden, 2011, p. 24).

Com isso, a autora afirma que é uma forma de expressão, trazendo “(...) uma interação de textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) no âmbito de

---

<sup>7</sup> Fiquei curiosa para entender melhor esse livro e encontrei isso: “A história do livro fala sobre as lágrimas de crocodilo e para fazer uma relação com o animal, o formato do livro é retangular e comprido, assim como o corpo de um crocodilo. A capa do material possui o rosto do animal e a contracapa o fim do seu corpo, dessa forma, ao abrir o livro inteiro forma-se a imagem completa de um crocodilo. Outro ponto bem interessante sobre o livro é que ele foi produzido com uma caixa para colocá-lo dentro e essa caixa possui uma parte vazada, formando uma janela que deixa a mostra o rosto do animal” (Sohn, Clara. POR DENTRO DO LIVRO: ELEMENTOS DO DESIGN EDITORIAL QUE IMPACTAM NA PERMANÊNCIA DA LEITURA. TCC, Udesc, Florianópolis, 2022. P.25. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/entities/publication/9326c9a6-b0cb-481e-96f6-869f3f502f15>) Para visualizar melhor o livro, verificar o site de recursos da Biblioteca Nacional da França: <https://essentiels.bnf.fr/fr/image/fea45df0-f1c5-4a20-b1f4-323a8c0108af-larmes-crocodile>.

um suporte (...)” (Van der Linden, 2011, p. 87). Assim, o sentido, o discurso e a narrativa são veiculados pela mútua interação entre texto e imagem. A organização dessa relação se apresenta por meio da diagramação, sendo que em um livro ilustrado contemporâneo não é regularizada, pois existem infinitas possibilidades de organização interna.

Mesmo assim, Van der Linden (2011) elenca três tipos de diagramação mais frequentes em livros ilustrados: dissociação, associação e conjunção. Os três livros escolhidos usaram pelo menos uma dessas diagramações em suas páginas. Na dissociação, a imagem ocupa uma página do lado direito (“(...) aquela em que o olhar se detém na abertura do livro (...)” (Van der Linden, 2011, p. 68)), enquanto o texto fica na página esquerda. Essa é uma situação em que a imagem e o texto estão completamente separados. Essa diagramação é mais frequente no livro *Betina* (de Nilma Gomes, 2009), como a Figura 35 mostra.

Enquanto isso, no livro *Da cor que eu sou* (de Andressa Reis, 2021) usou-se da associação para relacionar texto e imagem, pois nessa diagramação “É comum a imagem ocupar o espaço principal da página e o texto se situar acima ou abaixo dela” (Van der Linden, 2011, p. 68). Essa lógica está presente ao longo do livro todo e tem o intuito de tornar a leitura mais dinâmica pela rápida sucessão de imagens e textos (exemplos: Figura 17 e Figura 19). Já em *Meu crespo é de rainha* (de bell hooks, 2018), a diagramação apresentada é a de conjunção, sendo o contrário da dissociação, pois mescla imagem e texto sobre o suporte do livro: “Textos e imagens já não se encontram dispostos em espaços reservados, e sim articulados numa composição geral, na maioria das vezes realizada em página dupla” (exemplo: Figura 26) (Van der Linden, 2011, p. 69). Na conjunção, os textos integram a imagem: “sejam elas visuais ou verbais, as mensagens se revelam conjunta e globalmente, ao passo que na diagramação ‘associativa’, mesmo que várias mensagens estejam lado a lado, elas tendem a ser percebidas uma a uma, em sucessão” (Van der Linden, 2011, p. 69).

Isso faz com que seja difícil fazer uma análise separada ou isolada de texto e imagem dos livros ilustrados escolhidos aqui. Sophie Van der Linden (2011) afirma que a organização dessa diagramação faz com que os textos e imagens formem uma “(...) composição única que poderia ser comparada à do cartaz” (Van der Linden, 2011, p. 70). Texto e imagem se apresentam em conjunto em um único espaço, por meio de uma página dupla, sendo apreendidos por um mesmo olhar do leitor. A disposição da imagem na página e o tipo de grafia do texto constroem uma correspondência importante para a narrativa que o livro ilustrado quer passar (Van der Linden, 2011).

Ou seja, a própria fonte da letra escolhida pode ter uma plasticidade para seguir a narrativa do livro. Apesar de a imagem ser mais preponderante no livro ilustrado, o texto

também não é menos importante. A autora mostra que na França foram propostas três funções principais do texto em relação à imagem do livro ilustrado:

Na França, Marion Durand e Gérard Bertrand propuseram três funções principais do texto em relação à imagem-unidade do livro ilustrado: uma função de delimitação (caso em que o texto faz as vezes de “suporte plástico” na diagramação de diversas imagens), uma função de revelação (o texto permite compreender a imagem que, sem ele, ficaria incompreendida) e, por fim, uma função de complementação (o texto completa a imagem “preenchendo as lacunas” e “dissipando as ambiguidades”) (Van der Linden, 2011, p. 91)

Tanto no livro de bell hooks (*Meu crespo é de rainha*, 2018) quanto no livro de Andressa Reis (*Da cor que eu sou*, 2021), o texto apresenta função de complementação em que o texto conduz o olhar do leitor para as imagens, preenchendo lacunas. Já no livro de Nilma Gomes (*Betina*, 2009), o texto tem como função a revelação do sentido das imagens devido à própria escolha da diagramação dissociativa, como foi supracitado. Com isso, as escolhas das fontes fazem parte de “(...) uma composição plástica coerente, mas também de sua conotação e dos efeitos que são passíveis de produzir” (Van der Linden, 2011, p. 96).

Através da relação entre texto e imagem, então, se faz um discurso, uma narrativa. Narrativa esta que também está alinhada com seu período histórico. As fontes históricas escolhidas para essa dissertação são livros que foram tratados como testemunho histórico. Para Sidney Chalhoub e Leonardo Pereira (1998), é preciso inserir o livro escolhido pelo historiador dentro do movimento da sociedade e destrinchar a sua relação com a realidade social do tempo em que foi escrito. Toda obra literária está situada no processo histórico, sendo evidência histórica e precisa passar por interrogatórios, que é obrigação do historiador. Sendo ficção ou não, é preciso destrinchar com perguntas e buscar a lógica social do texto do autor, inserindo as autoras nos processos históricos específicos de cada obra escrita (Chalhoub; Pereira, 1998).

Por isso, a seleção das fontes literárias foi feita com base em alguns critérios: ter sido escrito por uma mulher negra, preferencialmente brasileira, e o conteúdo narrativo deve ensinar crianças a valorizar sua cor de pele e seu cabelo. Esses critérios fazem com que os livros escolhidos sejam mais recentes, não será colocado nenhum livro em comparação com outro que estigmatize o personagem negro, por exemplo. Os três livros que já foram citados são dos anos 2009 (*Betina*, Nilma Gomes), 2018 (*Meu crespo é de rainha*, bell hooks) e 2021 (*Da cor que eu sou*, Andressa Reis). A produção desses livros e a escolha deles acompanham o avanço das pautas do movimento negro na sociedade, como a importância da representatividade, valorização da história da África, da população negra para combater o racismo nas instituições.

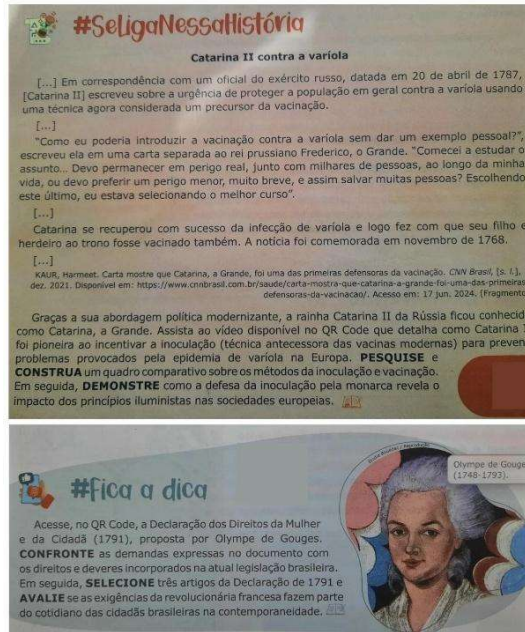
Para trabalhar essa temática, o docente pode fazer pontes com o sétimo ano do Ensino

Fundamental, pois é nessa série em que se estuda a temática da escravidão e o currículo do Estado de Minas Gerais adverte que seja abordada a cultura afro-brasileira. Quando estava dando aula sobre a escravidão para o sétimo ano e abordei a diáspora africana, aproveitei para falar da história das tranças e combinei com uma professora de Português para fazer a leitura do livro *Betina* (2009) para eu poder relacionar a vida dessa personagem com a matéria em aula (o ato de trançar o cabelo crespo sendo algo herdado de africanos que vieram devido à escravidão e que esse saber foi passado de geração em geração), por exemplo. Os livros apresentam alguns aspectos da cultura africana, como oralidade, ancestralidade e uso do cabelo adornado. Também, é importante mencionar que é possível trabalhar a temática no Ensino Médio, pois além de existir essa exigência de conteúdo nesse segmento da Educação Básica, Sophie Van der Linden (2011) afirma que o livro ilustrado pode ter início com o público infantil, mas se consolidou como uma forma de expressão e “(...) não exige menos competência estabelecida e diversidade de leitura” (Van der Linden, 2011, p. 7).

Um outro livro muito usado pelos alunos e que o professor pode usar a seu favor é o livro didático. Essa é uma peça fundamental que pode formar uma cultura escolar que valorize a diferença. Ainda é muito utilizado pelos professores e é um portador de veículos de saberes históricos. Ao olhar para os livros didáticos com os quais eu mesma tenho contato, percebo que os temas relacionados à História Afro-Brasileira estão presentes, mas separados em pequenos capítulos, não sendo uma constante no texto historiográfico do livro didático.

O livro didático se constitui como a principal fonte de informação impressa usada nas escolas, sendo um material que faz parte da escolarização da população brasileira. Nesse sentido, é um instrumento de formação da consciência histórica de crianças e adolescentes. E, infelizmente, quando se trata de mulheres e raça, por exemplo, elas estão ausentes em grande parte dos livros. Eu observei que há uma tendência de se colocar as mulheres nas margens do livro, em esquemas de conteúdos extras, como apêndices da história geral. Isso possibilita que o texto central permaneça o mesmo e, inclusive, pode facilitar que o professor não dê a ênfase necessária ao tema (Silva, 2007).

**Figura 1** — Imagem de seção dedicada a mulheres no livro didático



Fonte: Coleção de Ensino Fundamental 8º ano: Manual do Professor. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2025, p. 28.

Esse movimento já tinha sido relatado por Cristiane Silva (2007), quando ela afirma que os livros publicados na segunda metade da década de 1990 tiveram uma reforma devido à necessidade de uma renovação historiográfica, sendo esse um critério de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático de 2005 e 2007:

Contudo, as alterações, no campo da renovação e incorporação historiográfica, passaram a ser realizadas a partir de inúmeros links, boxes, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens – que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolvam aspectos da vida cotidiana, privada e, assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas. (Silva, 2007, p. 228)

A imagem que foi colocada aqui no texto (Figura 1) refere-se a um livro publicado e disponibilizado em 2025 para escolas particulares que escolhem esse material em específico. Ou seja, o que Silva (2007) estava falando em meados dos anos 2000 ainda permanece vigente. É importante ressaltar que a imagem colocada se refere a duas mulheres brancas, pois ao pensar em mulheres pretas, o nível de opressão, violência e silenciamento é maior.

Ao pensar nesse texto historiográfico que não se modificou, Cristiane Silva (2007) aponta que ainda estão sendo preservados marcos cronológicos estabelecidos no século XIX e que isso tem ligação com o enraizamento de uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica que não foi superada. Além de mencionar o texto, Silva (2007) chama a atenção para as imagens

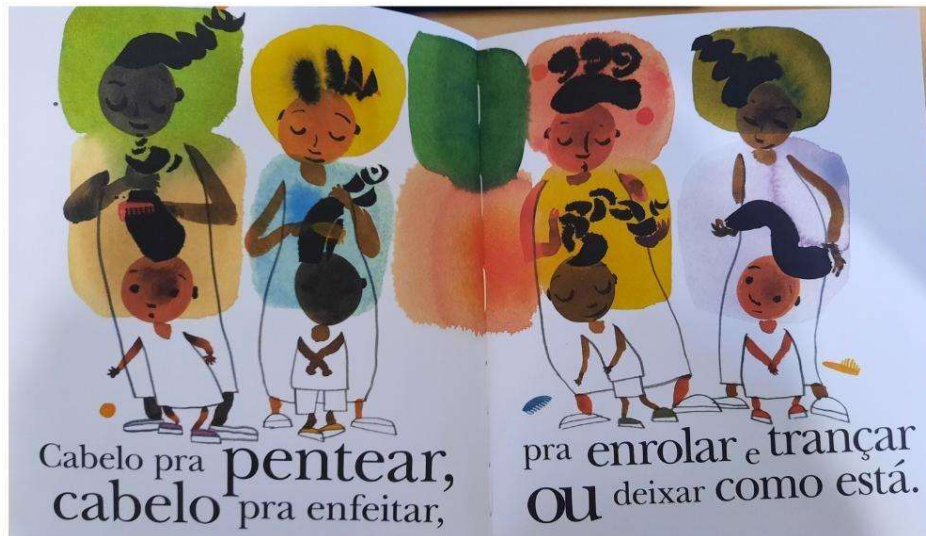
selecionadas nos livros didáticos, pois, segundo a autora:

Textos e imagens presentes nos livros didáticos apresentam práticas sociais que configuram como dadas, situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo os como sujeitos a-históricos que atuam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidos. (Silva, 2007, p. 229)

Dessa forma, os livros didáticos ainda trazem imagens que informam um mundo masculino, branco, adulto, cristão e heterossexual, os padrões hegemônicos. Por isso, é tão importante colocar nas mãos dos alunos outros livros que, por mais que não sejam didáticos, também ensinam, não compactuam com essa lógica. Quando olho para os livros escolhidos como fonte para esta dissertação, há uma quebra da lógica que inferioriza mulheres negras. Betina se torna tranquista (devido aos aprendizados que sua avó passou) e faz palestra em escola sobre o ato de trançar, e Maria (*Da cor que eu sou*, de Andressa Reis) aprende a amar sua cor de pele com a ajuda de sua mãe. São personagens criados que têm estrutura familiar, presença materna, têm amigos e ocupam espaços de forma positiva. São protagonistas e possuem autoestima.

“Cabelo para pentear, cabelo para enfeitar, para enrolar e trançar ou deixar como está. Cabelo tão sedoso, tão gostoso de brincar!” é uma das frases que aparece no livro de bell hooks, *Meu crespo é de rainha*, estimulando a aceitar, amar e cuidar de seu cabelo crespo (Figura 2). Além de os três livros serem muito bonitos, com ilustrações lindas, as histórias em si são muito positivas para serem usadas nas escolas. São histórias com as quais, inclusive, os alunos e alunas irão se identificar e irão destravar memórias e, aqui, também entra o produto didático: por isso a ideia de deixar os alunos e alunas finalizarem a história criada inicialmente por mim. Pode ser uma forma de avaliar o que os alunos e alunas aprenderam, após a leitura das histórias com eles e, também, um momento para eles e elas tentarem transformar sua própria autoestima. Além disso, será uma oportunidade de reeducar o olhar de alunos brancos e alunas brancas quanto aos estereótipos que temos acerca do negro.

Figura 2 — Página de livro ilustrado



Fonte: hooks, bell. Meu crespô é de rainha: São Paulo, Boitatá, 2018.

As imagens chamam bastante atenção de uma criança e estão ensinando a partir do olhar. Esta dissertação, então, tem a capacidade de proporcionar novos conhecimentos e novas percepções sociais de alunos e alunas negras através de suas próprias histórias e vivências. Isso, inclusive, tem base na Didática da História fundamentada por Rusen (2011), pois para a aprendizagem histórica acontecer é preciso levar em consideração a subjetividade dos alunos. Rusen diz que a consciência histórica deve ser usada em sala de aula para trazer o lado subjetivo de professores e alunos para que os processos de individualização e socialização sejam usados para uma autocompreensão histórica para contribuir na construção de sua identidade histórica. (Rusen, 2011, p. 71)

Para explicitar melhor, Rusen (2011) define a consciência histórica como um processo mental de um conjunto de operações da consciência (o emocional, o cognitivo e o pragmático), sendo um trabalho de memórias que não estão organizadas e que é usado na vida prática. Ou seja, se é memória, a consciência histórica é marcada pela experiência do presente e, a partir disso, o indivíduo deve interpretar esse acontecimento (do presente) e incorporar esse acontecimento de forma significativa para conseguir se orientar na sua vida prática. E essa interpretação que o indivíduo constrói de algum momento do presente é com base nas suas experiências do passado: “(...) consciência histórica é um contexto interno de interpretação do passado, compreensão do presente e perspectiva do futuro” (Rusen, 2011, p. 75).

Esse conceito pode parecer abstrato, mas com os exemplos vivenciados por mim e a partir dos comentários de alunos que relatei anteriormente, fica mais compreensível: o aluno nunca tinha visto um negro nerd diante de suas experiências do seu passado, por isso ele fez

aquele comentário no presente... A aluna acha que não consegue fazer um trabalho difícil, porque é preta. Esse comentário doloroso que ela fez no presente tem base nas suas experiências que, provavelmente, a depreciaram no seu passado. E qual a perspectiva de futuro que esses alunos e alunas têm? Parece que o futuro deles e delas é carregar a marca da inferioridade, de forma extremamente internalizada, pois foram comentários feitos de forma muito espontânea.

É por isso que é necessário utilizar as bases da Didática da História para tentar, no mínimo, fazer esses alunos questionarem essas representações que eles têm de si mesmos. Com isso, a base para a aprendizagem histórica é construir pontes com o presente e a realidade desses alunos. Ao aprender história, é possível formar identidade nos indivíduos e isso, para Rusen (2011), “(...) não significa nada mais do que a capacidade das pessoas, a experiência pela qual e como elas mudam ao longo do tempo, em uma relação autoconsistente e diacrônica, na sua busca de trabalhar uma subjetividade permanente em sua vida carregada de representações” (Rusen, 2011, p. 76).

Diante disso, um objetivo principal desta dissertação foi tentar fazer com que os alunos negros e negras pelo menos questionassem essas representações depreciativas que eles têm de si mesmos, usando a literatura como ferramenta didática. A delimitação desse objetivo principal foi algo bastante difícil de ser decidido, pois, em um primeiro momento, eu queria construir uma identidade positiva com os alunos negros em sala de aula. Entretanto, ao caminhar com leituras e pesquisas, percebi o quanto isso pode ser algo difícil de ser alcançado com apenas meu produto didático. Essa dificuldade gira em torno de entender que o racismo está internalizado nesses alunos e alunas e que, apenas com a minha abordagem, não sei se esse objetivo seria concretizado. Rusen (2011) mostra sim que, ao mobilizar a consciência histórica dos alunos, é possível formar uma identidade histórica e, ainda, uma consciência moral:

A consciência histórica mistura ser e dever em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma, a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética moral. (Rusen, 2010, p. 57)

Porém, é claro que isso deve ser algo construído ao longo do tempo com os alunos e essa dissertação é um dos caminhos possíveis dentro de uma única disciplina da Educação Básica. Por isso, o objetivo principal é provocar questionamentos, por parte dos alunos negros, acerca de visões e representações depreciativas do povo negro, utilizando a literatura como ferramenta de construção de uma identidade positiva. Com base nesse cenário e nas contribuições teóricas discutidas, formulei os seguintes objetivos específicos que também são cruciais: analisar como os livros infantojuvenis são um testemunho histórico do avanço do

movimento negro na sociedade; verificar de que modo a leitura dos livros infantojuvenis pode auxiliar em uma autoestima positiva para alunos e alunas negros; compreender de que modo o ensino de história e a contação de histórias podem se intercalar para a construção da educação antirracista para alunos negros e brancos; estimular a criação de narrativas positivas acerca do povo negro pelos alunos.

Contar as histórias dos livros pode ajudar os adolescentes a ativarem sua consciência histórica. A proposta se baseia no uso de narrativas, permitindo que, por meio do produto final, os alunos construam suas próprias histórias. A ideia de usar contação de histórias e construções de narrativas vai de acordo com as afirmações de Rusen, quando ele diz que a consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, pois está ligada ao ambiente da memória. Rusen também afirma que “uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes.” (Rusen, 2010, p. 97). A partir de uma abordagem nesse sentido, os alunos se apropriam do conhecimento histórico a partir de suas próprias experiências, construindo uma nova narrativa para suas identidades, e isso fornece outros caminhos de ação e sentido para sua vida no futuro.

Além disso, este trabalho parte de problemas da minha experiência e o material didático produzido, ao ser usado em sala de aula pelo docente, pode acessar as experiências e vivências dos alunos. Para Patricia Hill Collins, a experiência pessoal é uma evidência muito importante: “A experiência como critério de significado com imagens práticas como veículo simbólico é um princípio epistemológico fundamental para os sistemas de pensamento afro-americanos” (Collins, 2019, n.p.). Esta dissertação é uma oportunidade para colocar as experiências dos alunos para produzir conhecimento histórico, ou seja, ciência.

Isso me fez refletir sobre o potencial transformador que o produto final desta dissertação pode ter nos alunos. Em *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*, de bell hooks (2013), é comentado pela autora que, durante as aulas, a expressão do aluno deve ser valorizada. Ela chama isso de pedagogia engajada, sendo essa metodologia pensada para o aluno e o professor se abrirem dentro da sala de aula. A autora diz que, para isso, é preciso criar um ambiente seguro para os alunos. Esse ambiente seguro pode ser criado pelo docente, a partir do momento em que ele se abre e expressa suas próprias experiências, criando o que bell hooks (2013) chama de narrativas confessionais.

Uma das motivações que me fez querer trabalhar com autoestima na minha pesquisa é que eu tenho cabelo enrolado e volumoso. Com isso, ao longo da minha vida, me vi cercada de comentários que menosprezaram meu cabelo e, por isso, na adolescência, alisei meu cabelo. Retomei os cachos quando entrei para o curso de História, ao compreender como os padrões

sociais são construídos socialmente. Ao me tornar professora, via-me nas adolescentes que alisavam os cabelos e, ao assumir uma sala de aula, percebi o quanto meninas negras eram muito mais afetadas, sendo o processo de assumir os cachos muito mais doloroso para mulheres e meninas negras.

Compartilhar minha experiência como mulher branca e de classe média é um caminho para problematizar a branquitude e enriquecer o debate sobre racismo e opressão. Ao aprofundar mais ainda, explicando a interseccionalidade para entender como gênero e classe social afetam a minha vida e a dos alunos. E, para construir um contraponto a isso, a contribuição racializada de alunas engrandeceria o debate, mostrando que vivências de uma mulher branca são diferentes de uma menina negra, dando base para teorizar o racismo e os outros sistemas de opressão.

Essas diferentes vivências, inclusive, ajudam a entender, por exemplo, os estudos de gênero como uma categoria de análise. Não há um único jeito de viver sendo mulher, porque existem diferentes mulheres que estão em contextos diferentes cotidianamente. Usar esse tipo de análise para a História é usar gênero como categoria de análise e isso pode mudar uma narrativa histórica que, por muito tempo, valorizava apenas o homem, branco e de classe social elevada. Joana Maria Pedro, em seu texto “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica” (2005), mostra, a partir das considerações de Joan Scott, que gênero é uma organização social da diferença sexual, sendo constituído por relações sociais. Gênero, então, é responsável pela produção de diferenças sexuais e as próprias narrativas históricas reforçam isso.

Entretanto, Berenice Bento, em “Gênero: uma categoria útil de análise?” (2022), faz uma crítica à categoria gênero, pois a autora se questiona: “É possível acionarmos a categoria gênero para interpretar historicamente os corpos que estão fora da categoria gênero?” (Bento, 2022, p. 21). A autora afirma que a raça é um controle para definir quem pode entrar na categoria gênero. Quando olhamos para as representações femininas na sociedade, por exemplo, as mulheres brancas eram consideradas como frágeis, mas as mulheres negras foram submetidas à violência da escravidão, não sendo nem consideradas como mulheres. Dito isso, Berenice Bento considera que a categoria gênero, formulada por Joan Scott, tem limitações quando olhamos para a trajetória dos corpos negros. Por isso, as contribuições do pensamento feminista negro são tão importantes.

Entender a escola como um espaço de produção de ciência e não só de reprodução da academia ou da sociedade é fundamental para o trabalho aqui proposto. Isso faz com que os professores e os alunos sejam agentes produtores de conhecimento histórico, sendo saberes

plurais e heterogêneos. Esse olhar para a educação básica foi alterado devido a pesquisas sobre Didática da História, principalmente na Alemanha e na França, que consolidaram a história escolar como conhecimento histórico também. Essas pesquisas ajudaram a quebrar a ideia de que a escola e o professor são apenas transmissores de conhecimento acadêmico (Silva, 2019).

Penso muito em como somos seres complexos, com múltiplas facetas. Embora reconheça que a maioria das minhas aulas segue a lógica da educação bancária, este mestrado tem me mostrado outros caminhos, sendo esta dissertação parte do esforço para rompê-los. E, a todo o instante e na primeira oportunidade, pretendo sair de empresa privada e construir carreira efetiva em um serviço público em que minha autonomia e liberdade sejam respeitadas. Eu sei que o ideal seria ocupar esses espaços privados e tentar mudar essa lógica mecanicista na educação, mas não há espaço para isso. Pelo menos na escola em que trabalho, sou monitorada pela coordenação em todos os aspectos comportamentais, políticos e pedagógicos.

Isso, por exemplo, fez com que a aplicação desta dissertação fosse impossibilitada. Diante das reclamações que eu recebi simplesmente por falar sobre desigualdade social e greve, se eu falasse sobre desigualdade racial, com certeza sairiam reclamações de que eu estou fazendo racismo reverso. O que, nas minhas experiências, é muito difícil de fazer com que os alunos entendam que não existe. Frases como “Por que chamar um branco de branquelo, não é racismo?” e “Por que se um branco for em centro de umbanda vai ter negro achando ruim e não é racismo?” já foram mencionadas nessa escola durante minhas aulas. O que é importante de responder quando essas perguntas vêm à tona é tentar explicar como o racismo é um conceito usado para definir um sistema de discriminação, hierarquização e exclusão baseado na ideia de que existem diferenças raciais, para justificar a desigualdade e, principalmente, para negar direitos, oportunidades e acesso a recursos às pessoas negras, mantendo privilégios para determinados grupos. E, além disso, e o mais importante para os alunos, é deixar explícito como é um fenômeno histórico (social e estrutural) vivido pela população negra (também pelos indígenas, ciganos, asiáticos) através da discriminação, sendo uma construção histórica não só no Brasil, mas no mundo todo. Não existe discriminação histórica contra brancos, mas em minhas experiências, é difícil mobilizar essas falas e esse conhecimento em sala de aula.

Penso que é difícil trabalhar isso, pois essas frases e essa expressão, “racismo reverso”, vêm como uma resposta de movimentos políticos ultraconservadores aqui no Brasil que têm como intenção não só negar o racismo, mas inverter a lógica, colocando pessoas brancas como passíveis de sofrer preconceito também. “Na arena de disputa de controle das narrativas, o racismo reverso surge como uma resposta extremista dos movimentos ultraconservadores descontentes com o avanço da agenda antirracista dos movimentos negros no globo nas últimas

décadas” (Fontoura, 2021 apud Almeida, 2019, p. 63). Tem como intenção esvaziar a pauta da discriminação racial, com o argumento de que todos podem sofrer racismo.

Infelizmente, essa narrativa ultra conservadora foi incorporada pela maioria dos alunos aos quais eu ministro aula atualmente. O racismo não é uma característica exclusiva de grupos conservadores de extrema-direita, mas um fenômeno estrutural da sociedade brasileira, com raízes no período colonial e escravocrata. Ao longo da história, inclusive em momentos como o Golpe de 1964, diferentes contextos políticos contribuíram para a manutenção e a reprodução de desigualdades raciais, evidenciando que o racismo atravessa instituições, práticas sociais e relações de poder. Com a redemocratização, esses discursos foram abafados, mas nunca combatidos de fato. Por isso, desde 2016, com o golpe enfrentado por Dilma Rousseff, há uma radicalização conservadora que faz constantes ataques a conquistas sociais. A maioria desses ataques e discursos é feita por grupos que estão proliferados em plataformas virtuais, principalmente em redes sociais (Costa, 2021).

Desde 2013, há um escritor francês chamado Michel Serres que nomeou essa geração como “Polegarzinha” devido à sua habilidade em digitar com os polegares em um dispositivo móvel. São adolescentes e crianças que habitam o virtual, manipulando várias informações ao mesmo tempo e, com isso, o professor perdeu a posição de erudito que seria o responsável por comunicar e mediar algum conhecimento. Dito isso, se esse espaço virtual que o aluno tem acesso livremente está lotado de discursos conservadores, haverá repetição desses ideais no outro lugar em que eles passam mais tempo: a escola (Costa, 2021) (Serres, 2013).

Como quase nenhuma experiência é única, esse problema tem impactado outros professores que tentam mudar o ensino de história. Um exemplo que ganhou notoriedade foi o professor de história de Ilhabela, interior de São Paulo, que ministrou uma aula sobre tempo no sexto ano, usando diferentes fontes históricas de diferentes sociedades para demonstrar como o tempo é uma construção cultural. Entre as fontes utilizadas estão o mito iorubá de Irokô, a figura de Cronos na mitologia grega e a música de Caetano Veloso, “Oração ao Tempo”. Essa aula gerou descontentamento nos alunos e nos pais, alcançando a direção da escola e, posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação. Diante disso, o professor pediu demissão por se sentir exposto e sem respaldo nenhum pela escola. A escola onde o professor ministrava aulas segue o modelo cívico-militar e o professor foi alvo de ataques de um vereador vinculado ao Partido Liberal (PL)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> HAILER, Marcelo. Professor é atacado em SP após dar aula de mitologia africana e grega: o educador passou a ser ameaçado após de tornar alvo de um parlamentar fundamentalista. **Revista Fórum**, 2025. Acesso em: jun. 2025. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2025/5/14/professor-atacado-em-sp-apos-dar-aula-sobre->

Esse é um caso que viralizou nas redes sociais e, por isso, foi possível saber desse acontecimento. Mas isso acontece de forma constante e diária com qualquer professor de história que se atreve a construir outro conhecimento em sala de aula, diferente do tradicional. Não por acaso, fica visível que cada vez mais a escola, como uma instituição, tem estado em crise. Combater e não utilizar o ensino bancário é o ideal, o conhecimento deve ser construído juntamente com os alunos, utilizando fontes e dados concretos, mas o sistema como um todo tem me paralisado, como já ficou perceptível.

Ao passo em que fui escrevendo este texto, a situação com a escola particular foi apenas se afunilando e piorando cada vez mais. Eu estava disposta a permanecer na escola e encarar mais um ano de educação totalmente bancária por questões financeiras pessoais. Até que tive que participar de reunião com mãe de aluno sem nenhum aviso prévio, fui instruída a cortar dúvidas polêmicas e que em grupos de WhatsApp de mães meu nome estava sendo mencionado de forma pejorativa. Diante disso, percebi que os limites já estavam sendo ultrapassados, meus valores profissionais estavam sendo jogados fora e que o desrespeito já estava muito grande. Se os pais e a coordenação não me respeitam, de que forma os alunos vão me respeitar? Com isso, pedi demissão. Estava perdendo saúde mental e física nesse ambiente... Dias depois, viralizou uma outra notícia de uma professora de Curitiba que infartou dentro da escola (que não por acaso também segue o modelo cívico-militar), após receber cobranças da coordenação, que provavelmente eram impossíveis de serem seguidas<sup>9</sup>.

Os desafios são constantes e custam nossa saúde mental e física, sendo que, às vezes, podem tirar nossa vida. Precisamos achar caminhos que burlem esse sistema educacional e espero que esse texto ajude algum docente (com coragem, mas que saiba se retirar quando for preciso) a construir novas pontes para o Ensino de História antirracista.

---

mitologia-africana-grega-179329.html

<sup>9</sup> As cobranças giravam em torno de alimentar uma plataforma da educação para alcançar metas e resultados. RAMIRES, Manuel. Sindicato inicia greve de plataforma após morte de professora dentro de escola em Curitiba. Brasil de Fato, 2025. Acesso em: jun.2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/06/02/sindicato-inicia-greve-de-plataforma-apos-morte-de-professora-dentro-de-escola/>

## **CAPÍTULO 1: A POTENCIALIDADE DO USO DE IMAGENS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA**

“Professora, eu não sei o que desenhar sobre isso. O que você acha que eu faço?” Ao escutar essa pergunta, após pedir aos alunos para que desenhassem como eles enxergam a população negra em diferentes recortes e períodos históricos (Antiguidade, Idade Média, escravidão e pós-abolição), eu disse ao aluno para que começasse pelo mais recente e que tentasse desenhar como ele se enxerga atualmente. Quase que imediatamente, alguns alunos riram da minha fala e disseram que eu estava chamando o colega de preto.

Nesse momento, me surpreendi com essa reação dos alunos e apenas pedi para que voltassem a atenção para seus próprios desenhos. A partir desse pequeno acontecimento, há dois pontos importantes que me chamaram a atenção e que podem ser trabalhados aqui: como os alunos interpretaram essa situação e como eu interpretei. O fato de darem risadas de um colega por ele ter sido igualado à população negra pode ser explicado por meio de alguns de seus desenhos.

No recorte escravidão, os alunos desenharam uma cena de violência contra a população negra. No pós-abolição, o aluno que riu do colega desenhou uma população livre, mas que “agora *nois* não tem lugar pra ir”, enquanto o outro, como eu tinha dito para ele se desenhar, desenhou um negro usando roupas e tênis de marca. Quando a gente olha para isso, fica perceptível porque o aluno riu do seu colega negro, pois para ele a população negra apenas foi violentada durante a escravidão e, depois, não tinha para onde ir com a abolição. Além disso, em seu desenho da Antiguidade, o aluno desenhou a população negra do Egito construindo pirâmides, nesse mesmo local de servidão.

Ou seja, nem em uma sociedade estruturada pela população negra, esse aluno conseguiu desenhar algo positivo acerca desse tema. Quando solicitei um desenho da Antiguidade, primeiro pensaram em Roma e só depois lembraram do Egito, porque eu mencionei e, dessa forma, todos os alunos desenharam sobre o Egito Antigo. E, literalmente, todos os desenhos do Egito Antigo foram de pirâmides e os escravizados construindo esses monumentos.

O resultado disso é que os alunos conseguem pensar apenas em servidão e violência acerca da população negra e que, por isso mesmo, seria uma vergonha ser chamado de negro pela professora. Essa pequena reflexão foi a forma como interpretei e foi fácil de perceber durante a aula mesmo, vendo o desenvolvimento dos desenhos. Entretanto, alguns pensamentos me recorreram por alguns dias após essa aula: fiquei pensando que eu tinha errado ao referenciar o aluno como negro (o aluno não é negro retinto, mas tem traços negroides) e que a forma como

eu reagi, pedindo silêncio e para focar no desenho, não foi suficiente ou adequada. A realidade é que eu, professora branca, ao trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula tenho receio de me tornar uma Senhorita Morellos, personagem da série *Todo Mundo Odeia o Chris*<sup>10</sup>.

Quando o aluno riu após o episódio já supracitado, a primeira fala que veio à minha cabeça foi “Não tem vergonha nenhuma ser negro, a população negra lutou muito para chegar até aqui!” e, no mesmo momento, lembrei de um episódio quando a Senhorita Morellos diz que “O povo do Chris tem um histórico de se levantar com o canto do galo para ir trabalhar no campo!”<sup>11</sup>. Além disso, o próprio amigo branco de Chris, Greg, disse em um episódio: “Você é negro, superaram a escravidão, a humilhação e o racismo, sabem lidar com o sofrimento”<sup>12</sup>. Essas são falas que tentam auxiliar de alguma forma, mas que no final, reproduzem um estereótipo apenas de sofrimento e violência.

Para tentar amenizar esse sentimento de que estou trabalhando um tema inadequado para mim, tenho buscado referências de mulheres negras para entender se estou no caminho certo. Barbara Carine (2023) diz que as pessoas brancas críticas têm que criar seus próprios caminhos para agregar a luta antirracista, pois “(...) essa atuação está no campo existencial da branquitude e nós, negros, pouco conhecemos as suas nuances, pois não transitamos nos mesmos lugares, seja territorial ou subjetivamente” (Pinheiro, 2023, p. 54). Ela afirma que o papel da branquitude na luta antirracista é o de quem criou o racismo, sendo importante as pessoas brancas utilizarem o espaço de privilégio que ocupam para abordar questões étnico-raciais.

A branquitude é definida por essa autora como uma categoria social que permite vantagens simbólicas, subjetivas e materiais para pessoas reconhecidas fenotipicamente como brancas. A autora chama atenção, quando afirma que a “(...) branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor de pele garante.” (Pinheiro, 2023, p.

---

<sup>10</sup> *Everybody Hates Chris (Todo Mundo Odeia o Chris no Brasil)* é uma sitcom semi- autobiográfica estadunidense, transmitida originalmente pela CBS entre 22 de setembro de 2005 a 8 de maio de 2009. Baseada vagamente nas experiências pessoais do ator e comediante Chris Rock no bairro de Bed-Stuy, no Brooklyn, em Nova Iorque, durante a década de 1980 (1982 a 1987). A sitcom fala sobre as vivências de Chris no seu bairro, na sua casa e na sua escola, a Senhorita Morellos é sua professora branca de uma escola pública em que ele é o único negro.

<sup>11</sup> **TODO MUNDO ODEIA VISITAS.** *Todo Mundo Odeia o Chris*. Los Angeles: CBS Paramount network Television, Temporada 3, Episódio 7, 2007. Exibição em vídeo (20 min). Essa fala da professora foi em virtude do Greg ter dormido na casa de Chris e estar cochilando na sala de aula. Então, quando ele explica que está dormindo porque não está acostumado a levantar tão cedo (para Chris chegar a escola ele levanta às 5h para pegar três ônibus e caminha mais 1,5km), ela diz para ele não se envergonhar, pergunta se ele está bêbado e solta a frase citada. Isso sempre acontece em frente de todos da sala de aula. Chris é o único negro.

<sup>12</sup> **TODO MUNDO ODEIA O BAILE.** *Todo Mundo Odeia o Chris*. Los Angeles: CBS Paramount Network television, Temporada 4, Episódio 3, 2008. Exibição em vídeo (20 min). Nesse episódio, Chris marca de ir ao baile com uma garota chamada Denise e nesse meio tempo, Greg desaparece e é encontrado por Chris em uma situação deplorável. Chris diz ao amigo que deixou Denise para encontrar Greg e que ele não fica choramingando quando algo de ruim acontece com ele. Por isso, Greg diz a frase citada e ainda finaliza dizendo que ele é branco e deveria ser mais fácil.

49). Outra autora importante é Cida Bento (2022), quando ela afirma que a branquitude é um ponto de vista, a partir do qual pessoas brancas olham a si mesmas e aos outros.

Esse aluno que riu usou de sua branquitude para discriminar uma pessoa negra dentro da sala de aula. Essas duas autoras falam que sempre que a branquitude é contrastada com o debate sobre racialidade, respondem com discriminação, tentando se defender. As autoras nomeiam esse movimento de fragilidade branca, que é quando as pessoas brancas têm dificuldade de aceitarem a luta antirracista:

O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado “a referência”, “o universal”. Tudo que se afasta dessa referência, ou “modelo”, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida. (Bento, 2022, p. 106)

Diante disso, fiquei pensando no desafio que é trabalhar com relações étnico-raciais em sala de aula. Eu, que tenho formação e trabalho o pensamento crítico, sempre caio nas armadilhas dos estereótipos racistas; os alunos, então, estão muito mais suscetíveis a isso. Cida Bento (2022) afirma que nós, brancos, temos que aprender a conviver com essa branquitude, “desaprender ideologias e histórias que os ensinaram a colocar o outro em lugar onde os valores morais e éticos não estão em vigência” (Bento, 2022, p. 125)

Normalmente, quando preciso trabalhar sobre estereótipos de algum povo (africano ou indígena, por exemplo), a primeira aula começa com desenhos feitos pelos alunos sobre como enxergam a população que será trabalhada. Através do desenho, é possível mapear qual a visão os alunos têm acerca do tema para, a partir daí, conseguir pensar em como vou ministrar a aula. Essa estratégia vai de acordo com Rüsen, quando afirma que em uma aula de História precisamos, em primeiro lugar, mapear as carências de orientações que os alunos têm do tempo presente para, assim, trabalhar conceitos históricos. Rüsen (2016) constrói a matriz da Didática da História e coloca como imprescindível relacionar a vida prática com a ciência da história. Isso significa aproximar a Teoria da História e a Didática (Schmidt, 2017, p. 63). Por isso, o uso do desenho pode ser uma estratégia, pois:

(...) é um elemento fundamental às práticas pedagógicas o estímulo à autonomia do estudante e sua participação ativa na construção do conhecimento, a produção de imagens a partir do desenhar mostra-se como estratégia que favorece a práxis e a criação, bem como a construção e assimilação de conceitos no Ensino de História. (Batista, 2024, p. 35)

Amanda Batista (2024) considera o desenho uma linguagem e um meio de produção de imagens em que o aluno pode sintetizar suas abstrações, sendo a “(...) culminância concreta de

uma elaboração mental anterior que evidencia a percepção e apreensão que esse estudante engendrou de forma individual de determinado conteúdo.” (Batista, 2024, p. 35) Já que a proposta do produto desta dissertação é que os alunos sejam os ilustradores, é importante pontuar qual a potencialidade de um desenho em sala de aula. Essa autora propõe uma reflexão sobre o desenho como forma legítima de expressão e de construção do conhecimento histórico.

A autora argumenta que o desenho é uma linguagem por meio da qual a criança comunica e registra suas percepções de mundo antes mesmo da alfabetização. No entanto, à medida que o processo escolar avança, o ato de desenhar é gradualmente substituído pela escrita, em razão de uma hierarquização das linguagens que privilegia o texto verbal e marginaliza a expressão visual. Essa desvalorização, segundo Batista (2024), decorre de uma herança jesuítica que consolidou a primazia da literatura e das disciplinas consideradas “sérias”, como Português e Matemática, em detrimento da Arte.

Ao discutir o papel da Arte na escola, Batista (2024) aponta que ela é frequentemente reduzida a uma função ornamental, restringindo-se a cópias e exercícios mecânicos. Tal perspectiva empobrece o potencial criativo e crítico do estudante, pois limita sua capacidade de interpretar o mundo de modos não verbais. A autora defende que a arte deve ser compreendida como uma forma de linguagem que estimula a imaginação, a percepção e o julgamento estético, contribuindo para uma educação humanizadora. Nesse sentido, o desenho pode atuar como um mediador entre o pensamento e a ação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da reflexão.

No campo do ensino de História, o desenho adquire relevância ao permitir que o professor acesse as representações mentais e afetivas que o estudante constrói sobre os conteúdos trabalhados. A produção gráfica é entendida, portanto, como uma síntese visual de um processo intelectual: o aluno materializa, por meio de imagens, a forma como apreende e interpreta o passado. Essa prática amplia o repertório comunicativo e expressivo dos discentes, estimulando o diálogo entre arte e conhecimento histórico. Assim, a autora propõe que o ato de desenhar seja reconhecido como uma prática de pensamento e de produção simbólica, capaz de promover aprendizagens significativas e de romper com a rigidez das linguagens hegemônicas no espaço escolar. Batista (2024) ainda afirma que o desenho nasce entre o fazer e o pensar do aluno e que deve ser mediado pelo professor através de reflexão e problematização a partir das imagens produzidas.

Ao pensar nisso, a mediação docente deve ser através de análises do conteúdo da forma do desenho: descrição da cena, dos personagens e identificação do conteúdo. Essa estratégia pode ser feita para fazer uma leitura de imagem em conjunto, após o resultado dos desenhos,

com a intenção de que os próprios alunos consigam identificar o padrão dos desenhos. Quando trabalho os desenhos da população negra em diferentes períodos, o padrão que aparece é apenas violência, trabalho e servidão.

Dessa forma, nesse primeiro capítulo serão discutidas como as imagens são usadas em sala de aula e de que forma elas auxiliam na construção de estereótipos históricos, principalmente os conteúdos étnico-raciais. Como algumas dessas imagens são recebidas pelos alunos através de livro didático, será importante considerar de que forma e como os livros colocam as imagens ao longo dos capítulos e se essas imagens são racializadas ou não. E, com isso, será argumentado como o trabalho com os livros infanto-juvenis em sala de aula pode mudar alguns estereótipos racistas.

A partir dos livros ilustrados, aparece a relação entre texto e imagem. Sophie Van der Linden (2011) afirma que essas duas linguagens se relacionam de três maneiras: redundância, colaboração e disjunção. A relação de disjunção é a única que não está presente nos livros escolhidos, pois Van der Linden (2011) define que em disjunção texto e imagem entram em contradição ou constroem narrativas paralelas. Esse não é o caso das fontes aqui analisadas e, dessa forma, aparece a relação de redundância e colaboração. A redundância, como o próprio nome diz, é aquela relação em que texto e imagem veiculam o mesmo discurso, os conteúdos narrativos se encontram. Já na relação de colaboração, o leitor precisa tanto do texto quanto da imagem para entender a narrativa: essa relação faz com que cada um, texto e imagem, tenha uma interação para construir um sentido em comum. Cada um preenche uma lacuna do outro, de forma alternada. Essas relações presentes nos livros aparecerão, conforme os livros ilustrados foram analisados, a partir da narrativa e da imagem (Van der Linden, 2011).

O uso de imagens tem uma função importante para o ensino de história. Para Rusen (2010), as imagens em uma aula de história não podem ser apenas para ilustrar, mas sim devem estimular e admitir interpretações, “(...), mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa.” (Rusen, 2010, p. 120). Bittencourt (2004) concorda com essa ponderação, ao afirmar que as imagens históricas são utilizadas para que os alunos possam vivenciar outras experiências de outros períodos históricos que não foram vivenciados por eles.

Além disso, Bittencourt (2008) aborda como as chamadas “imagens tecnológicas” (o cinema, a fotografia e a televisão) têm se tornado uma preocupação constante tanto para os professores de História quanto para os historiadores, uma vez que assumiram relevância como fontes da pesquisa historiográfica contemporânea. No contexto escolar, essa preocupação se

manifesta na necessidade de refletir sobre o modo como tais imagens podem ser utilizadas em sala de aula, não apenas como recursos ilustrativos, mas como objetos de análise metodológica capazes de enriquecer o ensino de História. Assim, o desafio do professor consiste em tratar o acervo iconográfico de forma crítica, compreendendo as imagens como portadoras de significados históricos e culturais que podem ser interpretados à luz de diferentes contextos.

### **1.1. Imagens fixas, imagens em movimento e o ensino de História**

Circe Bittencourt (2008) afirma que os alunos se deparam com imagens em livros didáticos e as “imagens tecnológicas” que são produzidas em máquinas e aparelhos eletrônicos. Há ainda outra divisão entre imagem fixa, que é aquela que está em um suporte impresso, como pintura, fotografia, desenho e caricatura, e a outra que é a imagem em movimento, produções audiovisuais: filmes e vídeos. Tais imagens são transformadas em materiais didáticos pelos professores que se apropriam delas para tratar algum período histórico em sala de aula. Bittencourt (2008) aponta que o interesse dos historiadores tem crescido e essas imagens se tornaram importantes para a pesquisa historiográfica.

Isso se dá pelo fato de que os filmes, as fotografias e as músicas são fontes importantes para entender a sociedade contemporânea. As pesquisas têm se debruçado a entender a relação entre produção e consumo, pois as imagens construídas em filmes têm sido entendidas como o real, o fato histórico. Bittencourt (2008) recorre ao historiador Elias Saliba para afirmar que esse é um fenômeno histórico em que “(...) a transformação do acontecimento em imagem, de modo que conhecer se reduza a ‘ver’, e não mais a compreender” (Bittencourt, 2008, p. 363)

Um bom exemplo desse fenômeno são os filmes que falam sobre a Idade Média. Desde bruxas a dragões, os filmes ambientados na História Medieval foram capazes de corroborar um imaginário de que esse período é a “Idade das Trevas”. A neomedievalidade é definida pela apropriação e o uso de noções extemporâneas à Idade Média com a intenção de produzir utopias, distopias e heterotopias acerca desse período histórico. Aos professores de história cabe usar esses filmes para desconstruir os temas: “(...) perceber como a narrativa se desenvolve, o que foi omitido, acrescentado, quais são os fatos e personagens são reais e quais são criações dos produtores e o porquê dessas escolhas.” (Ribeiro, 2024, p. 25).

O uso dessas imagens tecnológicas em pesquisa histórica se deu através de debates que enfatizaram a diversificação de fontes nesses trabalhos. Dessa forma, a iconografia cinematográfica começou a ser usada como fonte para os historiadores, a partir dos anos 1960 e 1970. Com o avanço dessas pesquisas, foi evidenciado que a imagem cinematográfica “(...) reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzidas em determinado

contexto histórico” (Bittencourt, 2008, p. 373)

Para chegar até essa análise, é necessário que se pense “o que é o filme” e “o que não é o filme”. Ou seja, para além do tema da imagem cinematográfica, é preciso buscar o autor, a produção e o regime político em que foi feito. Ainda mais, é preciso levar em consideração o conjunto de elementos que constitui o filme, como o som e as falas. Isso se deve ao fato de que a linguagem audiovisual é composta pela linguagem verbal, sonora e visual. Dessa forma, até mesmo o roteiro, o figurino, as trilhas sonoras, os cenários, a fotografia e os movimentos das câmeras devem ser levados em consideração pelo professor. (Bittencourt, 2008) (Ribeiro, 2024)

Eu, particularmente, não gosto de levar filmes em sala de aula devido ao baixo número de aulas e ao baixo envolvimento dos alunos em realmente ver/analisar filmes. Aula de filme pode ser entendida pelos alunos como “aula de sono”. Creio que seja porque os próprios alunos não consomem esse material para criticar/estudar, mas para descansar mesmo. Talvez seja exatamente por isso que precisamos trabalhar em classe, com um roteiro de análise bem construído e com um bom debate. Entretanto, quando aluna, tinha muita dificuldade em prestar atenção em filme passado em sala de aula. Acredito que por isso não tenho o costume, agora como professora, de trabalhar com essa fonte histórica em sala de aula. Trabalhar com trechos, às vezes, pode ser uma estratégia, mas acredito que pode ficar muito fracionado.

Diferentemente, uso e abuso de fotografia em sala de aula. Normalmente, fotografia e pintura são meus aparatos para levar os alunos para o momento histórico em que estou narrando. A fotografia teve uma difusão grande com a chegada do século XX, pois ela tem a capacidade de “(...) reproduzir o real, as situações instantâneas, inicialmente em preto e branco e posteriormente em cores. (...). A fotografia passou a fazer parte do cotidiano e da cultura moderna” (Bittencourt, 2008, p. 365-366). Dessa forma, a fotografia passou a ser um registro de memórias, são situações do tempo presente que rapidamente se tornam passado.

Uma atividade que sempre costumo fazer com o sexto ano é levar várias fotografias minhas para os alunos investigarem minha vida pessoal, chamo de “brincando de historiador”. Sempre é um sucesso, pois “(...) rever fotos significa relembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido.” (Bittencourt, 2008, p. 366). Concordo com Bittencourt, quando ela diz que “(...) a fotografia é uma representação do real” (Bittencourt, 2008, p. 366), mas que “Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica” (Bittencourt, 2008, p. 367). Com isso, a aparente neutralidade de uma fotografia pode ser questionada, quando entendemos que existe uma manipulação da foto pelo fotógrafo.

Um exemplo para tratar disso com alunos são as fotografias de Marc Ferrez durante o chamado Segundo Reinado do Brasil Império, conteúdo de aula no segundo ano do Ensino

Médio. Fotógrafo franco-brasileiro encomendado pelo Centro da Lavoura e do Comércio (CLC) para produzir exposições no exterior com a intenção de mostrar a produção de café no Brasil, ele registrou o trabalho de escravizados em todas as fases (plantio, colheita e secagem) do café. Fotos da extensão da fazenda, fotos da retirada dos escravizados para a colheita, da colheita propriamente dita e da secagem do café foram levadas para exposições universais não só para propagandear sobre o produto, mas “(...) também falavam sobre uma determinada maneira, compartilhada socialmente, de ver e dar a ver a escravidão e o mundo agrário do Vale do Paraíba.” (Muaze, 2017, p. 34)<sup>13</sup>.

Quando olhamos essas fotografias, percebemos que Ferrez mostra uma escravidão branda e apaziguada “(...) na qual as marcas de coerção e violência que insidiam sobre os corpos dos indivíduos escravizados estivessem propositadamente fora ou imperceptíveis no espaço de figuração das fotos” (Muaze, 2017, p. 50). Ao fazer essa análise com os alunos, tecemos uma crítica, pois, como Bittencourt fala, “É sempre necessário perguntar o que está sendo fotografado, a fim de compreender por que e para que algumas fotografias foram feitas. Uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existe objetivo e há arbitrariedade na captação das imagens” (Bittencourt, 2008, p. 367).

Além disso, quando o professor faz comentários que indicam o significado da fotografia, ele usa outras fontes, principalmente a escrita, para transmitir o significado da imagem. Lima (2020) usa Peter Burke para afirmar que as imagens são mudas e que precisam de outras fontes para tecer algum método de análise: “Assim, como fonte histórica, uma imagem precisa das informações de outras fontes escritas para ser contextualizada e compreendida.” (Lima, 2020, p. 24) Para além disso, a fotografia consegue utilizar outro tipo de fonte: a oralidade.

Isso pode ser algo interessante para a sala de aula, que é a capacidade que uma fotografia tem de se associar à memória e, conseqüentemente, despertar a oralidade. Segundo Bittencourt (2008), toda imagem gera outras imagens mentais que fazem com que os observadores produzam textos orais, principalmente quando toca na vida pessoal, como um álbum de família. A imagem fixa é vista pelo olho, mas transmitida pela palavra. (Leite, 1993 apud Bittencourt, 2008, p. 367)

Uma outra imagem fixa que pode ser usada como fonte histórica em sala de aula é a pintura. Barbosa (2001) defende que “temos que alfabetizar [os alunos] para a leitura da

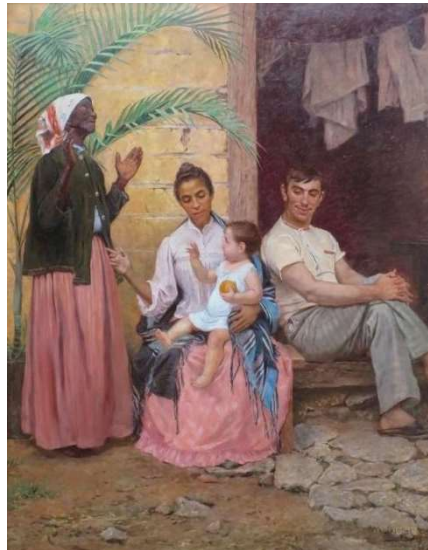
---

<sup>13</sup> As fotografias citadas acima podem ser visualizadas no artigo usado como base, de Mariane Muaze. MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Violência apaziguada: escravidão e cultivo do café nas fotografias de Marc Ferrez (1882-1885). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, nº 74, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/96ypCVNpCWQDv59Vtqqjdyw/?lang=pt#>

imagem” (Barbosa, 2001, p. 34), pois, através de uma leitura de obras de arte, os alunos conseguem decodificar a gramática visual de uma imagem fixa e de uma imagem em movimento. Ana Mae Barbosa defende uma metodologia de leitura triangular, já que “nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto” (Barbosa, 2001, p. 37). Dessa forma, a metodologia triangular tem como fundamento três eixos: apreciação, contextualização e a produção artística (Barbosa, 2001).

Ao ler o texto de Barbosa (2001), percebi que faço esse trabalho em sala de aula com os alunos a partir de duas obras de arte. Em aula sobre o pós-abolição no Brasil, é comum e necessário a análise do quadro *A Redenção de Cam*, 1895, feito por Modesto Brocos (Figura 3). A contextualização nesse caso precisa ser feita a partir da narração da Maldição de Cam, história bíblica que foi usada para justificar a escravidão<sup>14</sup>, sobre quem foi o autor (um pintor espanhol radicado no Brasil) e de que forma essa obra foi usada. Lilia Schwarcz (2020) afirma que essa tela foi utilizada por João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, no Primeiro Congresso Universal das Raças, em 1911. O diretor tinha uma tese que fazia um estudo que abordava o desaparecimento de negros do Brasil, depois de um século de miscigenação (três gerações)<sup>15</sup>.

**Figura 3** — Quadro *A Redenção de Cam*



Fonte: BROCOS, Modesto. *A Redenção de Cam*, 1895.

<sup>14</sup> A história bíblica conta que Noé teve três filhos (Sem, Cam e Jafé) e, após o episódio em que Cam viu a nudez do pai, Noé amaldiçoou seu neto Canaã, tornando-o “servo dos servos” de seus irmãos. Essa narrativa, conhecida como “maldição de Cam”, foi posteriormente deturpada para justificar ideologias racistas e a escravidão de africanos, sendo retomada simbolicamente por Modesto Brocos em *A Redenção de Cam* (1895) como alegoria do embranquecimento e da “purificação” racial no Brasil pós-abolicionista.

<sup>15</sup> SCHWARCZ, Lília. Ler Imagens: A Redenção de Cam, de Modesto Brocos. Canal da Lili, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/v3mtwEoBZJM?si=c5hTXiO-jDgw8-ij>. Acesso em: 21 out. 2025.

Eu apresento esse contexto na medida em que os alunos vão apreciando a obra e interpretando o que ela apresenta: uma avó negra em agradecimento, a filha mestiça, o genro branco e o neto de pele clara. A disposição dos corpos e o contraste das tonalidades de pele sugerem a “evolução” em direção ao embranquecimento, simbolizando a crença de que a miscigenação com europeus levaria à “redenção” racial. Logo, em contraposto a essa obra, apresento outra chamada *Não foi pedindo licença que chegamos até aqui* (Figura 4) ou *Éramos cinzas e agora somos o fogo* (Figura 5), de Maxwell Alexandre.

**Figura 4** — Captura de tela, *Não foi pedindo licença que chegamos até aqui*



Fonte: BRASIL Maxwell Alexandre – *Pardo é Papel*. Belo Horizonte: Instituto Inclusartiz, nov. 2019–mai. 2020. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/publicacoes/pardo-e-papel/>.

**Figura 5** — Captura de tela, *Éramos cinzas, agora somos fogo*



Fonte: BRASIL Maxwell Alexandre – *Pardo é Papel*. Belo Horizonte: Instituto Inclusartiz, nov. 2019–mai. 2020. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/publicacoes/pardo-e-papel/>.

Retirada da série *Pardo é papel* do artista contemporâneo carioca, morador da Rocinha, Maxwell Alexandre afirma que

A designação “pardo” encontrada nas certidões de nascimento, em currículos e carteiras de identidade de negros do passado foi necessária para o processo de redenção – em outras palavras, de clareamento – da nossa raça. Porém, nos dias de hoje, com o crescimento dos debates, a tomada de consciência e reivindicações das minorias, os negros passaram a projetar sua voz, a se entender e se orgulhar, assumindo seu nariz, seu cabelo e construindo sua autoestima por enaltecimento do que se é, de si mesmo. Esse fenômeno é tão forte e relevante que o termo “pardo” ganhou uma conotação pejorativa dentro dos coletivos negros. Dizer a um negro hoje que ele é moreno ou pardo pode ser um grande problema. (Alexandre, 2020, p. 26)<sup>16</sup>

Quando essas duas obras são usadas em sala de aula, inicia-se um debate gigantesco sobre o tema. A designação e a crítica de “pardo” fazem uma relação com o cotidiano dos alunos. O ato de assumir a negritude, por muitos alunos, ainda não é muito presente. Por mais que eu considere o termo “pardo” como necessário devido ao processo de miscigenação, o problema que Maxwell Alexandre aborda e que eu vejo em sala de aula são alunos negros se autoidentificando como pardos. De onde vem esse medo/vergonha de se assumirem como negros?

Essa é uma pergunta que mexe com os alunos. E a resposta está nas constantes formas de associar ao negro tudo o que é ruim. A partir do quadro de Modesto Brocos, que é contraposto com o trabalho de Maxwell Alexandre, a intenção é que fique evidente o motivo da vergonha, mas que há espaço (que o próprio movimento negro abriu) para se libertarem dessas amarras. Dessa forma, o último estágio da Ana Mae Barbosa, o fazer artístico, pode ser colocado em prática, ao pedir como trabalho avaliativo uma obra de arte (colagem ou desenho) que valorizasse a negritude, de preferência uma arte que seja pessoal, para que o aluno se construa positivamente.

Também gosto muito de trabalhar com caricatura. Outra fonte iconográfica importante para o trabalho do professor de História. A caricatura é um desenho que tem a intenção de exagerar os aspectos de uma pessoa ou de um fato. Usada desde a Antiguidade, de caráter humorístico ou irônico, pode-se dizer que a caricatura é usada como uma arma que, por metáforas e exageros, denuncia problemas sociais e políticos (Silva, 2009).

Em temas de Brasil Império, uso caricaturas da Revista Ilustrada, fundada por Ângelo

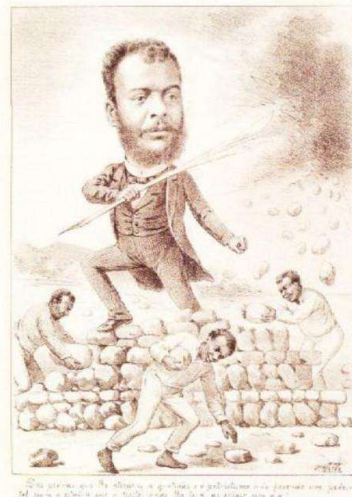
---

<sup>16</sup> As obras podem ser acessadas em BRASIL. Ministério da Cidadania. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Cultura. *Maxwell Alexandre – Pardo é Papel*. Belo Horizonte: Instituto Inclusartiz, nov. 2019–mai. 2020. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/publicacoes/pardo-e-papel/>. Acesso em 21 out. 2025.

Agostini em 1876, no Rio de Janeiro. Ângelo Agostini era italiano e chegou ao Brasil em 1864, após sua formação artística na França. Além da Revista Ilustrada, criou outro periódico chamado Don Quixote e trabalhou no Diabo Coxo, Cabrião e A Vida Fluminense. Suas caricaturas divulgavam problemas e fatos do Brasil Império, como a Guerra do Paraguai ou a família imperial. (Lenzi, 2024)<sup>17</sup>.

Defensor e apoiador da abolição, algumas caricaturas da Revista Ilustrada ajudam a quebrar a ideia de que quem proporcionou o fim da escravidão foi a Princesa Isabel. “Das pedras que lhe atiram, a gratidão e o patriotismo irão fazendo um pedestal para a estátua que a posteridade lhe terá de erigir, um dia!” (Figura 6) essa é uma frase da caricatura feita para enaltecer José do Patrocínio, jornalista conhecido, tendo recebido o epíteto de “O Tigre da Abolição” e fez parte da campanha pela Abolição.<sup>1819</sup>

**Figura 6** — Caricatura de José do Patrocínio



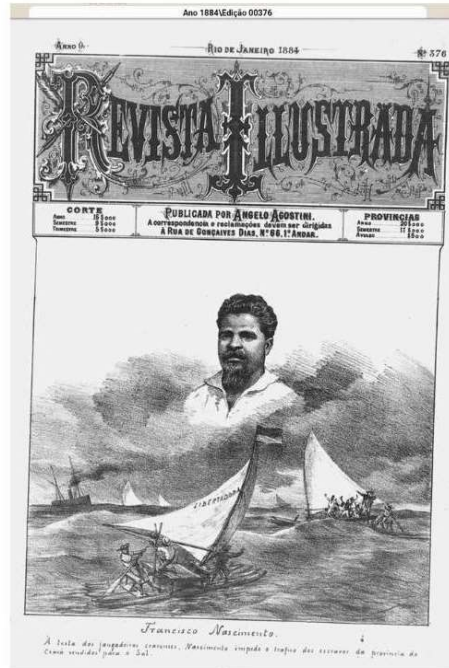
Fonte: SILVA, Luiz Geraldo. História do Brasil II (HH061). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensE.html> Acesso em 22 out. 2025.

<sup>17</sup> Para acessar algumas dessas caricaturas: LENZI, Maria Isabel R. Angelo Agostini (1843-1910). *150 Anos da Imigração Italiana nos Periódicos*. BNDigital, 24 jun. 2024. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/150-anos-da-imigracao-italiana-nos-periodicos/artigos-sobre-a-imprensa-italiana/angelo-agostini-1843-1910/>. Acesso em: 21 out. 2025.

<sup>18</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. José do Patrocínio. *Literafro: Literatura Afro-Brasileira*. Belo Horizonte, 17 set. 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/604-jose-do-patrocinio>. Acesso em: 21 out. 2025.

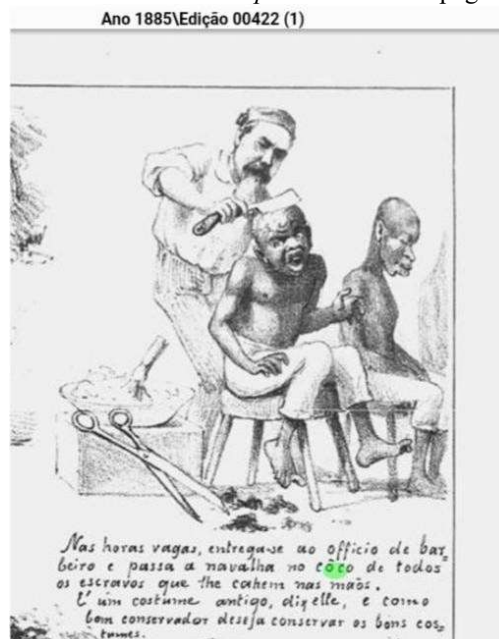
<sup>19</sup> A imagem 6 foi retirada de SILVA, Luiz Geraldo. História do Brasil II (HH061). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensE.html> Acesso em 22 out. 2025.

**Figura 7** — Abertura da edição 376, Francisco Nascimento impedindo tráfico interno de escravizados



Fonte: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL: *Revista Illustrada*. Ano 1884, n. 376. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=332747b&pasta=ano%201884&pesq=&pagfis=2791>

**Figura 8** — Recorde de *A nossa política* sobre raspagem de cabelos crespos



Fonte: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL: *Revista Illustrada*. Ano 1885, n. 422. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/332747b/3123> .

Além dessa, há uma que foi feita em homenagem ao Dragão do Mar, jangadeiro que se opôs ao tráfico de escravizados. Junto com a caricatura de Francisco de Nascimento (Dragão do Mar) a página de abertura da *Revista Illustrada*, de 1884, dizia: “A festa dos jangadeiros cearenses. Nascimento impede o tráfico dos escravos da província do Ceará vendidos para o

Sul” (Figura 7)<sup>20</sup>. Esses dois são exemplos, mas existem várias que podem ser acessadas pela Biblioteca Nacional Digital.

Durante a escravidão, existia uma técnica de raspagem dos cabelos dos africanos que tinha como objetivo manipular e negar a identidade africana, a qual era expressada por diferentes estilos de penteados. Para trabalhar um aspecto da origem do estereótipo do cabelo crespo ser considerado ruim, pode-se mostrar uma parte da crônica ilustrada da *Revista Ilustrada* (Figura 8): “Nas horas vagas, entrega-se ao officio de barbeiro e passa a navalha no coco de todos os escravos que lhem cahem nas mãos. É um costume antigo, diz elle, e como bom conservador deseja conservar os bons costumes...”<sup>21</sup>

A valorização de diferentes tipos de documentos como fontes de pesquisa e de ensino foi impulsionada pela *Escola dos Annales*, especialmente no âmbito da historiografia francesa. No entanto, é importante destacar que, em outras áreas do conhecimento, a oralidade e a cultura material já eram tradicionalmente reconhecidas como fontes legítimas. A ampliação do conceito de documento contribuiu para transformar as formas de produção do conhecimento histórico, promovendo mudanças significativas na historiografia francesa e em suas vertentes, como a brasileira. Nesse processo, especialmente a partir da chamada terceira geração dos Annales (Nova História), houve uma expansão do uso de diferentes linguagens, incluindo a linguagem visual, na qual se inserem as imagens fixas e as imagens em movimento (Lima, 2020).

Não é por acaso que essas imagens que citei acima ocupam boa parte dos livros didáticos. Para Carla Lima (2020), “(...) as imagens estão em toda a parte, no projeto gráfico do livro, como um recurso visual e, também, didático, ao ter a intenção de sistematizar uma lógica didática do conhecimento nele contido” (Lima, 2020, p. 27). Entretanto, a forma como eu abordo essas imagens em sala de aula é uma tentativa de romper estereótipos racistas e o que geralmente são encontrados nos livros de algumas editoras é apenas a continuidade de uma mentalidade colonialista e escravista.

## 1.2. Dos livros didáticos aos livros infanto-juvenis: análise de imagens

As editoras que mais estão presentes nas escolas públicas são a Editora Moderna e a

---

<sup>20</sup> FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL: *Revista Ilustrada*. Ano 1884, n. 376. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=332747b&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=2791>. Acesso em 22 out. 2025.

<sup>21</sup> Esse é um recorte feito da crônica ilustrada nomeada “A nossa política”. Para ter acesso: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). BNDIGITAL: *Revista Ilustrada*. Ano 1885, n. 422. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/332747b/3123>. Acesso em 22 out.2025.

Editora Saraiva, pelo menos nas escolas em que já passei como contratada. Isso se torna verdade quando são analisados os dados estatísticos de compras de livros didáticos feitas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sendo um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o FNDE é responsável por executar as etapas do Programa Nacional de Livro e do Material Didático (PNLD), desde inscrições de obras até distribuição desse material escolhido pelas escolas pelo Brasil. Em um levantamento de *Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora* feito pelo FNDE entre os anos de 2005 até 2013, as editoras com maior quantidade são (valor total entre 2005 e 2013): Moderna (218.488.239); FTD (192.193.064); Ática (185.464.748) e Saraiva (154.506.614).<sup>22</sup> Essas editoras continuam dominando as vendas ainda no ano de 2025 para uso em 2026, especialmente no Ensino Médio<sup>23</sup> (Souza, 2025).

Dessa forma, as representações e os estereótipos que os alunos podem apresentar sobre história e, mais especificamente, sobre história de sociedades africanas, foram construídas, em parte, pelo uso desses livros. O livro escolhido foi do 1º ano do Ensino Médio, ou seja, esse recorte histórico de sociedades africanas foi abordado. Com isso, dois capítulos me chamaram a atenção e gostaria de descrevê-los, de forma geral.

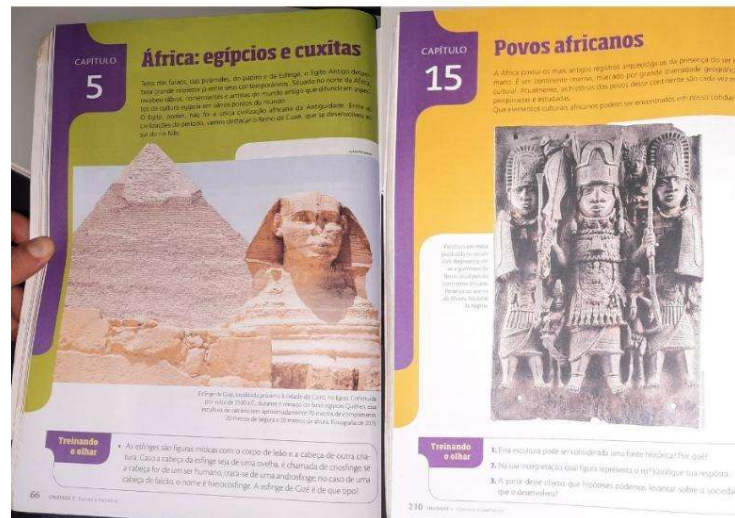
O livro didático é da Editora Saraiva, intitulado “História Global 1”, de Gilberto Cotrim. O capítulo 5, “África: egípcios e cuxitas”, e o capítulo 15, “Povos africanos”, são os que tratam, de certa forma, das relações étnico-raciais nesse livro (Figura 9). O que me chamou a atenção, logo quando abri esses capítulos, foi a falta de imagens de pessoas negras. As imagens selecionadas para os dois capítulos giram em torno de artefatos históricos e arqueológicos e mapas, apenas isso. Fica fácil de entender por que existe uma dificuldade dos alunos em desenhar sobre a população negra durante a Antiguidade.

---

<sup>22</sup> FNDE. *Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) – Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora, Ensino Fundamental e Médio*. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Dados\\_Estatisticos/evolucao\\_pnld\\_por\\_editora\\_2005-2013-v2.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados_Estatisticos/evolucao_pnld_por_editora_2005-2013-v2.pdf). Acesso em: 9 jan.2026

<sup>23</sup> FNDE. *Dados estatísticos*. FNDE, 29 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 9 jan. 2026

**Figura 9** — Duas páginas de abertura de dois capítulos diferentes.



Fonte: COTRIM, Gilberto. *História Global: 1*. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

O livro citado e usado nas escolas é carente de imagens representativas para que os alunos consigam associar sociedades africanas antigas, como o Egito, à população negra. E isso não acontece nos outros capítulos que tratam sobre Roma ou Grécia. Nesses capítulos em específico, tem obras de arte com a população europeia branca e imagens de filmes, por exemplo (Figura 10).

Diante disso, fica mais fácil entender como um livro didático é um mediador do processo de aquisição de conhecimento, como Circe Bittencourt (2008) argumenta. Bittencourt (2008) afirma que material didático é um instrumento de controle do ensino e que, desde o pós-Segunda Guerra Mundial, as autoridades governamentais têm vigiado os livros de História, pois, após esse período traumático, procurava-se evitar qualquer tipo de preconceito e visão estereotipada de algum povo/grupo.

**Figura 10** — Duas páginas de um capítulo intitulado *Roma Antiga*



Fonte: COTRIM, Gilberto. *História Global: 1*. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

O livro didático foi produzido em 2016, ou seja, 13 anos após a Lei 10.639/2003. O exemplo desse livro didático faz parte da crítica da má implementação dessa lei, pois o conteúdo

de História e Cultura Afro-Brasileira está presente, mas de forma generalizada e abstrata. Bittencourt (2008) ainda afirma que, como o conteúdo de um livro didático segue um currículo nacional, isso abre portas para o Estado interferir indiretamente na elaboração desses livros e, ainda posteriormente, estabelece critérios para avaliá-lo, como o PNLD<sup>24</sup>. Diante disso, Bittencourt (2008) diz que o livro didático “(...) precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (Bittencourt, 2008, p. 302).

Foi considerando essas questões que tentei localizar onde está a população negra nesses capítulos. A estratégia utilizada pode ser a mesma usada para o desenho, a pintura ou a fotografia, e segue orientações de Circe Bittencourt (2008). Essa autora divide em duas etapas a análise de imagens, ela coloca como específica para aquarela e fotografia, mas pode ser adaptada:

Pela observação das imagens, iniciar a análise interna:

A. Do conteúdo da forma: descrição da cena, dos personagens e dos objetivos mais significativos; identificação do conteúdo das imagens e informações históricas; identificação dos dois momentos em que as cenas ocorrem; identificação das diferenças entre técnicas de produção das imagens.

B. Análise externa: identificação da autoria das imagens; por que e para quem foram feitas. (Bittencourt, 2008, p. 386)

A partir dessas etapas, os problemas históricos serão identificados pelos alunos e o professor pode adaptar as etapas através de perguntas, como eu mesma faço. Para análise interna: O que você está vendo na imagem? Como os personagens estão representados? Qual a ideia que a imagem/desenho está te transmitindo? E para análise externa: Quem desenhou ou produziu? Por que e para quem foi feito (a) a imagem/desenho?

Essas questões são introdutórias e o docente pode (e deve) incrementar nas perguntas para que os problemas históricos das fontes que estão sendo trabalhadas apareçam no debate. Verena Alberti (2019) afirma que “o trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia”

---

<sup>24</sup> Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): decreto de 1985 que criou esse programa para regularizar o fluxo de aquisição e distribuição de livros didáticos no Brasil. (Bittencourt, 2008) “O PNLD atende a todas as etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). Por abranger todas essas etapas, o Programa é executado de forma alternada, ou seja, todo ano é lançado um edital para aquisição de materiais para uma delas, bem como é aberto um processo de escolha, para que as escolas e os seus professores selecionem, de maneira autônoma, democrática e transparente, as obras com as quais desejam trabalhar nos próximos anos.” Brasil. Ministério da Educação. Funcionamento do PNLD. Publicado em: 01/2014. Acesso em: 07/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>

(Alberti, 2019, p. 107). Essa autora diz que uma fonte histórica permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, além disso, pode fazer com que o aluno perceba como se constrói um conhecimento histórico. (Alberti, 2019)

Circe Bittencourt (2004) também completa suas considerações sobre análise de imagens em livros didáticos, afirmando que, em um primeiro momento, é importante separar a ilustração do texto e de alguma interferência do professor ou das legendas: “Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens.” (Bittencourt, 2004, p. 87). Depois dessa primeira etapa, a autora afirma que é possível especificar o conteúdo da imagem, através do diálogo com os alunos, buscando os temas, os personagens, o espaço, a postura e a vestimenta. Através dessa estratégia, a autora completa que o professor precisa identificar, através das falas dos alunos, qual conhecimento está sendo obtido pela leitura das imagens.

Apesar de a autora especificar essa técnica para livros didáticos, tento fazer o mesmo com os livros infanto-juvenis. Os livros escolhidos para a pesquisa que originou esta dissertação são encantadores, com desenhos chamativos e bem-organizados que auxiliam na visualização da narrativa dos livros. Em sala de aula, utilizei 'Da cor que eu sou' (de Andressa Reis e Stefania Magalhães, 2021) e separei um momento de apreciação das imagens, para depois partir para especificar, através de perguntas, qual a história do livro através da análise de imagens. Os alunos identificam a narrativa da história pelas imagens e parecem gostar bastante.

A parte que mais tem chamado a atenção dos alunos é quando Maria, no seu aniversário, ganha um desenho de sua colega branca, Júlia. O problema do desenho é que Maria foi retratada como branca por Júlia e, Maria, é claro, ficou incomodada com essa situação (Figura 11). Sua mãe, ao perceber a infelicidade da filha, acolheu e relatou a Maria que já havia passado pela mesma situação, orientando que o erro não estava em si mesma, mas sim no desenho.

É importante mencionar como a história de Maria foi uma tentativa de assimilação em que a ideologia da supremacia branca incita pessoas negras a absorver seus valores e negar sua negritude. Essa é uma cumplicidade entre pessoas não brancas para manter hierarquias raciais que não envolvem o uso de força, pessoas negras são socializadas para incorporar (e reforçar) atitudes dessa supremacia branca. A história desse livro é uma tentativa de resistir a essa pressão de se assimilar, fazendo com que outras crianças tenham essa mesma coragem (hooks, 2019).

**Figura 11** — Momento em que a ilustradora mostra ao leitor o desenho que Maria recebeu



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

Nesse caso, já vivenciei algo bem parecido, como aluna e, depois, como professora. Sempre estudei em escola particular e sempre foram alunos brancos na sala de aula. Certa vez, uma aluna negra foi matriculada na minha sala de aula. Eu mesma não consegui me enturmar com ela e percebi que, diante de deboches e risos de outros alunos, ela não se sentia à vontade. Eu não fiz nada quanto a isso. Por fim, e mais uma vez não por acaso, ela não deve ter ficado um semestre completo na minha sala. Como professora, trabalhei em escola particular e via que alunas e alunos negros continuavam como minoria nesse ambiente, mas diante do avanço do movimento negro na sociedade, eles eram sim mais respeitados. Entretanto, esse respeito não é aceitação ao diferente, eles continuam sendo assimilados como brancos e, por muitas vezes, chamados de “morenos”.

Aquela fragilidade branca que Cida Bento (2022) discorre em seu texto aparece nessa vivência minha de aluna. Eu tive dificuldade para entender de fato que meus colegas (e eu) de turma excluíram uma menina negra por simplesmente ocupar um local majoritariamente branco. Nos deparamos com uma pessoa negra, ocorreu um “curto-circuito”, como Cida Bento (2022) afirma, e respondemos com raiva, em uma reação de autodefesa.

Quando essa negritude é questionada com tanta violência, é normal que algumas pessoas negras tentem se encaixar nesse padrão branco. Entretanto, essa é uma tentativa desgastante e ineficaz, pois o negro nunca será visto como um semelhante para as pessoas brancas. Neuza Souza (1983) afirma que o negro tomou o branco como modelo para ser alguém, mas que o preço disso é o massacre dramático de sua identidade. Mesmo assim, para Neuza Souza (1983), saber ser negra “(...) é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.” (Souza, 1983, p. 18). Por isso mesmo, como professora, após reconhecer minha posição de privilégio branco, devo abrir caminhos para o

resgate de subjetividades negras.

Isso perpassa pelo trabalho com imagens e tentar associar a legenda com as imagens que um livro didático e aqui, no caso, os livros infanto-juvenis, faz parte de uma estratégia didática. Entretanto, o trabalho com textos e leitura em sala de aula tem causado dispersão. Circe Bittencourt (2008) afirma que os textos que acompanham as imagens têm um papel de articulador da ideia de que a imagem quer passar. Porém, existem certas problemáticas com a juventude intitulada como Geração Alpha que complicam o trabalho de leitura em sala de aula.

Os alunos com quem atualmente temos contato nasceram após 2010, quando as tecnologias já estavam muito avançadas e as informações com as quais os alunos têm contato são gigantescas, estando a um clique. Uma geração que não conhece o mundo sem tecnologia: “São superestimuladas e, em alguns casos, estão expostas o tempo todo a jogos, animações, cores e estímulos sonoros” (Labre; Garcia; 2021, p. 44). Os meios de comunicação com os quais esses jovens têm contato oferecem respostas rápidas, fáceis e curtas. Essa avidez por respostas rápidas faz com que conclusões rápidas sejam tomadas, relegando ao acaso o aprofundamento, sendo valorizado mais o acúmulo de informações do que a sua qualidade (Labre; Garcia; 2021).

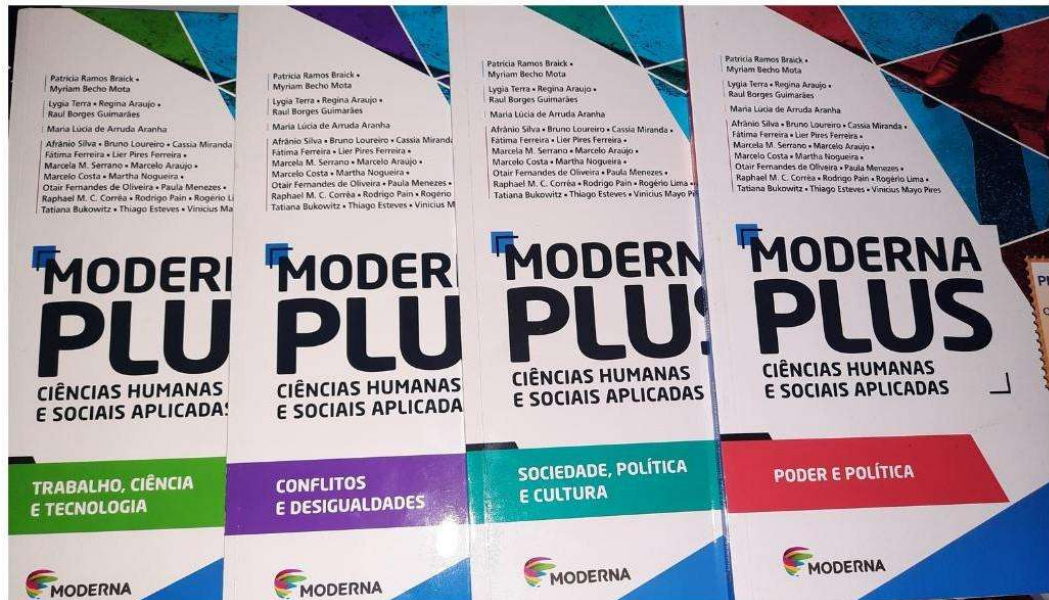
Diante dessa problemática, os livros didáticos têm respondido e se transformado para corresponder às mudanças que os jovens mostram. Isso vai de acordo com Bittencourt (2008), quando ela caracteriza o livro didático como uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. A autora diz que as pesquisas feitas com base em livros didáticos têm percebido que o uso de imagens nesses livros tem se proliferado. Isso se torna preocupante, pois o uso de quadros históricos e imagens tem o poder de constituir um determinado imaginário histórico.

É provavelmente por isso que o livro didático de História da Editora Saraiva colocava mais imagens de pessoas brancas nos capítulos sobre Grécia e Roma e, enquanto, no capítulo de África, não há nenhuma imagem de pessoa negra. Entretanto, esse livro é um pouco antigo (de 2016) e, por isso mesmo, fui tentar procurar se existia algum outro livro mais atual. O que encontrei me deixou ainda mais preocupada.

Encontrei uma coleção da Editora Moderna de quatro livros para o Ensino Médio, mas não só de História e sim separados por área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Figura 12). Essa tendência de agrupar as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia em uma só disciplina não é novidade, já aconteceu e tem voltado ao ambiente escolar. Atualmente, as escolas estaduais públicas estão aderindo ao período integral e, com isso, o número de disciplinas aumentou. Há uma disciplina chamada Humanidades em que qualquer professor da área de Ciências Humanas pode ministrar. E, normalmente, essas

disciplinas acabam tendo mais horas-aula durante a semana do que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia ou Sociologia<sup>25</sup>.

Figura 12 — Coleção da Editora Moderna de Ciências Humanas



Fonte: MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020.

Essa não é uma tendência nova no Brasil, já que essas disciplinas mencionadas anteriormente foram agrupadas em uma só disciplina chamada Estudos Sociais, a partir da reforma de ensino, com a Lei 5.692, de 1971. Da mesma forma que em 1971, os professores enxergaram essa reforma como uma tentativa de esvaziar a formação para a cidadania em uma perspectiva histórica e crítica, os professores atualmente também relatam esse problema. Disfarçada de um discurso a favor da interdisciplinaridade e de uma formação de acordo com a vivência do aluno, a disciplina “Humanidades”, que veio com a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), minimiza não só o tempo de aula, mas também a formação histórica dos alunos<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> A Lei nº 13.415/2017, sancionada durante o governo Michel Temer, promoveu uma ampla reformulação do Ensino Médio brasileiro ao ampliar a carga horária mínima anual e instituir os itinerários formativos, com a intenção de flexibilizar o currículo e aproximá-lo das escolhas dos estudantes. Entretanto, a implementação dessa reforma gerou críticas relacionadas à fragmentação do ensino e à desigualdade de acesso entre redes e regiões. Em resposta, a Lei nº 14.945/2024, sancionada no governo Luiz Inácio Lula da Silva, revisou esses dispositivos, reajustando a carga horária destinada à formação geral básica e redefinindo os itinerários formativos. Os itinerários formativos são conjuntos de disciplinas que o estudante pode escolher dentro do currículo do Ensino Médio, de acordo com seus interesses dividido em cinco áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Formação técnica e profissional. Entretanto, nas minhas vivências escolares, não é o aluno que escolhe, mas sim sua turma e, além disso, por falta de estrutura das escolas, há certas disciplinas que o Estado de Minas oferece que não há maneiras de ser executada na escola. Ou seja, na prática, essa flexibilização não existe.

<sup>26</sup> Beatriz Santos (2009) mostra em sua tese que os Estudos Sociais surge no Brasil na década de 20 com o movimento escolanovista de influência norte-americana. Ganha força em 1960, com a lei 4.024/1961 que considera

Apesar dessa tendência institucionalizada, os professores não utilizam muito esses livros no cotidiano. Eliana Rela e Lucas Troglio (2017) afirmam que é importante considerar o contexto da recepção do livro didático na escola, por isso foi necessário considerar o fato de que os professores não o utilizam muito em sala de aula. Em uma rápida olhada e análise pelas páginas dos livros, percebi que há ainda pouco recurso imagético e, menos ainda, racializado. Em uma edição de 2020, mais recente, mesmo assim, não parece seguir o que Circe Bittencourt, em 2004, dizia: “Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos.” (Bittencourt, 2004, p. 69).

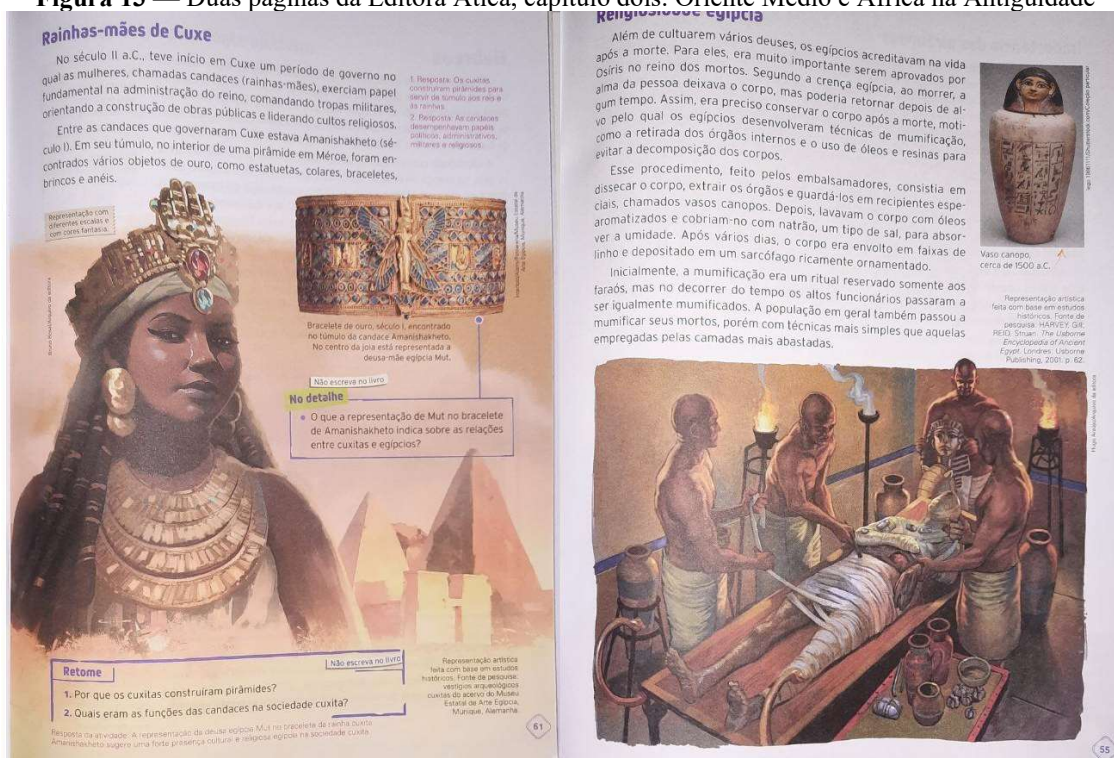
Intrigada com essa situação, saí em busca de outros livros didáticos, porque, como já foi mencionado, os alunos recebem muitos estímulos dos recursos imagéticos e isso pode ser uma possibilidade para o professor de História trabalhar com diferentes fontes iconográficas. É importante mencionar que o livro didático não é só o instrumento de trabalho do professor, mas também do aluno. É uma ferramenta de pesquisa, suporte do conhecimento escolar e, além disso, de métodos pedagógicos (Bittencourt, 2008).

Diante do funcionamento do PNLD, todo ano as editoras distribuem pequenas versões de livros didáticos do próximo ano para que os professores possam escolher e, enfim, após a compra do governo estadual e federal, serem distribuídos para as escolas. Ao analisar algumas dessas versões, percebi que esses sim estão seguindo essa tendência que Circe Bittencourt chamou atenção. Consegui ter acesso a versões de três editoras: Moderna, Ática e FTD, com edição de 2024. Ao olhar para essas versões, logo percebi que a Editora Moderna ainda não parece ter se adaptado às novas mudanças da sociedade, permanecendo com poucos esquemas e poucos recursos visuais. O que chamou mais atenção, principalmente em questão de representatividade negra, foi a versão da Editora Ática e da Editora FTD.

---

Estudos Sociais em um primeiro momento como optativa, mantendo as outras disciplinas (História, por exemplo) como obrigatória. Nessa década, Estudos Sociais era considerado “(...) atividade interdisciplinar, que se processa com a História, a Geografia, Economia e Política, Sociologia e Antropologia Cultural, ciências sociais essas, cujo ensino, ministrado através de metodologia especial, tem por fim realizar valores sociais, exigidos pela época.” (Fonseca e Gasman, 1969 *apud* Santos, 2009, p. 202). O movimento Escola Nova foi apropriado pelos militares com o golpe de 1964, sendo que até Anísio Teixeira, um dos intelectuais responsáveis do movimento, foi perseguido. Jarbas Passarinho, Ministro da Educação e Cultura na década de 70, fez uma conferência com o tema “O problema educacional no Brasil” na Escola Superior de Guerra (ESG) sobre a reforma de ensino. (Santos, 2009, p. 217-218) Não é muita coincidência que a Reforma do Ensino Médio de 2017 foi feita depois de um golpe, que retirou Dilma Rousseff da presidência.

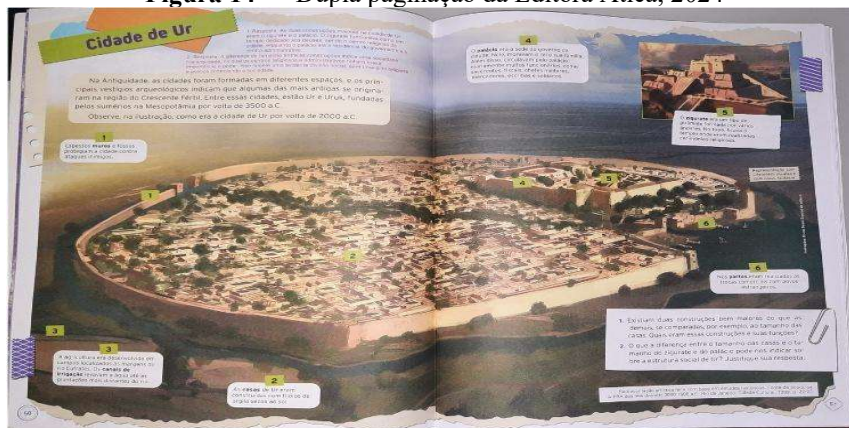
**Figura 13** — Duas páginas da Editora Ática, capítulo dois: Oriente Médio e África na Antiguidade



Fonte: DIAS, Adriana Machado. Do seu jeito: História. Ensino Médio, volume único. São Paulo: ÁTICA, 2024.

A partir dessa imagem (Figura 13), percebe-se que essa versão está mais carregada de imagens racializadas, inclusive no capítulo de Grécia e Roma, da Editora FTD, em que o aluno se depara com uma mulher negra se manifestando contra a violência das mulheres (Figura 15). Outro ponto que chama atenção é o uso de páginas duplas que apresentam uma série de textos, fotos ou gráficos dispostos, usando cores, símbolos e pictogramas muito bem estruturados e organizados, cada elemento com uma função (Figura 14). Circe Bittencourt (2008) usou um historiador francês, Alan Choppin, para mostrar que essas mudanças estéticas nos livros didáticos vão de acordo com as transformações da sociedade que o mercado editorial tem acompanhado.

Figura 14 — Dupla paginação da Editora Ática, 2024



Fonte: DIAS, Adriana Machado. Do seu jeito: História. Ensino Médio, volume único. São Paulo: ÁTICA, 2024.

Em relação ao texto historiográfico, a Editora FTD também se diferenciou, pois a autora, Gislane Azevedo, mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fez algo que é crucial para o ensino de História. Essa autora volta o tempo todo para o presente, para assim, abrir discussões acerca de fatos históricos passados. Isso estimula o aprendizado por meio de vivências do cotidiano, algo tão caro para a Didática da História:

A didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana (Rusen, 2011, p. 70).

Quando me deparei com essas duas versões, fiquei mais satisfeita com esses avanços e ao pensar na possibilidade de os alunos terem acesso a esse material. Entretanto, como a educação é desvalorizada no Brasil, ainda mais para o ensino de História, recentemente saiu uma notícia de que o Ministério da Educação (MEC) está sem verba suficiente para comprar livros didáticos de todas as disciplinas para o ano de 2026. Foi afirmado que seriam priorizados os livros de Português e Matemática e que o MEC adotaria uma compra escalonada de livros. Após anunciar isso e ter sido criticado, o MEC diz ter assegurado a verba para a compra de todos os livros didáticos para o ano de 2026<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> G1. Sem verba, MEC adota compra escalonada de livros e foca em português e matemática para 2026. G1, 23 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/23/sem-verba-mec-adota-compra-escalonada-de-livros-e-foca-em-portugues-e-matematica-para-2026.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2025. G1. MEC consegue verba para comprar todos os livros didáticos para 2026. G1, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/24/mec-consegue-verba-para-comprar-todos-os-livros-didaticos-para-2026.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2025.

**Figura 15** — Mulher negra em manifestação em um Capítulo de História Antiga



Fonte: SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. História por toda parte. 1º ao em ano: ensino médio, volume único. São Paulo: FTD, 2024.

É importante que isso seja cumprido, pois o livro didático tem uma função importante para assegurar a aquisição de conteúdo pelos alunos. Toda essa análise de livro didático se justifica com a afirmação de que o livro didático é um instrumento que veicula e forma saberes históricos. E, exatamente por esse motivo, o professor pode problematizar junto com os alunos os livros didáticos que têm acesso em suas escolas. Comparar seus desenhos com as imagens que aparecem nos livros, questionando as diferenças e semelhanças, pode ser uma forma de fazer os alunos entenderem a constituição dos seus próprios conhecimentos históricos.

Quando aluna, um professor de Geografia pediu para rasgar uma página do livro que separava a população em “mulato”, “mameluco” e “cafuzo”. Quando professora, ao questionar os alunos por que o padrão de seus desenhos (sobre estereótipos da população negra) estava parecido com os do livro didático, uma aluna negra disse que “porque foi assim que a gente aprendeu”. Percebi nessa resposta curta que, pelo menos essa aluna, entendeu que seus desenhos estão de acordo com os valores que o livro didático (ou imagem, filme, pintura) transmite, o qual eles têm acesso.

### 1.3. Entre desenhos e subjetividade: personagens e escritoras

É diante desse contexto de falta de representatividade negra nos materiais didáticos que foi importante realizar uma análise externa dos livros infanto-juvenis, como Circe Bittencourt (2008) afirma ser necessário. Essa análise externa seria identificar a autoria das imagens, por que e para quem foram feitas as imagens. Esse movimento tem como objetivo fazer com que os alunos percebam que o livro analisado foi escrito por mulheres negras. No livro *Da cor que eu sou*, a própria autora e a ilustradora (Andressa Reis e Stefania Magalhães) colocam uma pequena biografia delas.

**Figura 16** — Biografia da autora e da ilustradora no final do livro



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

“Criadora de caos estético e filhos incríveis” é como Andressa Reis se define em sua página do Instagram @andressareis. Ocupa rede social, podcast (ela publicou alguns trechos de sua participação em *pous*, por exemplo)<sup>28</sup> e a televisão (compartilhou trechos de participação na TV Brasil<sup>29</sup>). Mulher preta com mais de 400 mil seguidores no Instagram tem, de fato, criado um caos estético. Especialmente por fazer um conteúdo que toca em temas considerados “tabu”, como carga mental de uma mulher em relação ao seu parceiro, ausência paterna e a vida sendo mãe de três crianças (Maria Antônia, Caetano e Pedro, que faleceu aos três meses de vida em 2016). Compartilha sua vida pessoal em um tom irônico e faz disso uma parte de seu trabalho.

Não por acaso, a história de Maria é uma tentativa de ressignificar a infância de Andressa, que estudou em uma escola particular com poucos alunos negros (Figura 17).

<sup>28</sup> SOBRECARGA DAS MULHERES, MATERNIDADE, CULPA E DESCANSO. *Bom Dia, Obvious*, ep.301, 2025. Exibido em vídeo (1h02min). Disponível em: <https://youtu.be/TaLq3nai7HE?si=DGLrGqNnsGZXfO43>

<sup>29</sup> SEM CENSURA ESPECIAL DIA DAS MÃES. TV Brasil, 2025. Exibido em vídeo (1h51min). Disponível em: <https://youtu.be/4ghKCMYPjAo?si=-XmgZOIMihpQmXyQ>

**Figura 17** — Momento em que a ilustradora mostra os poucos colegas negros da personagem Maria



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

Em sua participação no episódio “Sem censura: especial Dia das Mães” exibido pela TV Brasil ela afirma que

A personagem do livro lida diferente com a situação que eu vivi. Hoje ela tem ferramentas, hoje ela tem uma família que acolhe, hoje ela tem representatividade. Então, diferente do que eu vivi, ser uma das poucas crianças pretas de uma escola de crianças brancas para ela não é nenhum problema. E, se alguém viu problema, ela entende que o problema é daquela pessoa, não dela. (Sem censura, 2025, 28min28s)

Essa fala de Andressa me fez lembrar quando bell hooks afirma que “Contar nossas histórias é o que possibilita a autorrecuperação política” (hooks, 2019, n/p) ou quando Neusa Souza (1983) diz que “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (Souza, 1983, p. 17). bell hooks ainda afirma que “Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta.” (hooks, 2019, n/p). A tentativa de apagar as vozes femininas e associar o silêncio à feminilidade permite submissão em uma sociedade patriarcal.

E, para bell hooks, nas comunidades negras, as mulheres pretas não são silenciosas. Ela cita como exemplo sua própria avó: “(...) uma mulher de língua afiada, uma mulher que falava o que vinha à cabeça, uma mulher que não tinha medo de erguer a voz”. (hooks, 2019, n/p) Por isso mesmo que Gloria Jean Watkins usa esse nome “bell hooks” para assinar seus livros, ela afirma que as mulheres negras que já falam querem mudar a direção de suas falas, para alcançar outros ambientes. Dessa forma, Andressa Reis, não só com esse livro, mas com seu trabalho nas redes sociais, exerce um gesto político de resistência, desafiando políticas de dominação.

“Crianças deste mundo, sua cor é linda. E todas as outras também.” (Reis, 2021, p. 1) é

a frase que abre o livro de Andressa Reis. Dessa forma, esse é um livro que contempla não só a diversidade do povo preto, mas de outras raças também (Figura 23). A história continua com a autora explicando com desenhos de fotografias da família de Maria que tem diferentes tons de pele, afirmando que a família é um arco-íris em tons marrons. A partir daí, a ilustradora mostra que, diferentemente, o ambiente da escola é repleto de crianças brancas, inclusive a professora. Apesar disso, Maria tem como referência uma guerreira negra e pediu para o tema de seu aniversário ser com base na “(...) pequena guerreira Antônia” (Reis, 2021, n/p) (Figura 25).

**Figura 18** — Ilustração de Maria ao não entender o presente recebido por Julia



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

Os desenhos continuam a enfatizar a animação e a ansiedade de Maria com seu sexto aniversário (Figura 24). Quando Júlia, sua amiga branca, chega e entrega seu presente (o desenho de Maria como branca), a ilustradora tenta passar a estranheza de Maria com balões de pensamento na intenção de passar ao leitor o sentimento de angústia, dúvida e chateação de Maria (Figura 18). Essa mesma situação acontece após o aniversário em que Maria está deitada em sua cama tentando entender o desenho (Figura 19) e ela questiona sua mãe o porquê do desenho.

Com isso, a mãe conta sua própria experiência e a ilustradora desenha a mãe com os olhos marejados e com um balão de pensamento que mostra o desenho que a mãe recebeu. A partir desse momento, a ilustradora mostra como Maria superou essa situação ao desenhar meninas negras se olhando no espelho e se olhando com orgulho (Figura 20 e Figura 21). No

outro dia, no caminho da escola, a ilustradora desenha Maria carregando um novo desenho (esse agora desenhado por Maria como negra e Júlia como branca) de mãos dadas com sua heroína Antônia, como se essa guerreira estivesse junto para dar mais coragem. Assim, a história de Maria finaliza com a ilustradora propondo para o leitor fazer também um novo desenho dela e da Júlia (Figura 22).

O trabalho da ilustradora construído corrobora a relação de colaboração entre texto e imagem elencada por Linden (2011). Maria recebe o presente de Júlia: o texto fala e a imagem mostra ao leitor o desenho (Figura 19). A mãe de Maria ensina sua filha a se olhar no espelho e dizer palavras bonitas: o texto fala e a imagem mostra quais são as palavras bonitas (“Linda! Bela! Inteligente! Forte! Esperta!” são as palavras que aparecem no desenho, não no texto. Figura 21). Com isso, é necessário estar atento à conjunção “(...) daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado.” (Linden, 2011, p. 8).

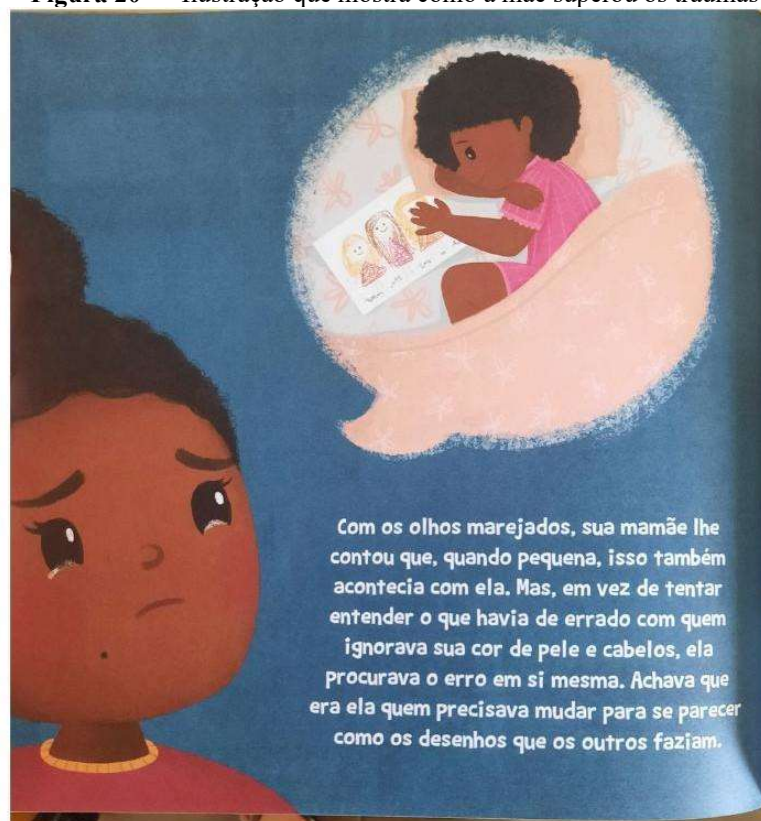
**Figura 19** — Ilustração de Maria observando o desenho de Júlia



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

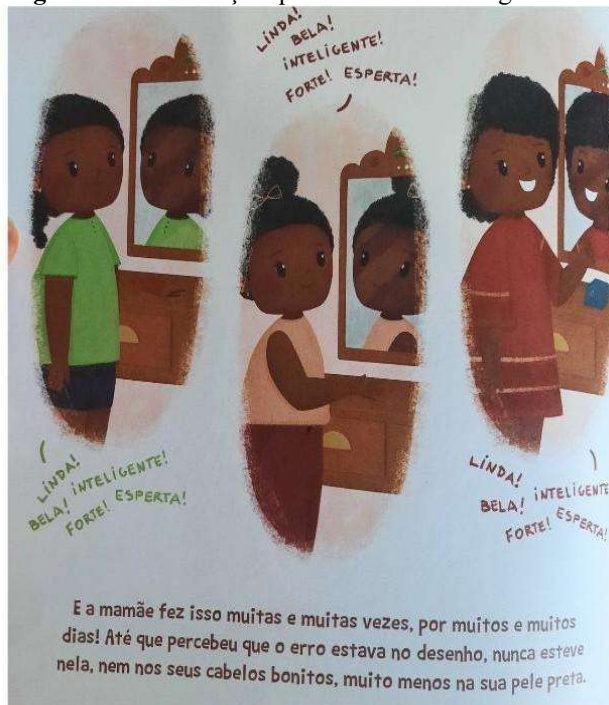
Essa história passa pelo que, especificamente para a cultura negra, Nilma Gomes (2020) chama de conflito entre rejeição/aceitação. Para essa autora, esse conflito passa pelo corpo e pelo cabelo, sendo um local de expressão desse conflito. Ela ainda afirma que esse conflito (e, principalmente, o sentimento de rejeição) “(...) revela que a distância social entre negros e brancos é uma construção sociopolítico-cultural, que apela para a crença na inferioridade do negro e na supremacia branca” (Gomes, 2020, p. 139).

**Figura 20** — Ilustração que mostra como a mãe superou os traumas



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

**Figura 21** — Ilustração que mostra a mãe elogiando a si



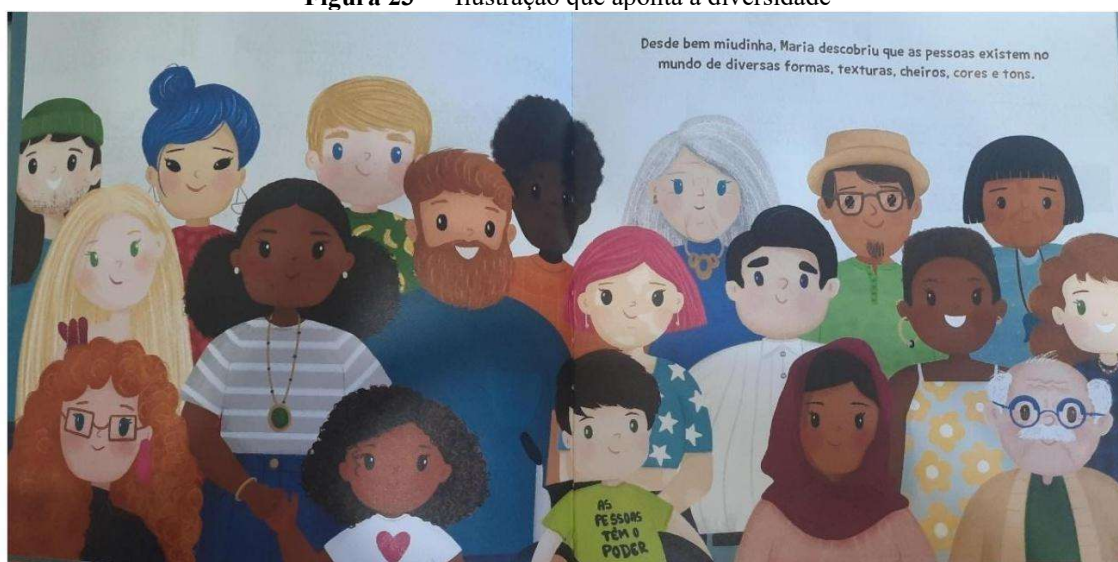
Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

**Figura 22** — Ilustração que mostra o convite ao leitor para interagir com o livro



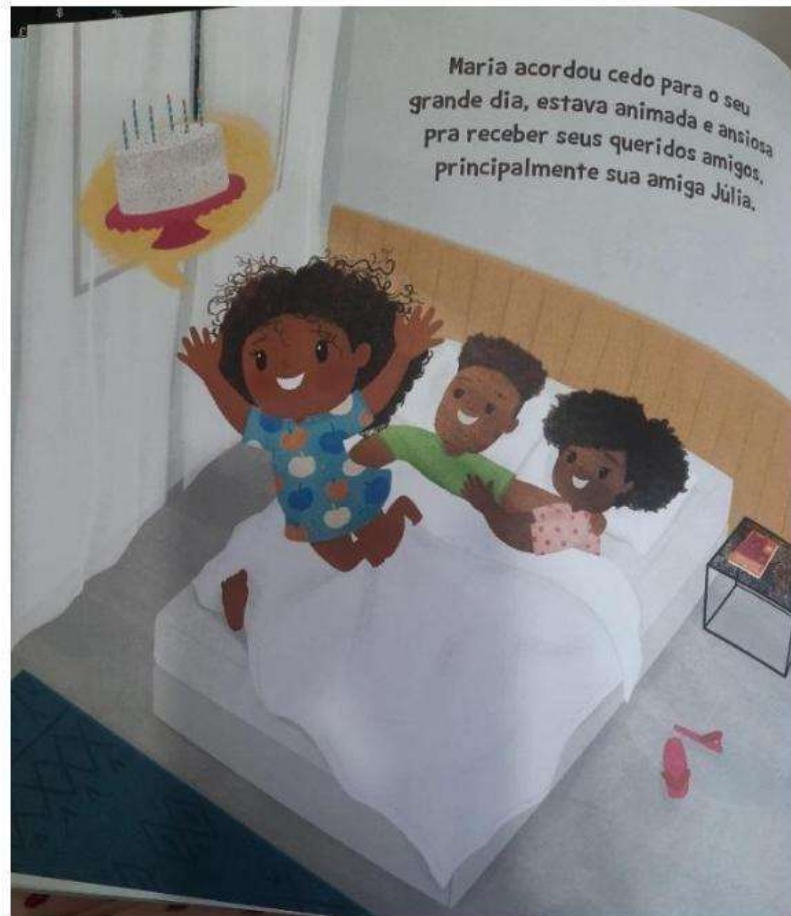
Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

**Figura 23** — Ilustração que aponta a diversidade



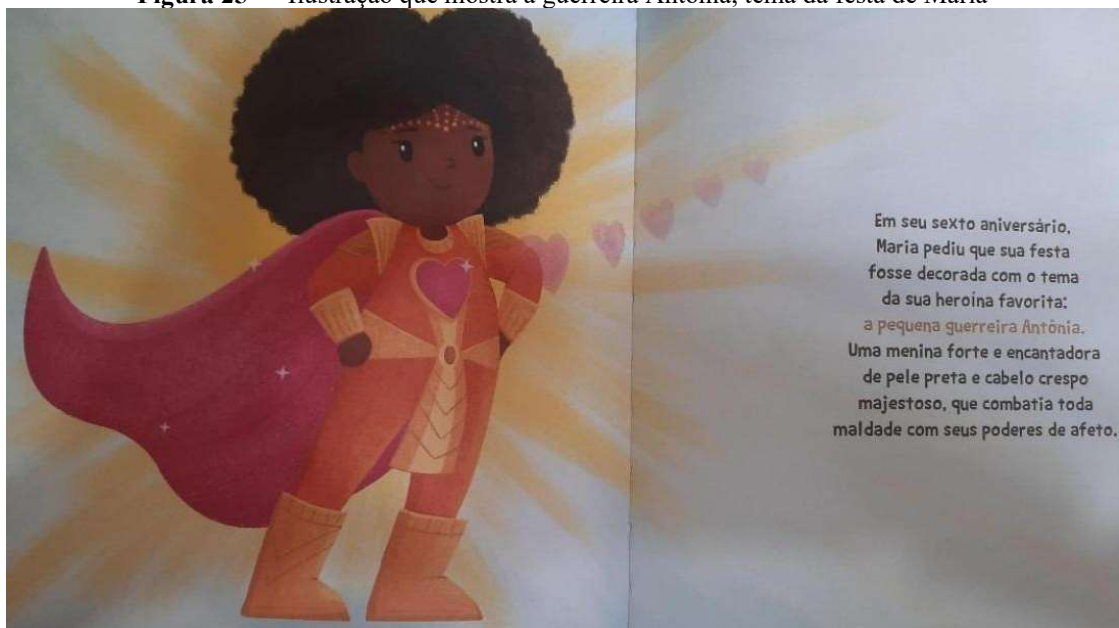
Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

**Figura 24** — Ilustração que mostra a boa relação de Maria com seus pais



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

**Figura 25** — Ilustração que mostra a guerreira Antônia, tema da festa de Maria



Fonte: REIS, Andressa. *Da cor que eu sou*. Curitiba: Matrescência, 2021.

Nilma Gomes (2020) afirma que existem espaços que podem desvalorizar o corpo negro e outros que podem contribuir para repensar/problematizar esse conflito. Esse processo

conflitivo é construído socialmente, sendo que mesmo quando se nasce em uma família que valoriza a cultura negra, a rejeição pode ser apreendida em outros ambientes, como a mídia, a escola e até a literatura. Essa constatação de Gomes retrata a realidade de Maria, pois, apesar de ter uma família que valoriza a cultura negra, ela foi embranquecida pela sua amiga de escola, onde majoritariamente é ocupada por brancos.

Por isso mesmo, Nilma Gomes (2020) afirma que, quando um corpo negro aparece na mídia ou na literatura, não basta apenas aparecer: “Importa a forma como esse corpo é trabalhado, se ele expressa ou não o orgulho ao seu pertencimento étnico/racial, por meio da valorização dos sinais diacríticos.” (Gomes, 2020, p. 138). Ou seja, a representatividade nesses espaços precisa expressar os símbolos da identidade negra, pois a aceitação da beleza negra perpassa pelo trato dado ao cabelo crespo e ao corpo negro. Com isso, a narrativa ressignificada por Andressa Reis tenta resgatar o interesse pela sua própria raça para resgatar sua autoestima e, com certeza, as ilustrações de Stefania Magalhães ajudam nesse processo.

Nilma Gomes (2020) afirma que a manipulação desses símbolos pode ter o sentido de aproximação do polo branco e de afastamento do negro. Isso se deve ao fato de que o racismo não só constrói uma distância social e cultural entre brancos e negros, mas também biológica:

Para isso lança mão de símbolos distintivos oferecidos pela própria organização social, a fim de cristalizar grupos e indivíduos no seu "devido lugar" e legitimar essa distância. Assim, atribui-se um sentido negativo às diferenças culturais, físicas e estéticas como as crenças, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros. (Gomes, 2020, p. 139)

Além disso, essa autora afirma que essa não é apenas uma questão do negro contemporâneo, pois durante a escravidão “(...) o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista (...)” (Gomes, 2020, p. 265). Isso definia a distribuição de trabalhos entre os escravizados. Após a abolição, o cabelo e a cor da pele se transformaram em critérios definidores do pertencimento étnico-racial. Esses dois símbolos passam a “(...) atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco, provar a existência do branqueamento, comprovar a miscigenação racial, falar sobre a ambiguidade do mestiço e destacar a presença do preconceito.” (Gomes, 2020, p. 265). Devido a esse processo, as imagens sociais negativas se fixaram ao negro, fazem parte de sua subjetividade.

Antes de todo esse processo de escravização, os africanos tinham outra forma de manusear e interpretar seus cabelos e sua cor de pele. A história dos povos africanos com o cabelo remete ao início das civilizações africanas durante a antiguidade, não sendo apenas uma

forma de negação ao padrão branco europeu colonizador. Gomes (2020) e Santos (2013) apontam que as civilizações africanas usavam o estilo do cabelo como uma marcação de estado civil, origem geográfica, idade, religião, riqueza e posição social.

Ou seja, “(...) a manipulação do cabelo do negro como técnica corporal e como lógica cultural que acompanha o modo de ser do negro e da negra desde a África pré-colonial” (Gomes, 2020, p. 147). Essa autora afirma que esse processo se dava em um sistema cultural aberto que se diferenciava de acordo com diferenças locais e não está isenta de transformações devido aos encontros culturais históricos. Diante disso, as formas de uso do cabelo crespo fazem parte de um elemento representativo forte para a população negra.

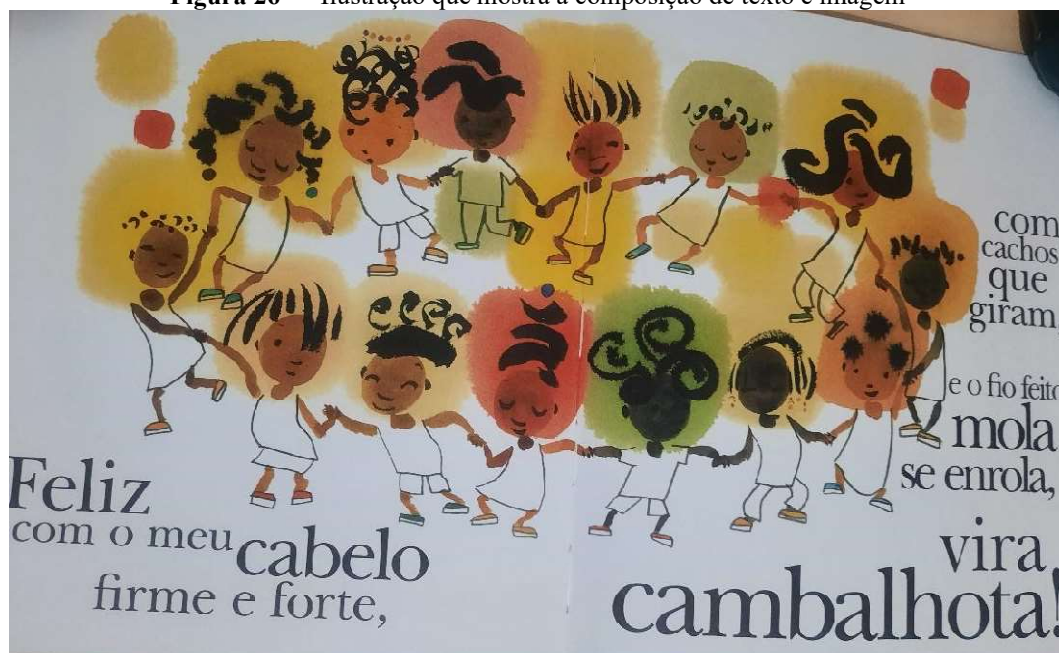
Acredito que seja por isso que bell hooks ao escrever *Meu crespo é de rainha* mostra essa diversidade da forma de uso: “Pode ser moicano pro alto ou jogado para baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho ou livre, leve e solto ao sabor do vento!” (hooks, 2018, n/p) (Figura 32). Diferentemente do livro de Andressa Reis (*Da cor que eu sou*, 2021), a história que bell hooks conta nesse livro não tem uma personagem. Na realidade, parece que o próprio cabelo é que ganha vida no livro. A autora vai narrando as diferentes formas que o cabelo crespo pode ter e, por isso mesmo, o ilustrador (Chris Raschka) não desenha só uma forma desse cabelo, mas uma variedade de penteados e formas (Figura 28). Ou seja, junto com o desenho, a narrativa se torna mais palpável e entendível.

Através dos desenhos, além de enfatizar a vida do cabelo crespo, o ilustrador coloca mulheres penteando os cabelos das crianças (Figura 29). Repleto de cores, a forma do desenho também mostra esse movimento dos corpos e dos cabelos, na intenção de trazer ao leitor a sensação de fluxo, movimento, animação. (Figura 30). O livro finaliza com o desenho da mesma menina com sorriso no rosto da capa e a frase: “Menininha, você é uma gracinha! Nosso crespo é de rainha!” (hooks, 2018, n/p) (Figura 31).

A relação aqui entre texto e imagem também é de colaboração, pois quando o texto escrito fala que o cabelo crespo é um fio de mola que enrola, vira cambalhota e a página mostra um desenho de crianças em roda, passando essa sensação de que está enrolando: “A composição de uma imagem pode assim se organizar de modo que acentue a expressão de um movimento por meio da ‘pose’ de um personagem” (Linden, 2011, p. 105) (Figura 26). Como o personagem aqui é o próprio cabelo crespo, essa sensação de movimento é passada pelo ilustrador quando ele afirma que o cabelo crespo é livre, leve e solto no texto e o desenho passa a sensação de que está “aos ventos” (Figura 33). Outra situação de colaboração entre texto e imagem aparece quando o texto do livro de bell hooks (*Meu crespo é de rainha*, 2018) diz que o cabelo crespo cobre “(...) cabeças cheias de estilo!” e o desenho mostra essas diferentes formas de estilo

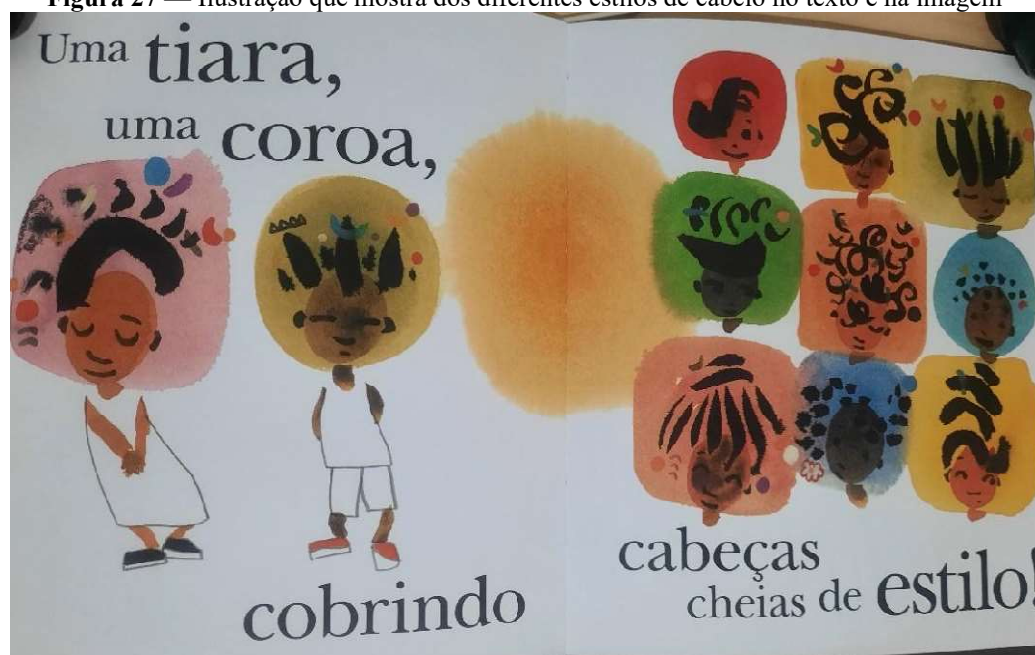
(Figura 27).

**Figura 26** — Ilustração que mostra a composição de texto e imagem



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 27** — Ilustração que mostra dos diferentes estilos de cabelo no texto e na imagem



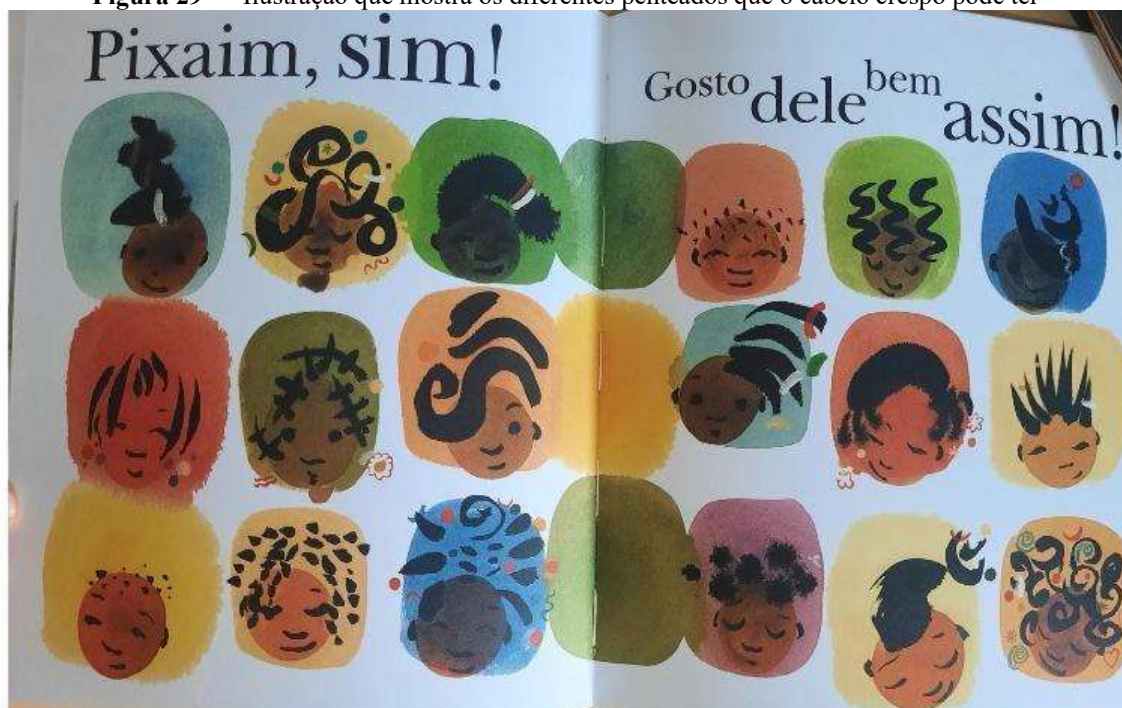
Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 28** — Ilustração que mostra dos diferentes estilos de cabelo no texto e na imagem



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 29** — Ilustração que mostra os diferentes penteados que o cabelo crespo pode ter



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 30** — Ilustração que mostra uma criança tendo seu cabelo cuidado por mãos carinhosas



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 31** — Ilustração que elogia o cabelo crespo de meninas negras



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 32** — Ilustração mostrando a diversidade de penteados



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

**Figura 33** — Ilustração que passa a sensação de movimento do cabelo crespo



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

Apesar de o livro tratar mais sobre o cabelo, a autora tenta trabalhar também uma outra forma de perpetuar uma inferioridade negra: através do cheiro e limpeza do corpo negro. Nilma Gomes (2020) nos diz que essa “relação negro = sujeira” é mais uma expressão de relação racial e de poder: “Aquele que acusa o outro de impureza, quer seja social, quer seja racial, está reivindicando para si próprio a ideia de superioridade e pureza” (Gomes, 2020, p. 155).

**Figura 34** — Ilustração que valoriza o cabelo e o cheiro de meninas negras



Fonte: bell, hooks. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

Gomes (2020) continua a afirmar que essa associação do negro à sujeira está na falta de integração do negro na sociedade e que, por conta disso, a forma de trabalho disponível era o braçal, de esforço físico, e que essas pessoas eram expostas a situações indignas de vida (sem acesso a saneamento básico ou moradia digna, por exemplo). É por isso que logo quando abrimos o livro de bell hooks nos deparamos com a seguinte frase: “Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce.” (Figura 34) (hooks, 2018, n/p) Essa luta para recuperar uma dignidade através da construção de uma nova narrativa está no resgate da ancestralidade africana em que a civilização africana “(...) traz ao negro brasileiro a possibilidade de ser visto sem a marca da coisificação e da negação, ou seja, de ver-se e ser visto como humano”. (Gomes, 2020, p. 158)

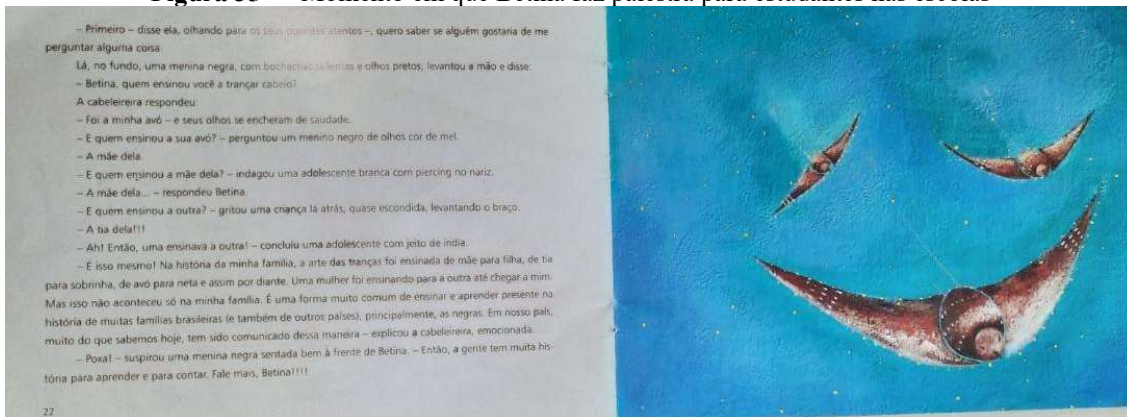
O ato de trançar os cabelos é uma prática aprendida no contexto familiar ou em espaços de grupos negros, não é algo natural, mas sim um processo aprendido por pessoas negras que fazem parte de uma cultura negra. Luane Santos (2013) defende que o ato de trançar faz parte de um conhecimento ancestral negro e que a prática cultural de trançar os cabelos crespos faz parte da reconstrução da identidade negra como um dos patrimônios deixados por africanos. Dessa forma, tratar sobre isso, principalmente em sala de aula, é uma forma de ressignificar a herança escravista e colonizadora deixada pelos europeus.

O livro *Betina* (2009), de Nilma Gomes, narra uma menina que tinha os cabelos trançados pela sua avó e que faz disso seu trabalho. “Na história da minha família, a arte das tranças foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta e assim por diante. Uma mulher foi ensinando para a outra até chegar a mim. Mas isso não aconteceu só na minha família.” (Gomes, 2020, p. 22) Essa fala foi feita por Betina, personagem principal do livro,

para uma aluna de uma escola municipal em uma palestra em que foi convidada para falar de sua história aos alunos. Essa frase específica mostra não só que o ato de trançar faz parte da cultura negra, mas que é um ato ancestral.

Certa vez, em sala de aula, fiz um trabalho interdisciplinar no sétimo ano junto com a professora de Português. Ela fez a leitura desse livro com os alunos e eu expliquei a origem das tranças africanas. Com o decorrer da aula, uma aluna negra que tinha seus cabelos trançados conseguiu fazer uma relação com sua própria história e ver esse processo de entender o conteúdo pelos seus olhos e expressões, foi gratificante. A aula que fizemos conseguiu tecer algum pertencimento para essa aluna.

**Figura 35** — Momento em que Betina faz palestra para estudantes nas escolas



Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Um motivo dessa identificação da aluna é que “As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas” (Gomes, 2002, p. 43). Dessa forma, Nilma Gomes, em seu livro e em sua tese, trata dessa relação do cabelo dentro da família e depois dentro da escola, pois, como ela afirma, dentro da escola é o espaço de encontro e contato interétnico. Com certeza, os desenhos desse livro (Betina, 2009) influenciam nesse processo de pertencimento das alunas.

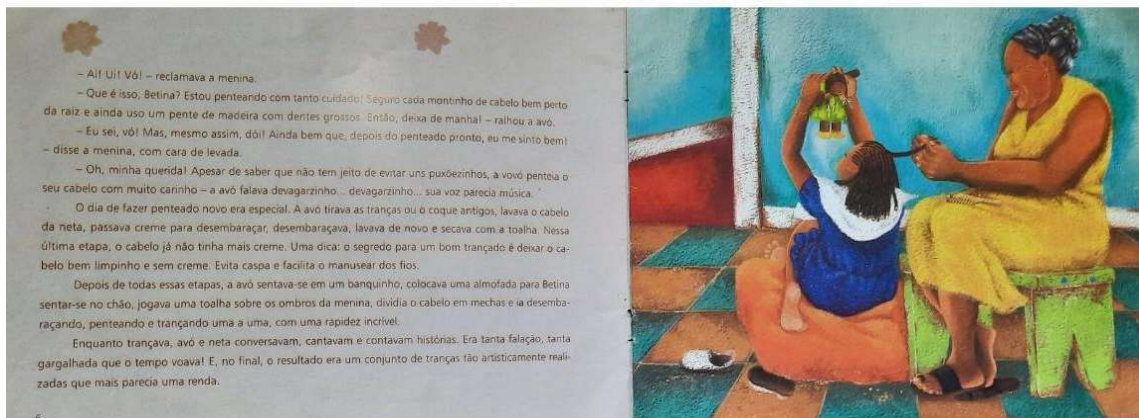
Desde o início, a ilustradora Denise Nascimento coloca Betina pulando corda e ainda com música infantil: “(...) senhoras e senhores, pulem num pé só... senhoras e senhores deem uma rodadinha e vão para o olho da rua!!!” (Figura 37). Dessa forma, Betina é apresentada como criança pelos desenhos e não pelo texto propriamente dito. Esse livro apresenta desenhos com dupla paginação, mas também de página única, como pode ser observado nas imagens. As imagens desse livro sugerem que Betina recebe carinho e afeto de sua avó (Figura 38).

Há, ao longo do livro, alguns pássaros desenhados que, ao interpretar, conclui-se que a

ilustradora quis passar a sensação de tempo passando/voando tanto para Betina quanto para sua avó (Figura 39). Depois que sua avó “(...) foi se encontrar com os ancestrais (...)” (Gomes, 2009, p. 18), aparece um desenho de Betina adulta: “Mas, além de crescer, a nossa Betina-menina-trançadeira virou Betina-mulher-cabeleireira.” (Gomes, 2009, p. 18) (Figura 40) E, com isso e por ser uma das únicas trançadeiras que “(...) sabia pentear e trançar com muito charme e beleza os cabelos crespos” (Gomes, 2009, p. 18), Betina foi convidada para palestrar em uma escola municipal. O livro finaliza com Betina contando às crianças que seu trabalho era fruto de um ensinamento ancestral e feminino.

Para mostrar a expressão do tempo, a ilustradora usou a figura do pássaro de forma repetida de um quadro para outro em uma sequência de imagem que desenvolveu as diferentes fases da vida de Betina. A temporalidade também foi expressada por meio do texto, como foi supracitado. Isso confirma a relação de redundância entre texto e imagem escolhida por Denise Nascimento, pois a narrativa é feita/sustentada pelas duas linguagens “(...) sem que a outra seja necessária para a compreensão global da história. Seria, até mesmo, dispensável. O suporte preeminente, o texto ou a imagem, não precisam um do outro para desenvolver a essência do discurso” (Linden, 2011, p. 120). Nesse livro, o texto e a imagem contam a mesma narrativa, o texto é o suporte preeminente e não precisaria das imagens propriamente ditas para o leitor ou o contador da história desenvolver o discurso narrativo.

**Figura 36** — Momento em que a avó de Betina trança seu cabelo



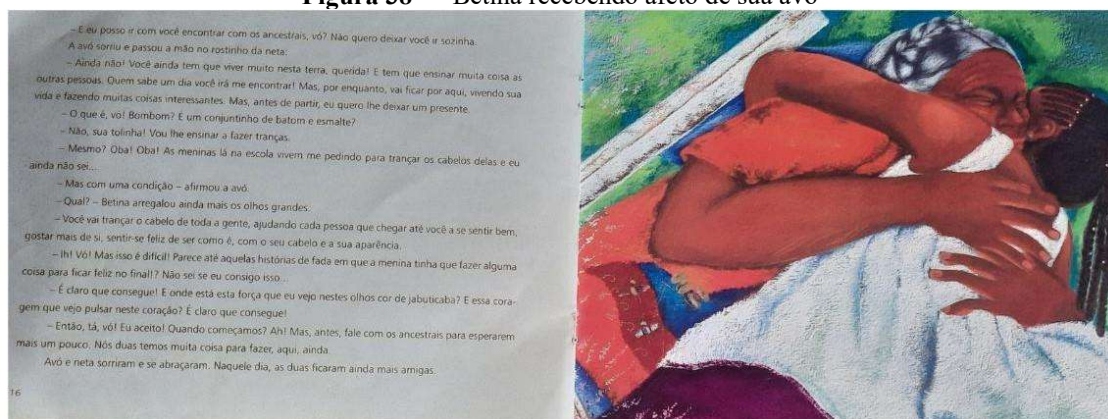
Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

**Figura 37** — Página de abertura com música infantil



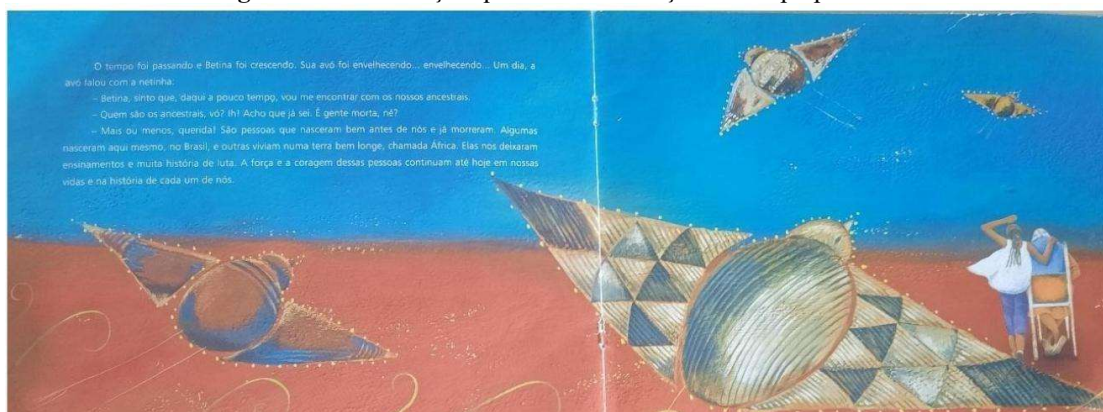
Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

**Figura 38** — Betina recebendo afeto de sua avó



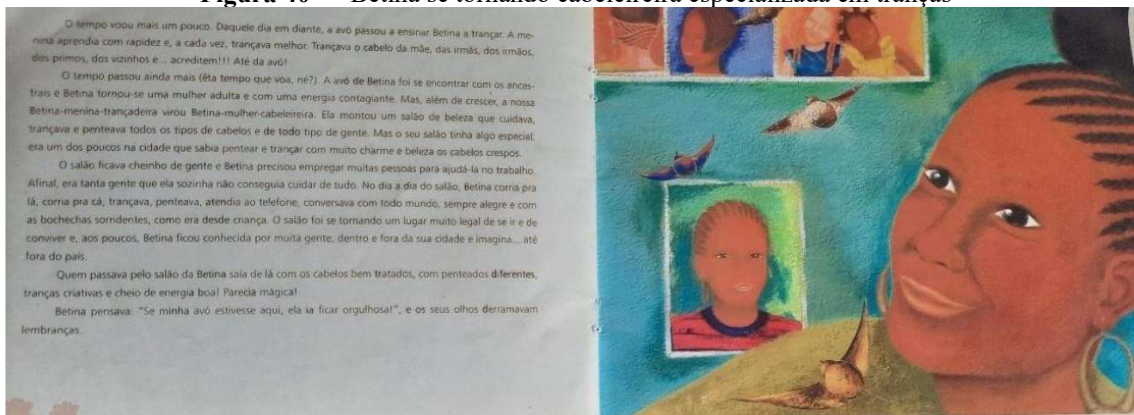
Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

**Figura 39** — Ilustração que mostra a sensação de tempo passando



Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

**Figura 40** — Betina se tornando cabeleireira especializada em tranças



Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Com isso, a importância desses livros para construir esse processo de ressignificação e pertencimento pode ser entendida por esse parágrafo de Gomes:

A beleza negra nos leva ao enraizamento dos negros no seu grupo social e racial. Ela coloca o negro e a negra no mesmo território do branco e da branca, saber, o da existência humana. A produção de um sentimento diante de objetos que tocam a nossa sensibilidade faz parte da história de todos os grupos étnico/raciais, e por isso, a busca da beleza e o sentimento do belo podem ser considerados como dados universais do humano. (Gomes, 2020, p. 145)

Nilma Gomes, filha de uma família de negros, diz que herdou sua persistência de sua mãe, mulher negra bordadeira, e sua ânsia por justiça social veio de seu pai, um líder comunitário que lutava por água e transporte público. Criada na capital mineira, sua vontade por igualdade social vem de sua família e de sua profissão. Professora, pedagoga, mestre em Educação pela UFMG, doutora em Antropologia Social pela USP, foi reitora da UNILAB e ex-ministra-chefe da SEPPIR/PR. Com sua profissão carregada de atuação na área de relações étnico-raciais, sua trajetória começa quando ela trabalhou em escola pública e escola privada. (Gomes, 2017)

Nilma conta que nesses dois ambientes diferentes ela encontrou “(...) uma realidade eu tinha pessoas e alunos, crianças muito diferentes de mim. E na outra realidade eu tinha crianças e pessoas muito parecidas comigo.” (Gomes, 2017, 3min 36s) Na particular, ela conta que foi a primeira professora negra e que isso trouxe estranhamentos para as crianças e os pais, pois eles não estavam acostumados com mulheres negras em um local diferente do que o da servidão. Isso fez com que essa autora passasse por conflitos internos:

Eu me peguei muitas vezes desqualificando a escola pública e as minhas crianças lá da educação básica parecidas comigo e supervalorizando as outras crianças da escola particular, todas brancas, etc, etc. Quase que uma necessidade de afirmação, de

mostrar para aquele outro mundo que eu também era competente, que eu também era isso, que eu era um profissional e ao mesmo tempo desqualificando a minha própria origem, de onde eu vinha. E isso me trouxe muitas questões pedagógicas, pessoais e tudo. (Gomes, 2017, 4min 50s)

Nilma continua contando que esse foi o impulso, sempre incentivada por colegas e professores, a pesquisar sobre isso na área da educação, já que no final dos anos 1980 essa temática (educação e relações raciais) ainda carecia de investigação científica. É dessa forma que Nilma Gomes começa a ter contato com o movimento negro e o mundo da pesquisa. Suas pesquisas avançam e resultam em sua tese de doutorado, que me ajudou a fundamentar a relação entre cabelo, corpo e identidade negra. (Gomes, 2017)

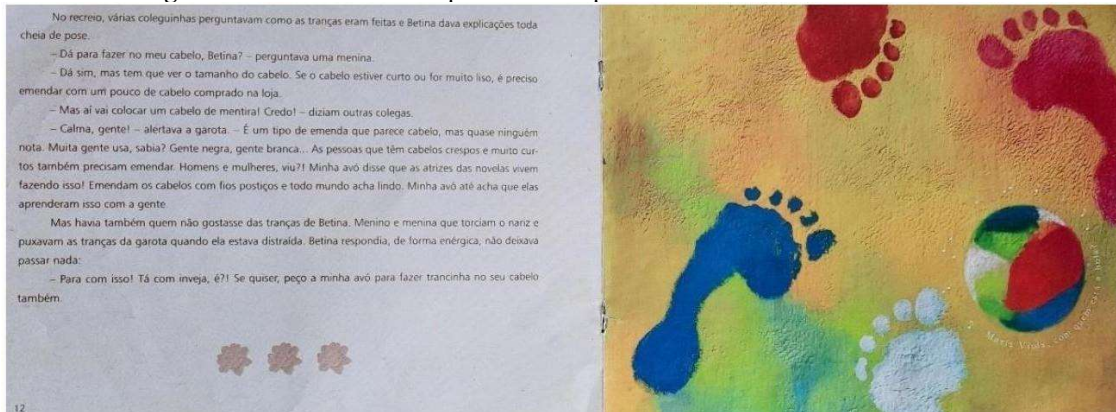
A ciência que mulheres negras estão construindo é cheia de subjetividade. A tese de doutorado de Nilma Gomes não ficou fora dessa lógica. Nilma narra que sua primeira experiência sofrendo racismo foi na escola, quando uma menina branca chamou seu cabelo de “bombril”. Ela conta que estranhou, já que nunca tinha ouvido isso, pois “Eu vivia numa família negra que nosso cabelo era nosso cabelo.” (Gomes, 2017, 35min 04s).

Segundo Nilma, sua irmã a ensinou a se defender:

Fui na dispensa onde minha mãe guardava produtos de limpeza e peguei uma esponja de bombril... porque eu me senti tão agredida em alguém falar aquilo do meu cabelo. E eu falava comigo: mas isso não é igual, né?! E eu contei para minha mãe e minha irmã, elas ficaram irritadas com aquela história. Minha irmã me ensinou a me defender (...) e eu fui munida para o outro dia de aula. E essa menina branca se encontrou comigo e me chamou de cabelo de bombril de novo. Nessa hora, eu falei tudo que tinham me ensinado. Eu fui tão enfatizada que a menina se assustou, chorou até a professora intervir. (...) E isso ficou. Ficou tanto que depois no meu doutorado eu fui trabalhar com uma pesquisa que é sobre corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.” (Gomes, 2017, 36min 39s)

É interessante mencionar aqui que, quando Betina, personagem do livro de Nilma Gomes (2009), chega na escola com os cabelos trançados, há murmúrios e comentários de seus colegas que estranharam seu penteado. Um colega diz que colocou cabelo falso e Betina afirma que sua avó a ensinou que até as atrizes das novelas colocam fios postiços, tendo aprendido essa técnica com a população negra (Figura 41). Aos colegas que puxavam as tranças e torciam o nariz para seu penteado, ela se defendia: “Para com isso! Tá com inveja, é?! Se quiser, peço para a minha vó para fazer trancinha no seu cabelo também.” (Gomes, 2009, p. 12).

**Figura 41** — Momento em que Betina responde comentários sobre seu cabelo



Fonte: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Pode-se dizer que a mesma tentativa de ressignificar sua infância, assim como Andressa Reis, é encontrada no livro *Betina* (2009), de Nilma Gomes. bell hooks também tenta se aproximar de sua criança interna ao escrever tantos livros, pois “cresci sabendo que queria ser escritora” (hooks, 2020, p. 9). Entretanto, ela conta que, por ser muito questionadora desde criança, era repreendida por sua mãe: “Quando ficou nítido que eu, sua terceira filha, queria me tornar uma mulher de fala corajosa, mamãe fez tudo que pôde para me silenciar. Quando eu erguia a voz, era punida.” (hooks, 2019, n/p).

Ela conta que sua mãe não foi uma mulher de fala corajosa, pois “Como as mulheres do sul dos Estados Unidos naquele tempo, mamãe acreditava no culto à privacidade, especialmente em relação à família e à vida doméstica.” (hooks, 2019, n/p). Para hooks (2019), falar sobre a vida privada era uma das primeiras formas de desafiar o patriarcado. Passava tempo escrevendo em seus diários, que eram lidos por sua irmã mais velha, que a delatava para sua mãe.

Por falar demais, bell hooks conta que sua mãe tem raiva de seus filhos serem tão críticos e por terem mágoa de suas infâncias. Rosa bell se casou jovem, teve filhos ainda jovem e vivenciou a dor da dominação sexista, mas segundo hooks (2020), mesmo sem um movimento feminista a apoiando, ela forneceu um jeito prático de libertação das amarras do patriarcado: “(...) oferecendo às gerações seguintes o dom da escolha, liberdade e integridade da mente, do corpo e do ser.” (hooks, 2020, p. 14)

Quando bell hooks (2019) diz que as mulheres negras sempre falaram, mas que agora querem mudar a direção de sua fala, ela afirma que é nesse cenário que cresce nela o sonho de escrever. bell hooks (2019) conta que, vendo sua mãe conversar com outras mulheres negras, o diálogo profundo em que elas teciam, com tanta intimidade e prazer, fez com que crescesse nela a vontade de falar:

Foi nesse mundo de falas de mulheres, de conversas barulhentas, palavras irritadas, mulheres com línguas rápidas e afiadas, línguas doces e macias, tocando nosso mundo com suas palavras, que eu fiz da fala meu direito inato — e o direito à voz, à autoridade, um privilégio que não me seria negado (hooks, 2019, n/p)

A busca por manter esse privilégio de falar, segundo hooks (2019), foi um processo doloroso, pois questionar autoridade e levantar questões era respondido com punição. Essa punição estava relacionada com ser considerada louca: “Loucura, não só abuso físico, era a punição para uma mulher que falasse muito.” (hooks, 2019, n/p) Por se sentir violentada, hooks (2019) conta que escondia seus escritos de seus diários embaixo da cama ou destruía quando não achava nenhum lugar seguro para esconder.

Lendo isso, despertou uma memória pessoal de quando eu mesma tinha meus diários e escondia para que ninguém pudesse encontrá-los. Morria de medo de alguém encontrar e ser ridicularizada, como bell hooks foi quando suas irmãs encontraram seus escritos. Eu sempre fui leitora assídua e concordo com hooks (2020), quando ela afirma que:

Como terras exóticas e estranhas, livros me proporcionaram aventura, novas formas de pensar e de ser. Sobretudo, apresentaram uma diferente perspectiva, que quase sempre me forçava a sair da zona de conforto. Eu ficava admirada por livros poderem oferecer pontos de vista diferentes, por palavras em uma página poderem me transformar e me mudar, alterar minha mente. (hooks, 2020, p. 9)

Quando adolescente, escrevia recortes pelo celular que, na minha cabeça, poderiam se tornar capítulos de um livro no futuro, mas apagava todos ainda com medo de alguém mexer e encontrar. Eu queria ser escritora, mas com o passar do tempo essa vontade foi sendo esquecida e me tornei professora. bell hooks narra uma situação parecida de quando ela foi efetivada no Departamento de Inglês do Oberlin College e ficou com vontade de morrer/desaparecer, pois esse não era seu sonho inicial, queria ser escritora e o trabalho na sala de aula era para ser secundário (hooks, 2019) (hooks, 2013).

A realidade de bell hooks de se tornar professora tem relação com sua época vivida durante o apartheid no Sul, em que as meninas negras da classe trabalhadora tinham três opções de carreira: “Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professores de escola.” (hooks, 2013, p. 10) Foi durante o apartheid em que existiam escolas segregadas que bell hooks gostava de ir à escola, pois ela tinha professoras negras que “(...) praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial.” (hooks, 2013, p. 10-11). Entretanto, essa realidade acabou com a integração racial, pois o apartheid pode ter acabado, mas foi substituído pela tentativa de assimilação:

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. (hooks, 2019, p. 12)

Quando foi para a graduação e a pós-graduação, conheceu professores que não eram entusiasmados com o ato de ensinar e, segundo hooks (2013), ela ficava atormentada com a realidade das salas de aula: “Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser.” (hooks, 2013, p. 14). Continuava com seu jeito questionador e queria se tornar uma pensadora crítica, mesmo sabendo que ainda seria vista como ameaça à autoridade.

bell hooks (2013) afirma que foi com o trabalho de Paulo Freire que ela teve contato com a pedagogia crítica e entendeu que o aprendizado dentro da sala de aula pode ser libertador. Quando começou a dar aulas, se inspirou em suas professoras negras das escolas que passou e nas obras de Freire, mas ela foi além ao tentar estabelecer estratégias para que sua aula fosse um espaço de diversão e não de tédio. Essa estratégia tem como base tornar a sala de aula um espaço seguro para o aluno se abrir em sala de aula, sendo que “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2013, p. 34).

O uso dos livros de bell hooks, *Meu crespo é de rainha* (2018), de Nilma Gomes, *Betina* (2009) e de Andressa Reis, *Da cor que eu sou* (2021), pode ser um material didático para trabalhar essa expressão do aluno. É necessária essa abertura do aluno para que a sala de aula seja um espaço de cura em que tenham “(...) a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores” (hooks, 2013, p. 32). Como ficou perceptível, o uso de teorias e trabalhos de mulheres negras vem desse lugar de aprender a trabalhar e a escrever sobre nossa subjetividade, para entendermos que há teoria e ciência na nossa prática cotidiana.

## **CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA A PARTIR DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO**

Neste capítulo, fiz uma reflexão sobre o pensamento feminista negro e sua articulação com a prática docente, especialmente a partir da leitura de autoras como bell hooks, Patricia Hill Collins, Giovana Xavier e Berenice Bento. O texto busca mostrar como essa perspectiva pode ser incorporada na experiência pedagógica cotidiana, tensionando o espaço escolar como lugar de resistência, de produção de saberes e de reconstrução de subjetividades. A intenção é reconhecer a escola como território político e cultural, em que as relações-raciais e de gênero se manifestam de forma concreta e estruturante, mas que podem ser ressignificadas por meio de práticas educativas emancipatórias.

Ao partir da teoria feminista negra, o capítulo se inscreve em uma tentativa de transformar o foco do conhecimento acadêmico para incluir voz e experiências historicamente marginalizadas. É uma escolha epistemológica que rompe com o paradigma eurocêntrico e masculino, ao considerar as produções culturais, artísticas e cotidianas das mulheres negras como formas legítimas de pensamento. Essa perspectiva propõe uma redefinição da noção de intelectualidade, de modo que o conhecimento produzido por mulheres negras, nas periferias urbanas, nas letras de *rap* e nas narrativas orais ganhe visibilidade como elaboração teórica e política. Assim, o texto assume o desafio de pensar a educação a partir de epistemologias que não apenas descrevem a realidade, mas podem transformá-la.

As categorias de raça, gênero e classe deixam de ser apenas temas de conteúdo e passam a ser dimensões constitutivas da própria ação pedagógica. A partir da pedagogia engajada de bell hooks a compreensão do ensino é vista como um ato político e afetivo, envolvendo vulnerabilidade, escuta e disposição para o conflito. A sala de aula, nesse sentido, é entendida como espaço de confronto e criação, em que a diferença não é apagada, mas mobilizada como potência para o aprendizado coletivo. Essa abordagem busca aproximar o ensino da experiência e da vivência dos alunos e alunas, especialmente dos sujeitos negros e periféricos, frequentemente silenciados nas narrativas escolares.

Também problematizo a branquitude como posição de poder e representação simbólica de terror na imaginação negra, conforme hooks (2019) aponta. Reconheço a tensão de ocupar, como mulher branca, o lugar de professora e autoridade, mas que propõe o protagonismo negro, discutindo as implicações éticas e políticas desse lugar. Esse movimento de autorreflexão é fundamental na pedagogia engajada, que exige o reconhecimento da própria implicação nos

sistemas de poder que se deseja transformar. Para isso, tento narrar minhas experiências e fragilidades em sala de aula, com a intenção de construir um caráter coletivo para alcançar o conhecimento, afastando-se da postura hierárquica e neutra associada ao ensino tradicional.

O diálogo com a teoria feminista negra também amplia a compreensão da interseccionalidade como ferramenta analítica e pedagógica. Algumas mulheres negras expressam em suas produções artísticas (como o *rap* e o *trap* de artistas contemporâneas) a articulação entre as múltiplas formas de opressão e resistência. Incorporar essas vozes na sala de aula significa reconhecer a legitimidade de linguagens populares e periféricas como meios de elaboração de pensamento crítico. Nesse sentido, o uso das letras de mulheres negras no ensino de história se configura como prática do pensamento feminista, pois considera como intelectual aquelas que, apesar de não terem escolaridade ou não frequentarem a academia, também passam sabedoria a partir de sua vivência.

O capítulo também se orienta por uma perspectiva freireana, na medida em que a pedagogia engajada se aproxima da crítica à educação bancária e propõe a aprendizagem como processo dialógico. Ensinar e aprender tornam-se, assim, atos de partilha e coautoria, em que o conhecimento emerge do encontro entre experiências diversas. É importante se posicionar como educadora que aprende com os alunos, e não como detentora de um saber absoluto, reafirmando a importância do entusiasmo, da escuta e da afetividade na prática docente. Dessa forma, o texto aponta para uma pedagogia comprometida com a emancipação, na qual teoria e prática se envolvem e a educação se realiza como possibilidade de transformação pessoal e social.

A intenção deste trabalho é olhar para a sala de aula como um lugar onde o pensamento feminista negro pode ganhar corpo e voz. As ideias de autoras como bell hooks e Patricia Hill Collins me ajudaram a perceber que teoria não é algo distante da vida, mas um modo de entender o que sentimos, o que vivemos e o que tentamos transformar. Quando falo dessas mulheres, não é só sobre livros, mas sobre uma forma de existir no mundo e de ensinar. É sobre olhar para as vozes que foram deixadas de fora (as mulheres negras, trabalhadoras, artistas, mães, professoras) e reconhecer que ali também há pensamento, que ali também há produção de conhecimento.

Escrevo também de um lugar de desconforto. Sou uma mulher branca tentando ensinar temas sobre raça e gênero. Isso me faz pensar, todos os dias, em como a minha presença carrega marcas históricas e simbólicas que não posso ignorar. Mas, como diz bell hooks (2013), é nesse desconforto que pode nascer a transformação. É tentando desmontar certezas, inclusive as minhas, que busco uma prática docente mais aberta, mais honesta e mais humana.

Não quero que você, leitor, pense que em todas as minhas aulas eu exerço esse

pensamento feminista. Na realidade, enquanto leio, escrevo e penso a partir dessa dissertação de mestrado, percebo o quanto ainda preciso melhorar. Acabei de me formar (terminei a graduação em 2022) e, às vezes, me frustro em perceber que o que eu aprendi em quatro anos não foi suficiente, mas ao mesmo tempo, nem mesmo esse pouco do que foi aprendido consigo aplicar em sala de aula. Como afirmei na Introdução, boa parte das minhas aulas segue a lógica do ensino bancário e são tantas problemáticas (salários baixos que nos fazem trabalhar em duas escolas, perdendo assim o tempo de preparo/estudo para encarar tantos alunos em sala de aula, é um exemplo) que podem ser um empecilho para nossa prática docente... Encarar isso é doloroso para mim, me pego questionando sobre minha profissão quase sempre..., mas quero que leia pensando nisso: eu tento, arrisco, erro, repenso, tento de novo, erro de novo, mas não seria esse exatamente o trabalho de um professor-pesquisador? Se nosso trabalho depende do outro, não existe receita, nem passo a passo do que fazer, somos pesquisadores e aprimoramos nossa prática a partir de cada aluno que passa pela nossa vida profissional.

Esse é o cerne do pensamento feminista, a busca por mudança. Nossa prática precisa ser viva, mutável, adaptável e que, por isso mesmo, precisamos da formação continuada. Desde que entrei no ProfHistória, sei que minha prática mudou. Um dos motivos é que o ProfHistória valoriza nosso trabalho em sala de aula, diferentemente do acadêmico. Ter a oportunidade de escrever assim, me abrindo completamente (como aluna, professora, mulher), trazendo minha identidade para este texto, sei que já estou seguindo a lógica do pensamento feminista negro. Não podemos nos enganar, achando que essa epistemologia é apenas para mulheres negras, a teoria feminista social crítica veio para bagunçar a lógica acadêmica que se baseia no eurocentrismo e na branquitude. Ou seja, o pensamento feminista negro é para todos nós que estamos inseridos nessa lógica.

Pensando nisso, tentei argumentar que é necessário construir novas narrativas históricas por meio da contação de histórias dos livros infantojuvenis para auxiliar no ensino de história antirracista, pois isso valoriza a oralidade e a memória. Para isso, discorri sobre como contar história é, também, fazer história e de como instigar a construção de alunos autores auxilia em uma nova narrativa histórica, alinhada a uma educação antirracista. Essa discussão foi importante para entender como o produto didático induz os professores de História a elaborar novos discursos que prezem por novas identidades para pessoas negras, com a intenção de quebrar representações sociais negativas desses alunos.

Concluindo, o capítulo tem início com a definição do pensamento feminista negro como teoria social crítica, segue com considerações sobre a importância e o impacto da pedagogia engajada em uma sala de aula e finaliza com abordagens sobre a importância de estimular

autoria e contação de história para um ensino de História antirracista.

### **2.1. A subjetividade para encontrar justiça: o pensamento feminista negro**

O uso de subjetividade no trabalho de mulheres negras não é obra do acaso, mas sim está no próprio nascimento da teoria social crítica do pensamento feminista negro. Patricia Collins (2019) discorre sobre essa teoria e afirma que as teorias sociais feitas por mulheres negras refletem o esforço dessas sujeitas em lidar com suas experiências de vida marcadas pela opressão. É por isso que os trabalhos das intelectuais negras são carregados de sua experiência de vida, pois suas vivências denunciam as opressões interseccionais.

Com isso, Patricia Collins (2019) afirma que o pensamento feminista negro foi concebido para se opor à opressão. Ela diz que essa epistemologia diverge da teoria acadêmica padrão por ter um propósito diferente, estando relacionada com o pensamento coletivo de mulheres negras: “As teorias sociais que surgem de e/ou em nome das estadunidenses negras e de outros grupos historicamente oprimidos visam encontrar maneiras de escapar da, sobreviver na e/ou se opor à injustiça social e econômica prevalente.” (Collins, 2019, n/p). Dessa forma, faz parte da identidade do pensamento feminista negro o compromisso com a justiça e a coletividade. (Collins, 2019)

Isso que Collins diz sobre o surgimento do pensamento feminista negro pode ser encontrado em texto de bell hooks também. Em um texto de 1995, hooks afirma que ela se voltou ao trabalho intelectual “(...) na busca desesperada de uma posição oposicional que me ajudasse a sobreviver a uma infância dolorosa” (hooks, 1985, p. 465). Como já foi mencionado, hooks foi criada em uma comunidade segregada sulista pobre em que ser uma criança muito inteligente em comunidades negras, especialmente para uma mulher, “(...) era um convite ao castigo e até ao abuso” (hooks, 1985, p. 466).

hooks continua afirmando que o trabalho intelectual foi uma forma de sobrevivência, pois a autora passou a se distanciar de sua infância dolorosa para “(...) analisar as forças que atuavam sobre mim e através dessa compreensão manter um senso separado de mim mesma.” (hooks, 1985, p. 466) Dessa forma, o trabalho intelectual “(...) ofereceu recursos para intensificar a sobrevivência e meu prazer de viver” (hooks, 1985, p. 466).

Ela conta que foi o trabalho intelectual que permitiu entender sua realidade e o mundo em sua volta. Esse entendimento fez com que ela percebesse que a vida intelectual não precisa necessariamente se distanciar de sua comunidade. Na realidade, o trabalho intelectual voltado à comunidade é “(...) uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços

de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1985, p. 466).

Essa característica do pensamento feminista negro faz com que seja possível considerar e buscar por expressões de mulheres negras que não estão em posições institucionais, que não são vistas como intelectuais. São as mulheres negras da classe trabalhadora, empregadas que não têm escolaridade ou estão fora da academia. Essa busca por legitimidade de expressões fora da academia pode ser explicada pelos dois fatores que Patricia Collins afirma ter estimulado o surgimento da teoria feminista crítica social. (Collins, 2019).

A autora divide tais fatores em: segregação racial antes da Segunda Guerra Mundial e as experiências comuns no trabalho das mulheres negras. Apesar de a segregação racial ter sido uma tentativa de controle político e de exploração econômica dos negros, foi isso que possibilitou o fomento a ideias de matriz africana para desenvolver saberes de resistência em contraposto à guetização. E, ainda mais, Patricia Collins (2019) explica que as mulheres negras tinham duas ocupações: a agricultura e o trabalho doméstico. Foi a partir do trabalho doméstico em casas de família branca, em contato com as crianças que cuidavam, que fez com que as mulheres brancas olhassem as mulheres negras de forma desmistificada, mas ao mesmo tempo, as mulheres negras sabiam que nunca iam ser parte dessas famílias brancas (Collins, 2019).

Por isso mesmo, considerar as mulheres negras fora da academia faz parte do pensamento feminista negro, pois “(...) o conhecimento adquirido nas opressões interseccionais de raça, classe e gênero incentiva a elaboração e a transmissão dos saberes subjugados da teoria social crítica das mulheres negras” (Collins, 2019, n/p). Isso se deve à dialética da opressão e do ativismo que Patricia Collins chama a atenção: a economia molda a subordinação de mulheres negras, mas, ao mesmo tempo, estimula o ativismo (Collins, 2019).

Além de considerar as expressões de mulheres negras, a teoria feminista crítica social tenta recuperar tradições intelectuais negras, mas para Patricia Collins isso implica desafiar os termos do discurso intelectual. Para conseguir valorizar os conhecimentos e saberes da mulher negra, Collins (2019) diz que é necessário rever o que é considerado intelectual:

Nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Por outro lado, nem todas as mulheres negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades nos Estados Unidos, são, por isso, automaticamente intelectuais. (Collins, 2019, n/p)

Isso faz com que a definição de quem tem legitimidade para ser intelectual seja contestada. Giovana Xavier (2022) afirma que isso rompe com a ideia de que apenas as

mulheres instruídas podem ser ouvidas. Ela afirma que 63% das famílias que são lideradas por mulheres negras vivem abaixo da linha da pobreza e que, por isso, considerar suas subjetividades é “(...) reparar desigualdades e restituir humanidades negadas.” (Xavier, 2022, p. 354).

Patricia Collins (2019) ainda afirma que “Musicistas, cantoras, poetas, escritoras e outras artistas constituem outro grupo do qual emergiram intelectuais negras” (Collins, 2019, n/p). Dessa forma, a autora cita como exemplo o blues e o hip-hop como um instrumento exterior à academia em que se desenvolveu grande parte da tradição intelectual dessas mulheres negras. Mais do que um objeto de estudo, essas musicistas se baseiam em tradição oral de matriz africana e através de palavras se mostram ativistas das políticas negras (Collins, 2019).

Especialmente aqui no Brasil, tem emergido algumas mulheres negras no campo de *rap* e *trap* que são exemplos de fontes não tradicionais que podem ser usadas e, segundo Collins, se não olharmos para isso “(...) grande parte da tradição intelectual das mulheres negras corre o risco de permanecer “desconhecida e, portanto, desacreditada.”” (Collins, 2019, n/p). Isso se faz verdade quando costumo passar trechos das músicas dessas mulheres negras em sala de aula.

Normalmente, em minhas experiências de uso de *rap* e *trap* em sala de aula, os alunos e alunas conhecem os cantores negros, mas a grande maioria não tem contato com as músicas dessas mulheres negras. Ebony, Ajuliacosta, Duquesa, Tasha&Tracie são alguns exemplos de nomes das “mina” do *rap* que tem ganhado o palco agora. Diferentemente do *rap* masculino, suas músicas trazem suas experiências como mulheres negras que lidam com outras opressões, como gênero, cantando sobre corpo, sexualidade e identidade feminina.

Em suas letras, é possível identificar a interseccionalidade que Patricia Collins afirma que a opressão “(...) não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção de injustiça” (Collins, 2019, n/p). Falar sobre interseccionalidade é entender que “(...) os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas.” (Collins, 2019, n/p) Dessa forma, por serem mulheres negras, essas vivências interseccionais aparecem nas letras.

“Eu e você sabe o que é certo, certo? / Então não me apego sem você desperto/ Acredite em mim o que eu quero eu consigo/ Pode ir embora, filho, eu fico comigo”: esse é o refrão de uma música chamada Dharma, do novo álbum da Ajuliacosta, chamado Novo Testamento. O título do álbum se justifica quando ela canta na *Intro* que “O novo não tememos, recusamos o mesmo/ Apreciamos o tempo, aprendemos com a vida”. Em outra música, chamada Acorde,

desse mesmo álbum, ela diz que “Daqui questiono, de mim ecoa/ Logo pensamos/ Nós queremos mais que isso”. Esse álbum como um todo me fez lembrar de quando Collins (2019) afirma que as mulheres negras não são vítimas indefesas, mas resistentes obstinadas.

Foi por esse motivo que, quando passo essas letras em sala de aula, os meninos ficam muito ofendidos. A dificuldade de encarar uma mulher negra cantando sobre autoestima, violência contra mulheres, mulheres revidando os comportamentos dos homens, mulheres com dinheiro e em posição de poder bagunça um pouco a mentalidade sexista e racista desses meninos. Sinceramente, alguns não conseguem sequer escutar por muito tempo e se recusam a fazer algum trabalho relacionado a isso. Tive um aluno negro que disse que eu não poderia passar esse tipo de música e que “mulher não pode, não precisa falar assim”.

Quando estava lendo bell hooks (2013), entendi por que esse aluno negro teve essa reação que, para mim, foi inusitada. Tentei colocar referências de pessoas negras em posição de poder, isso deveria animá-lo. Mas esse comentário desse aluno se explica, quando hooks afirma que: “Visto ser difícil para muitos negros dar voz aos modos como são machucados e feridos pelo racismo, também é compreensível que eles tenham dificuldade para assumir seu sexismo, sua responsabilidade” (hooks, 2013, p. 158).

Essa autora escreve que o negro está acostumado a pensar em si mesmo como vítima do racismo e tem dificuldade em aceitar uma mulher negra envolvida no movimento feminista, pois “(...) muitos negros insistiam em que nós já éramos livres, em que o sinal de nossa liberdade era que trabalhávamos fora.” (hooks, 2013, p. 166). Para a autora, o pensamento feminista mostra aos negros que o sexismo e o patriarcado oferecem formas de poder ao homem negro e, hooks (2013) afirma que poucos negros estavam dispostos a seguir essa linha de pensamento, pois estavam acostumados a se ver como explorados e oprimidos. Por isso, há certa estranheza em conseguir escutar uma mulher negra falando pautas do feminismo negro.

A partir dessa ideia de que a mulher negra não passava pela opressão sexista, porque podia trabalhar fora, entramos na discussão de Berenice Bento (2022), em que as mulheres negras sequer eram consideradas mulheres. As mulheres brancas não podiam trabalhar fora ou ter vida pública, pois tinham “(...) a natureza frágil, a debilidade intelectual, a origem do pecado oriundo de Eva (...)” (Bento, 2022, p. 17). Mas as mulheres negras já trabalhavam e, com isso, surge o discurso de denúncia de Sojourner Truth (mulher negra e ex-escravizada) em 1851, Ohio (Estados Unidos), no Women’s Rights Convention, que dá origem, inclusive, ao livro de bell hooks (2020) *E, eu não sou uma mulher?*

Dessa forma, “A raça torna-se um tipo de checkpoint, um controle, que irá definir quem poderá entrar na categoria gênero.” (Bento, 2022, p. 18) e que “O significante universal

‘mulher’ invisibiliza uma pluralidade de posições que corpos ditos femininos ocupam na ordem de gênero feminino.” (Bento, 2022, p. 17). Com base nisso, construir a legitimidade do pensamento feminista no meio acadêmico e no movimento feminista de mulheres brancas foi difícil e doloroso para as mulheres negras:

Os acadêmicos geralmente falavam da experiência negra quando na verdade estavam se referindo somente a experiência dos homens negros. Significativamente, descobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo sexo feminino; e que, quando se mencionavam os “negros”, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino. (hooks, 2013, p. 163)

A autora conta que quando entrou na universidade, ela se deparou com essa realidade acadêmica e começou a questionar esses princípios. Com isso, hooks comenta que a escrita do livro *E eu não sou uma mulher?* surge nesse processo de “(...) questionar os modos pelos quais os preconceitos raciais e sexistas moldavam e informavam toda a produção acadêmica que tratava da experiência negra e da experiência feminina” (hooks, 2013, p. 163). A autora continua contando que as editoras aceitaram publicar o livro *E eu não sou uma mulher?*, quando começaram a aceitar a questão de raça e gênero como algo vendável. Entretanto, ela chama a atenção ao afirmar que “Essa aceitação só ocorreu quando mulheres brancas começaram a manifestar interesse por questões de raça e gênero.” (hooks, 2013, p. 163)

Dessa forma, fica perceptível que, enquanto existirem essas opressões interseccionais, o pensamento feminista negro continuará trabalhando para alcançar os princípios de uma justiça social. Para Collins (2019), não há maneira de as mulheres negras serem empoderadas sem que essas opressões sejam eliminadas. E, para isso acontecer, a teoria social crítica associada ao movimento feminista negro continuará se fortalecendo. Ao tentar trazer esse trabalho para dentro da sala de aula, estaremos, também, encorajando meninas e meninos a se envolverem nessa luta, que, mesmo sem perceber, já estão inseridos nela.

## **2.2. Pedagogia engajada: o pensamento feminista em ação na sala de aula**

Exercer o pensamento feminista negro começa escutando e valorizando a vivência de mulheres negras e, também, falando sobre essas vivências pessoais em sala de aula, sendo um dos caminhos possíveis para resgatar e devolver a posição de mulher (que tem história e sabedoria) na sociedade. A teoria social crítica por si só não é libertadora. “Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.” (hooks,

2013, p. 86). Entretanto, ela chama atenção ao afirmar que “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (hooks, 2013, p. 103).

Com isso, existe uma dificuldade em acessar essa subjetividade de meninas e meninos negros em sala de aula, porque falar sobre suas vivências pode ser falar sobre traumas também. Especialmente para as meninas negras, elas estão acostumadas com o silêncio e a serem subjugadas. Criar um ambiente favorável para essas meninas se abrirem é muito difícil, ainda mais quando estão sujeitas à ridicularização de meninos/colegas de sua sala. Sabendo disso, hooks (2013) aponta que em uma sala de aula feminista há confronto, tensão e permanente hostilidade. Isso porque as diferenças aparecem e são confrontadas, mas para a autora precisamos usar esses confrontos e essas tensões como catalisadores para surgir uma nova forma de pensar e para crescer: “(...) temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos (...)” (hooks, 2013, p. 154).

Um empecilho crucial que pode ter um peso significativo em minhas aulas que tentam trabalhar relações étnico-raciais: a branquitude que eu represento. Isso fez sentido para mim quando li bell hooks (2019), em *Olhares negros: raça e representação*, afirmando que a branquitude representa na imaginação do negro, o terror. Diante de séculos de exploração e violência, a autora aponta que o branco para o negro está relacionado com uma sensação de terror e medo. De que forma os alunos e alunas negros vão se abrir sendo que eles estão acostumados a ver um branco na posição de poder e esse mesmo branco é aquele que o maltrata?

bell hooks (2019) afirma que, quando os discursos hegemônicos e os portadores desses discursos passam por um processo de reposicionamento (tornam suas posições não hegemônicas), isso tem o poder de desconstruir práticas racistas e possibilita a dissociação da branquitude com o terror na imaginação negra. Fazer isso, pelo menos em sala de aula, exige um trabalho árduo de anos. Entretanto, mesmo eu sendo uma professora contratada (todo ano em uma escola diferente), quando falo sobre qualquer tema tentando trazer protagonismo à população negra, os alunos já me olham diferente.

Acredito que narro os momentos históricos com tanta ênfase e vontade que os alunos não estão acostumados a se verem ali na história e encontrar uma professora, apesar de branca, tentando fazer isso já é um diferencial. Para além disso, sigo o conselho de bell hooks ao afirmar que os professores devem se abrir e partilhar suas próprias experiências e, no meu caso, são experiências de uma mulher branca de classe média. Na pedagogia engajada, bell hooks (2013) coloca como crucial os professores se abrirem, pois “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2013, p. 35).

O professor deve ligar sua narrativa confessional às discussões que faz em sala de aula. Minhas experiências, por exemplo, são passíveis de críticas à supremacia branca, mas também de sexismo e qualquer outra violência associada ao gênero feminino. Ou seja, ao me colocar nessa posição de branca e os problemas que isso carrega aos alunos, estou me abrindo e correndo riscos. Isso faz parte da pedagogia engajada de bell hooks (2013).

Essa é uma tentativa de quebra desse medo da branquitude que possibilita abrir espaço para os alunos negros se sentirem seguros para falar e se expressar. Com isso, “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56). Isso não é uma tarefa fácil e eu mesma encontro muita dificuldade em fazer com que os alunos se expressem, mas a própria bell hooks (2013) afirma que abandonou “(...) de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada.” (hooks, 2013, p. 19)

Para bell hooks (2013), criar uma sala de aula empolgante precisa da atuação dos professores e dos alunos, pois “O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18). A dificuldade em conquistar esses alunos e fazer com que participem está, também, na forma como eles aprenderam durante a vida toda: “(...) por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor (...)” (hooks, 2013, p. 18). Com isso, além de suas histórias terem sido negadas por séculos, sua voz também foi.

Aos professores que “(...) creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que crêm que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2013, p. 25), temos que ter em mente que nossa atuação precisa ser centralizada na questão da voz. Enquanto leio e escrevo sobre a pedagogia engajada, percebo como ainda estou distante dessa atuação docente focada na expressão do aluno. Quando aluna, tive um professor de literatura que valorizava nossa expressão em sala de aula e, nós, óbvio, concluímos que ele não estava dando aula e nenhum conteúdo, “só conversava”.

Essa não é a verdade, pois desde que entrei na universidade e penso sobre esse professor (homem negro, efetivo em Instituto Federal), percebi que estava tentando quebrar com a educação bancária de Paulo Freire. Autor muito citado por bell hooks (2013), ela afirma que ver os alunos como “meros consumidores passivos” (hooks, 2013, p. 57) dificulta a criação de uma comunidade de aprendizado coletivo. Engraçado comentar que esse mesmo professor foi um dos únicos que passaram pela minha vida que me incentivou a escrever. Em uma avaliação sua, ele pediu para os alunos finalizarem um texto narrativo que foi iniciado na prova/questão.

Ele gostou tanto do meu que me pediu para ler para a turma e me convidou para fazer parte de um clube de leitura e escrita que existia na escola.

Eu não fui, e isso também corrobora a afirmação de bell hooks (2013) quanto a um professor sozinho não conseguir mudar sua sala de aula e seus alunos. Você, como docente, sabe e vive isso. E, na maioria das vezes, isso nos desanima e entramos na lógica tradicional de ensino. Isso me entristece e, por vezes, penso na impotência que tenho frente às diversas problemáticas que uma escola pode apresentar. Sendo professora, bell hooks (2013) fala sobre como alguns professores são “(...) fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho - a sala de aula.” (hooks, 2013, p. 30)

Você já deve ter passado por isso: quantas conversas e comentários esquisitos você, como professor, já não escutou de outro colega de profissão? Na primeira escola em que trabalhei, eu me recusava a sentar-me na sala dos professores de tanta atrocidade que escutava. Em conversas com amigos de profissão, costumo dizer que há alguns professores que apresentam realmente um traço de psicopatia. É importante fazer essa reflexão, pois um fator que influencia muito o desenvolvimento da pedagogia engajada é a mente e o corpo do docente.

Se o professor não sente um bem-estar interior, isso faz com que esses docentes “(...) sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora, de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta autoatualização” (hooks, 2013, p. 29). Essa ideia de que nossos valores e nossos sentimentos não podem chegar na nossa atuação em sala de aula cai por terra assim que começamos a trabalhar em escola. Essa ênfase em estabelecer uma cisão entre mente e corpo, sendo que o “eu” deve desaparecer quando entra em sala, apoia a compartimentalização, influencia e estimula os docentes e os discentes “(...) a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais.” (hooks, 2013, p.29).

Por isso mesmo, a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica, pois ela exige o bem-estar dos alunos e dos professores. hooks (2013) afirma que, para os professores fortalecerem e capacitarem os alunos, é preciso ter “(...) compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar.” (hooks, 2013, p. 28). Quando escrevo isso, parece que a intenção de bell hooks (2013) é criar uma terapia em grupo em sala de aula. Na realidade, a pedagogia engajada quer que “(...) o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores” (hooks, 2013, p. 32). Atuar nesse sentido requer dismantelar de fato as estruturas educacionais burguesas, por conta disso esse movimento requer coletividade entre professores e alunos:

Fazer essa teoria é o nosso desafio. Em sua produção jaz a esperança da nossa libertação; em sua produção jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor - de fazer toda a nossa dor ir embora. Se criarmos teorias feministas e movimentos feministas que falem com essa dor, não teremos dificuldade para construir uma luta feminista de resistência com base nas massas. (hooks, 2013, p. 104)

Essa dor que essa autora comenta são as vivências e as subjetividades que podemos tentar trabalhar em sala dentro do nosso conteúdo de história. Os alunos precisam entender que o que eles passam todo dia, as falas que escutam ou as falas que reproduzem têm influência no momento histórico em que vivem. É necessário tentar passar aos alunos a complexidade que é viver e ser um sujeito histórico. Vale para qualquer tema, não precisa necessariamente ser sobre relações étnico raciais. Discorro sobre a pedagogia engajada e o pensamento feminista negro, porque essas teorias podem contribuir para um ensino de história que faça sentido.

Essas teorias são metodologias e um dos elementos da perspectiva feminista negra é o trabalho com contação de histórias e narrativa na primeira pessoa. A narrativa em primeira pessoa “(...) permite observar as articulações entre identidade, memória e experiência (...)” (Conceição, 2022, p. 357). Narrar é um mecanismo que todo ser humano utiliza, é “Uma condição ligada à subjetividade do corpo físico e da mente, que independe de diplomas ou de onde realiza seu trabalho” (Conceição, 2022, p. 353). Isso é construir uma nova abordagem de se relacionar com a história. Quando os alunos contam um fato pessoal e conseguimos relacionar com um momento histórico, estamos aproximando a história desse sujeito.

Você pode se questionar: como fazer isso com um currículo tão fechado, eurocêntrico e padronizado? Esta dissertação de mestrado precisa ser algo palpável para os professores e gostaria de citar um exemplo de uma prática que fiz: dando aula sobre a Revolução Francesa, pensei: como fazer esse conteúdo fazer sentido aos alunos? Ao mesmo tempo em que eu precisava dar aula desse conteúdo, estavam acontecendo discussões sobre taxa de super-ricos e isenção de impostos para salários até R\$5.000,00, pauta que o Congresso Nacional tentava postergar. Aproveitei esse momento histórico do presente para explicar como quem ocupa as cadeiras do Congresso Nacional são burgueses ou são financiados por burgueses/empresários. Expliquei quem são os super-ricos, expliquei a importância do governo federal em coletar impostos, mas que o mais rico precisa pagar mais, continuei explicando como isso ainda não é a realidade, porque o mais pobre acaba pagando mais impostos<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Inclusive, eu lembro que para ficar mais entendível na cabeça deles sobre o pagamento de imposto, mostrei minha própria folha de pagamento que mostra o desconto de imposto de renda. Fizemos a conta juntos para eles perceberem o quanto desconta do meu salário anualmente. Isso entra no método de ensino da pedagogia engajada:

Os alunos ficaram revoltados. A revolta era esperada, pois eram duas turmas de segundo ano do Ensino Médio regular noturno, trabalhadores e trabalhadoras. Pagam impostos, trabalham em escala 6x1, estudam à noite, sentem na pele todo dia essa injustiça. Aproveitei dessa revolta, desse debate, para introduzir os alunos a como esse aparato burguês chegou ao poder e como herdamos esse sistema político. Para fazer isso, tive que, agora sim, falar sobre a Revolução Francesa. Passei para eles que foi um momento de cisão histórica, mas que, no final de tudo, a alta burguesia francesa foi mais beneficiada. O tempo passou, a matéria foi finalizada, e assim que a isenção de imposto até R\$5.000,00 passou, os alunos relembrou: “você viu, professora, que o que a senhora estava falando com a gente deu certo?” Nesse momento, tive de reforçar o porquê deu certo: que, como os franceses fizeram, foi a pressão popular nas ruas que possibilitou essa vitória.

Ao pensar nessa prática, conectei um conteúdo de história com uma injustiça que eles vivem cotidianamente. Não mudei currículo, não fiz algo mirabolante, mas conversei com eles. Escutei as críticas e as opiniões sobre o imposto de renda e os burgueses. Mas eu fui perceber que tinha impactado esses alunos só quando me fizeram a pergunta supracitada, muito tempo depois de eu já ter finalizado a matéria. Ainda mais que são turmas do noturno, tem muito aluno que falta, que vai à escola de forma parcelada, então eu tinha a impressão de que meu ensino estava muito fragmentado.

Provavelmente, você já fez alguma atividade que impactou os alunos da mesma forma, a questão aqui é tentar colocar essa prática que faz sentido como algo recorrente. Isso é produzir conhecimento histórico, o professor deve fazer a mediação das experiências para fornecer ao presente o sentido prático do passado. E, para fazer isso, é preciso “(...) construir uma alternativa epistemológica ao paradigma eurocêntrico, por meio da qual a intelectualidade define-se pelas experiências brancas, masculinas e heteronormativas.” (Conceição, 2022, p. 353).

Esse paradigma eurocêntrico construiu as bases da colonialidade<sup>31</sup> e construiu uma epistemologia com base na ideia de que “(...) os povos não europeus não fazem parte da categoria de humanidade da mesma maneira que os europeus fazem.” (Gonçalves, 2024, p. 79). A construção da filosofia europeia em meados no século XIX postula a sua teoria como

---

me abri, mostrei meu salário e o quanto sou impactada com o imposto de renda. Ensinei os alunos a olharem em cupom fiscal e perceberem o quanto pagam de imposto em qualquer compra de consumo que eles fizerem. Peguei o conteúdo e adaptei para a prática de vida deles.

<sup>31</sup> A colonialidade é um conceito que descreve a continuidade das lógicas de dominação, exploração e hierarquização social que surgiram com o colonialismo europeu, mas que persistem mesmo depois que os regimes coloniais formais terminaram. Nesse sentido, a colonialidade não é apenas um resíduo do passado, mas uma condição ontológica persistente, que estrutura saberes, práticas e narrativas históricas no presente. O uso do termo colonialidade foi cunhado por intelectuais que constroem a decolonialidade, como Anibal Quijano e Nelson Maldonado-Torres.

universal, apesar de utilizarem como base as ideias particulares de onde viviam ou conheciam. Hegel, por exemplo, um filósofo alemão, ao escrever a *Filosofia da História* (publicado em 1837) considerava que um povo precisa de uma língua, uma religião, uma arte e um Estado para se tornarem um povo histórico. Essa epistemologia ajuda a cristalizar o eurocentrismo, pois “(...) religião é sinônimo da religião europeia, língua é sinônimo da língua europeia, Estado é sinônimo das construções sociais, jurídicas e políticas europeias, utilizando uma particularidade como régua para universalidade dos povos.” (Gonçalves, 2024, p. 86).

É importante fazer essa discussão de como essa forma de pensar as sociedades africanas e os povos indígenas impactam até hoje. A filosofia moderna considera que apenas homens europeus são pessoas, ou seja, a ideia de modernidade ajudou a construir a colonialidade. A crítica decolonial compreende a modernidade como um processo indissociável do colonialismo, responsável por transformar múltiplas histórias em uma única narrativa linear e universal, centrada na experiência europeia. Sérgio Gonçalves (2024) afirma que “(...) colocar pessoas racializadas em situações de desumanização (a partir de pobreza, violência, escravidão e exploração da força de trabalho, etc.) é normal no projeto de modernidade/colonialidade, que é hegemônico há cerca de cinco séculos” (Gonçalves, 2024, p. 88). Esse processo de desumanização faz parte da construção da identidade europeia, pois “(...) é sempre relacional, necessita-se sublinhar quão assimétrica é essa relação” (Schwartz, 2024, n/p). Lilia Schwartz (2024) afirma que esse é o projeto da desigualdade moderna e contemporânea que a Europa criou para a África, sendo essa como inferior e a outra como superior, “universal”.

Quando olhamos dados acerca da população negra, fica evidente como essa situação ainda perdura. Em um artigo da *Carta Capital*<sup>32</sup> foram analisados dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE e mostram que 63% das casas no Brasil chefiadas por mulheres negras com filhos de até 14 anos estão abaixo da linha da pobreza, definida como renda per capita de até cerca de R\$ 420 por mês. Essa taxa supera em muito a média nacional (25%) e é significativamente mais alta do que em casas lideradas por mulheres brancas (39,6%). Essa notícia ainda afirma que mais de 7,8 milhões de pessoas vivem em lares comandados por mulheres negras, destacando assim a dimensão quantitativa dessa situação no contexto brasileiro. Dentro desses lares chefiados por mulheres negras, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra que 74,64% dessas famílias vivem em inadequações

---

<sup>32</sup> FERREIRA, Lola; BRUNO, Maria Martha; MARTINS, Flávia Bozza. *No Brasil, 63% das casas chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza*. CARTA CAPITAL. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-63-das-casas-chefiadas-por-mulheres-negras-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>

habitacionais (ausência de banheiros ou esgotamento sanitário)<sup>33</sup>.

### 2.3. Ser autor e contar história: um caminho para o ensino de História antirracista

Diversas notícias evidenciam como a colonialidade se manifesta na realidade cotidiana. Essa dinâmica, longe de ser abstrata, também se faz presente no espaço escolar. Em sala de aula, ela pode ser percebida, por exemplo, nas trajetórias de alunos que chegam à escola com sinais de descuido, muitas vezes refletindo contextos familiares marcados por ausências, precariedades e situações de abandono. Ao apontar essa realidade, não se pretende atribuir responsabilidade às mulheres negras, mas problematizar as estruturas históricas e sociais que sustentam tais condições. Trata-se de reconhecer como o sistema capitalista, articulado às permanências colonialistas, aprofunda desigualdades, restringe oportunidades e compromete a possibilidade de que essas crianças (e essas mulheres) vivenciem plenamente experiências de presença, afeto e perspectivas de futuro.

Ao mencionar perspectiva de vida, penso em qual perspectiva de futuro essas famílias têm. Ainda olhando para os dados estatísticos, as profissões que mulheres negras ocupam fazem parte de serviços domésticos ou de cuidados. São mais de 69% de mulheres negras que atuam em domicílios familiares, sendo que mais da metade não concluiu o ensino médio<sup>34</sup>. Essa pesquisa realizada em 2025 me faz pensar em que tipo de profissão nossos estudantes almejam para sua vida.

Quando Larissa Luz canta que “Se até pra sonhar tem entrave/ A felicidade do branco é plena / A felicidade do preto é quase”<sup>35</sup>, lembro de meus alunos que são liberados mais cedo da escola integral para fazer algum curso técnico (desde manicure até enfermagem, zootecnia, química e etc.) ou para trabalharem como jovem aprendiz em supermercado. Lembro de alunos e alunas que estudam durante a noite após passarem o dia trabalhando no comércio ou como babás. Sonhar muitas vezes para esses alunos pode ser doloroso diante da realidade (resultado da colonialidade) em que eles se encontram.

<sup>33</sup> IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Brasil tem mais de 1,2 milhão de famílias que vivem em casas sem banheiro: 83,5% delas são chefiadas por pessoas negras, e 70% por mulheres*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/16114-brasil-tem-mais-de-1-2-milhao-de-familias-que-vivem-em-casas-sem-banheiro-83-5-delas-sao-chefiadas-por-pessoas-negras-e-70-por-mulheres> Acesso em 03 jan. 2026.

<sup>34</sup> IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Mulheres negras são 69,9% no serviço doméstico ou de cuidados no Brasil*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15656-mulheres-negras-sao-69-9-no-servico-domestico-ou-de-cuidados-no-brasil> Acesso em 03 jan. 2026.

<sup>35</sup> EMICIDA. Ismália. *Selo Laboratório Fantasma: 2020*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-e-fernanda-montenegro/> Acesso em 19 jan 2026.

É certo que trazer representatividade para a sala de aula pode fazer com que esses alunos comecem a sonhar mais longe. Um exemplo disso é a trajetória de uma escritora brasileira que repercutiu a partir dos 60 anos de idade e me lembrei dela ao procurar esses dados estatísticos acerca da situação da mulher negra no Brasil, a intelectual negra Conceição Evaristo. Após pesquisar, ouvir e analisar as falas de Conceição Evaristo em várias entrevistas, percebi que ela mesma não fala dessa trajetória pessoal de ter sido faxineira, babá ou vendedora de revista. É quase sempre o entrevistador ou o narrador do vídeo que menciona suas ocupações anteriores. Ela não nega que veio de uma família “de extrema miserabilidade”, mas sempre enaltece as mulheres negras (especialmente sua mãe) de sua família que, apesar de não serem letradas, despertam o desejo de leitura e o da imaginação ficcional através de leitura de imagens de revistas ou jornais<sup>36</sup>.

Ela fala de sua família com muito carinho, afirmando que, através dessas experiências de sua infância, ela conseguiu desenvolver a capacidade de “captar a arte” no seu cotidiano. Ao escutar isso, percebi que ela faz um movimento, através de sua fala, de não só trazer os aspectos complicados de sua origem (como a pobreza), mas sempre insistir em aspectos positivos que a ajudaram a criar/desenvolver essa “veia ficcionista” (Canal Brasil, 2021, 7m57s-7m58s)<sup>37</sup>.

Ela afirma que veio de uma família de mulheres negras que trabalhava em casas de outras famílias e que “O serviço doméstico das mulheres negras é uma extensão histórica da escravização” (TV Brasil, 2024, 3m48s-3m54s).<sup>38</sup> Evaristo diz que rompeu com essa lógica, mas que todas as outras meninas contemporâneas a ela não conseguiram a mesma coisa. Ela comenta que tem medo dessa narrativa de que ela “veio da favela, mas conseguiu”, afirmando que esse discurso pode ser perigoso ao reforçar uma meritocracia inexistente, pois:

As pessoas têm que fazer uma leitura que nós somos exceção. Nenhuma das minhas contemporâneas, nem as mulheres de minha família conquistaram o que eu conquistei. E aí quando as pessoas se prendem nesse elogio da história pessoal, corre o risco de parecer assim: “o outro não conseguiu porque não quis”. E a história não é essa. Nós sabemos de muita gente que luta e a gente sabe que não é isso. A exceção, a gente sabe que, simplesmente, ela confirma a regra. (TV Brasil, 2024, 9m29s-10m12s)<sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> Canal Brasil. *Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade* | Espelho [vídeo]. YouTube, 2021. Disponível em: [https://youtu.be/1SRI-R27F\\_o](https://youtu.be/1SRI-R27F_o). Acesso em: 02 de jan.2026.

<sup>37</sup> Canal Brasil. *Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade* | Espelho [vídeo]. YouTube, 2021. Disponível em: [https://youtu.be/1SRI-R27F\\_o](https://youtu.be/1SRI-R27F_o). Acesso em: 02 de jan.2026.

<sup>38</sup> TV Brasil. *Sem Censura* | *Conceição Evaristo faz relato sobre suas vivências e comenta a “escrivência”* [vídeo]. YouTube, 16 ago. 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iHp\\_qWaS3IY](https://www.youtube.com/watch?v=iHp_qWaS3IY). Acesso em: 02 jan. 2026.

<sup>39</sup> Canal Brasil. *Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade* | Espelho [vídeo]. YouTube, 2021. Disponível em: [https://youtu.be/1SRI-R27F\\_o](https://youtu.be/1SRI-R27F_o). Acesso em: 02 de jan.2026.

Ao tentar expandir o leque de oportunidades de profissões aos alunos e alunas negras, o produto didático proposto neste trabalho tenta mostrar a eles que podem ser escritores. Podem ser autores de algum livro e se tornarem intelectuais. Dar crédito e valorizar escritores não faz parte da cultura brasileira, especialmente para escritores negros. Evaristo afirma que a sociedade brasileira reconhece a culinária, a música que faz parte da cultura africana, mas que há uma dificuldade de reconhecer a influência africana na literatura e nos pensadores negros:

É como se o negro e aí eu to até repetindo até a frase de Jurema Batista: como se o negro tivesse só uma cidadania lúdica. Quando ele sai dessa cidadania lúdica e vai para área do pensamento, pra área da produção do saber, para área da intelectualidade. Então, há uma tendência: ou embranquece esse negro, como foi feito com Machado de Assis, ou ele vai passar por uma série de dificuldades, como o grande poeta simbolista Cruz e Souza. Tudo em função da cor. (TV Brasil, 2017, 6m12-7m30s)<sup>40</sup>.

Surge a partir disso, então, a ideia de estimular os alunos a finalizarem a história do produto didático e se tornarem (se sentirem como) autores. Catherine Tauveron (2014) afirma que instigar uma postura de autor é fazer com que o aluno se sinta autorizado a se colocar no espaço da classe. Essa autora continua afirmando que, para construir um “aluno-autor”, é necessário ensinar aos alunos que “(...) toda história de imaginação se alimenta de uma parte da realidade” (Tauveron, 2014, p. 92). Essa expressão “aluno-autor” usada por Tauveron representa a capacidade que todo professor pode desenvolver em seus alunos a escrita de textos literários<sup>41</sup>.

Ser autor é aquele capaz de escrever e ser portador de um discurso, não só singular, mas também coletivo. Penha Ramons e Analice Martins (2022) argumentam que a definição de autoria perpassa por diferentes linhas teóricas, mas que construir uma obra é se aproximar de um discurso que está dentro de um contexto histórico<sup>42</sup>. Com isso, criar um espaço de autoria

<sup>40</sup> TV Brasil. *Escritora Conceição Evaristo em um papo no Arte do Artista*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=62GqRm-6cxw> Acesso em 02 jan. 2026.

<sup>41</sup> A pesquisadora francesa, Catherine Tauveron (2014), discute em seu artigo as condições didáticas necessárias para que a escrita literária na escola ultrapasse o caráter meramente escolar e permita ao aluno assumir uma postura de autor. A autora argumenta que, quando a escola reconhece a intenção estética, a escolha linguística e a responsabilidade do aluno sobre o texto produzido, ela contribui para que o estudante se perceba como sujeito criador, e não apenas como executor de tarefas. Assim, a escrita literária escolar pode favorecer a construção da identidade do aluno como escritor, desde que haja reconhecimento do texto produzido, circulação social da escrita e interlocução real com leitores.

<sup>42</sup> As autoras fazem uma discussão a partir de diferentes autores que pensaram sobre autoria. As autoras afirmam que Barthes (1967) considerava que ser autor dependia da atuação do leitor, fazendo uma conexão com Maingueneau (2010) quando é apontado que a noção de autoria se desdobra em três acepções (duas relacionais e uma referencial). A noção referencial é a mais relevante, pois compreende o ser autor como uma construção discursiva e social da obra, instituída ainda pela leitura, pela recepção e por reconhecimento. Para Sautchuk (2003), ser autor é um processo comunicativo e simultâneo entre produção e recepção em que o escrito atua como próprio leitor, interagindo entre leitor ativo, leitor interno e leitor externo. A partir de Foucault (2015) é possível aproximar autor da obra, pois “(...) a existência de um autor está recoberta de traços históricos que o correlacionam a um

em sala de aula é colocar o estudante em uma posição de produtor de discurso. Quando possibilitamos narrativas e discursos alinhados ao pensamento feminista negro (que busca por justiça social), estaríamos fazendo o que Conceição Evaristo diz sobre seus textos: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande e sim para acordá-los de seus sonos injustos” (TV Brasil. 2024, 3m19s-3m25s).

Essa expressão “escrevivência”, cunhada por Evaristo, pode ser importante para entender a potencialidade que pode existir no ato de incentivar alunos a serem autores. Ser autor de um livro necessita de desenvolver o ato de escrever e, para Evaristo (2020), “escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo” (Evaristo, 2020, p. 35). Ao casar essa definição de Evaristo (2020) do ato de escrever com a expressão “escrevivência”, faz com que as subjetividades dos alunos sejam mobilizadas em sala de aula. Para Evaristo (2020), “escrevivência” é uma escrita que tem um profundo incômodo com o estado das coisas: “É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência.” (Evaristo, 2020, p. 34).

Conceição Evaristo conta que essa expressão surge de uma associação entre “escrever” e “viver”, sendo assim “escrever vivências”. Vivências essas que mostram como o mundo está esfazelado “(...) desde antes, desde sempre” (Evaristo, 2020, p. 35). A autora mostra que

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35)

Para Evaristo (2020), a escrita de si não se esgota, abarca a história da coletividade, pois “(...) ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno.” (Evaristo, 2020, p. 35). Essa autora conta que a ideia de criar esse termo “escrevivência” faz parte da intenção de quebrar ainda os sentidos da colonialidade:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos

---

conjunto de textos (...)” (Ramons; Martins, 2022, p.5). Ainda sobre essa relação, Possenti (2002) afirma que “(...) o discurso presente em determinado texto não pertence ao autor, mas a uma comunidade cultural à qual ele pertence e sobre a qual age pela tomada de posição (...)” (Ramons; Martins, 2022, p.5). RAMOS, Penha Élica Chiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v.48, 2022.

pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. (Evaristo, 2020, p. 30)

Quando a autora fala que as vozes das mulheres negras pertenciam aos senhores de escravos, ela está se referindo à figura histórica da Mãe Preta como uma mulher escravizada que, dentro da casa-grande, era obrigada a cuidar, alimentar e educar simbolicamente os filhos da família colonizadora. Além de nutrir e ensinar, ela era forçada a contar histórias e ninar crianças que herdariam o poder e a dominação sobre ela e seus descendentes. A autora ressignifica essa imagem como uma memória fundante que inspira a ampliação do sentido do termo “escrevivência”, transformando dor e silenciamento em força criadora e simbólica. (Evaristo, 2020)

A voz das mulheres negras tinha um destino certo, que eram as crianças da Casa Grande, e a “escrevivência” vem desse acúmulo do silenciamento ou direção da voz para um público certo. Evaristo (2024) diz isso e ainda afirma que a escrita de mulheres negras é “como se fosse uma explosão desse texto oral que essa mulher negra e escravizada dentro da Casa Grande tinha de ser dirigida para a prole colonizadora” (TV Brasil, 2024, 4m56s-5m56s). Dessa forma, o termo procura recuperar a tradição africana de contar histórias, usando a escrita e a literatura para essa finalidade. Conceição Evaristo (2024), em uma de suas entrevistas, conta que não nasceu rodeada de livros, mas “(...) nasci rodeada de palavras” (TV Brasil, 2024, 2m08s-2m11s).

Ouvir histórias através da oralidade também é uma forma de ler. Maria Monteiro e Luciamara Artussa (2017) mostram em seu artigo que o primeiro contato da criança com a leitura ocorre oralmente. Monteiro afirma “(...) que desde os primórdios o ser humano percebeu que contar histórias era um recurso para conquistar a admiração dos demais, o que o levou a cultivar esse talento para as artes e passá-lo para as outras gerações” (Monteiro; Artussa, 2017, p. 49). As autoras estão se referindo à tradição oral algo tão presente no continente africano, a qual herdamos diante da vinda forçada dos escravizados ao Brasil.

Algumas sociedades africanas utilizavam a palavra falada como marca de sua civilização, especialmente no Saara e no sul do deserto. Nessas sociedades, “(...) a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas” (Vansina, 2010, p. 140). A tradição oral ocupa um lugar central na constituição histórica e cultural de diversas sociedades africanas, funcionando não como ausência de escrita, mas como uma forma específica de relação com o conhecimento e com a realidade. Conforme discute Vansina (2010), a

oralidade deve ser compreendida como uma atitude diante do mundo, marcada por modos próprios de transmissão, repetição e validação dos saberes. Nessas sociedades, a palavra falada possui força criadora e socialmente reguladora, o que desafia parâmetros historiográficos centrados exclusivamente na documentação escrita.

Contar histórias constitui uma prática central na organização das sociedades africanas, assumindo papel fundamental na produção e na transmissão do conhecimento histórico, cultural e social. A tradição oral, segundo Vansina (2010), não se limita à preservação de fatos do passado, mas estrutura modos de compreender o mundo e de produzir memória coletiva. Nessa perspectiva, narrar histórias é um ato socialmente regulado, no qual a repetição, a escuta e o retorno às fontes vivas garantem a continuidade dos saberes entre as gerações. Assim, contar histórias não é apenas comunicar acontecimentos, mas afirmar pertencimentos, valores e visões de mundo, conferindo sentido à experiência coletiva.

Por isso mesmo é que pessoas mais velhas são valorizadas nessas sociedades, pois a ancestralidade carrega uma fonte histórica viva. Hampaté-Bá (2010) afirma que há uma ligação muito forte entre a palavra e o homem em sociedades orais: “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela.” (Hampaté-Bá, 2010, p. 168). Inclusive para o autor, a escrita não substitui a oralidade, pois todo conhecimento escrito nasce, antes, de um processo oral e memorial. Dessa forma, as histórias narradas articulam dimensões espirituais, educativas e históricas, reunindo passado, presente e experiência vivida em uma narrativa que fortalece os vínculos sociais, pois “A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (Hampaté-Bá, 2010, p. 168).

A oralidade aparece como instrumento fundamental de transmissão de valores, saberes ancestrais e histórias de vida, assumindo caráter sagrado ao ser associada à criação divina e ao respeito aos mais velhos. Reconhecer a narrativa oral como prática histórica legítima, portanto, contribui não apenas para ampliar o conceito de fonte histórica, mas também para valorizar formas plurais de ensinar, aprender e produzir História. Essa prática, então, milenar de contar histórias, já é algo conhecido pelas crianças e pode aproximá-las de diversas narrativas de maneira agradável, podendo promover na criança a leitura por fruição.

Foi o que despertou em Evaristo a curiosidade e, além disso, fez com que ela conseguisse ler o mundo à sua volta, desenvolvendo uma capacidade cognitiva que a inseriu ativamente na sociedade. Isso mostra o que Monteiro e Artussa (2017) argumentaram, pois as escolas usam textos literários de forma fragmentada e ajustam ao processo de escolarização, mas para as autoras é preciso “(...) superar a crença de que os livros de

literatura infantil têm a única função de melhorar a escrita e a leitura” (Monteiro; Artussa, 2017).

A leitura não é simplesmente extrair e trabalhar o texto, mas ler é um processo que o leitor faz um trabalho ativo na construção do significado do texto. Uma obra de ficção é capaz de sintetizar uma realidade e faz conexão com o cotidiano do leitor: “Por mais que a literatura seja carregada de fantasia, ou esteja localizada em tempos e espaços distintos, ela ainda se comunica com seu destinatário atual, pois fala de seu mundo, apresentando dificuldades e soluções, que permitem a este leitor, conhecê-lo melhor” (Monteiro; Artussa, 2017). Por isso que uma estratégia para estimular alunos para ler livros é contar a narrativa de forma oral em sala de aula.

Essa estratégia pode muito bem ser usada nos livros ilustrados, pois Sophie Van der Linden (2011) afirma que “O livro ilustrado é um objeto concebido inicialmente para os não leitores. Uma de suas especificidades é, portanto, atingir este público por meio de mediadores que, por um lado, compram o livro e, por outro, leem muitas vezes em voz alta para ele.” (Van der Linden, 2011, p. 29) A autora diz que a apresentação do texto do livro ilustrado pode ser destinada a ser contado em voz alta, por isso pode apresentar unidades de fôlego e acompanhar o desenho para se basear na oralização do livro ilustrado: “Sendo o livro ilustrado muitas vezes destinado a ser lido em voz alta para a criança não leitora, o texto pode apresentar particularidades ligadas a essa característica” (Van der Linden, 2011, p. 48).

Essas características estão no uso das fontes do texto do livro ilustrado e sua complementação com a imagem. Isso pode ser percebido, principalmente, no livro de bell hooks em que o ilustrador (Chris Raschka, *Meu crespo é de rainha*, 2018) encaixa e dá movimento ao texto (inclusive, usa diferentes tamanhos de letra) entre os diferentes desenhos na página dupla e utiliza ponto de exclamação com frequência. No início do livro de Nilma Gomes (*Betina*, 2009), a ilustradora, Denise Nascimento, coloca uma cantiga de pular corda, utilizando de três pontos, espaçamento e pontos de exclamação (“...senhoras e senhores, pulem num pé só...senhoras e senhores, deem uma rodadinha... e vão para o olho da rua!!!” (Gomes, 2009, p. 2-3)). O livro que menos aparece essa tendência da oralização é o *Da cor que eu sou*, de Andressa Reis, 2021.

Mesmo assim, isso não torna impossível de trabalhar a história de Maria em sala de aula. Artussa e Monteiro (2017) colocam que o docente que se propõe a trabalhar com contação de histórias precisa de criatividade e imaginação. Mas as autoras afirmam que, nós, professores já fazemos isso, mobilizar conceitos e experiências dão significado a prática

pedagógica: “É preciso propiciar ao professor os instrumentos para conhecer os mecanismos de um processo criador” (Artussa; Monteiro, 2017, p. 54). Essas autoras elaboram um quadro de orientações para contar histórias<sup>43</sup>:

Figura 42 — Quadro de orientações para contar histórias

Quadro 2: Orientações para contar histórias

A compreensão do sentido do texto	Atentar-se para o sentido que ele tem. Seu enredo, sua trama e qual a intencionalidade.
Estudar sua estrutura	Observar quais são as partes mais interessantes a serem contadas e que não devem ser deixadas de fora para que não se comprometa a beleza da história. Decorar o texto é opcional. É importante memorizá-lo, mas ao contar a história pode-se utilizar o próprio vocabulário, mantendo as palavras consideradas importantes para a trama.

ISSN - 2178-4442

52

Lucimara Artussa, Maria Iolanda Monteiro

As personagens	Observar suas características físicas, a personalidade, a voz, a postura e suas funções dentro da história. Não é preciso adotar uma voz para cada personagem.
Cenários	Conhecer os lugares em que a narrativa acontece permite que o narrador os visualize ao narrar. Ao conseguir visualizá-los mentalmente é possível descrevê-los com mais verdade.
Entonação, pausa e ritmo	Identificar os momentos que permitem ou que até mesmo exigem mudança na entonação e ritmo ou uma pausa.
Objetos	Se quiser e se sentir-se a vontade, o contador pode utilizar objetos para auxiliar na contação de histórias, assim como fantasias, representando personagens ou cenários. É importante ressaltar que isto é opcional e que o que deve sempre sobressair é a história narrada.
Como iniciar a história	Pode-se iniciar com algum objeto que faça barulho, com um verso, parlenda ou uma música que não precisa necessariamente ser sobre histórias.
Como encerrar a história	Podemos utilizar os mesmos recursos adotados no início ou versinhos como “Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser, que conte outra”

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras em agosto de 2015 (FONSECA, 2012, p.140-147).

Fonte: MONTEIRO, M. I.; ARTUSSA, L. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE LEITURA. *Poésis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 15, n.2, p. 43-64, jul./dez. 2017.

Quando observei esse quadro, percebi o quanto eu utilizo algumas dessas ferramentas

<sup>43</sup> As autoras também colocam os comportamentos não recomendados: “Fixar-se em um lado ou em uma pessoa; usar vícios de linguagens: aí, né, então; “Cuspir” o texto. Falar mecanicamente; não sentir o poder e a força das palavras; transformar a história em aula com desenvolvimento didático e necessidade de explicação a cada coisa narrada; fingir que acredita na história; narrar como se estivesse declamando de forma exagerada; usar o mesmo ritmo do início ao fim; contar só se baseando no improviso; contar sentado, imobilizando metade do corpo, ou apoiar-se em “muletas” como canetas na mão ou algo para ficar mexendo; cabelo solto, franja no rosto, cordões e roupas chamativas – toda e qualquer coisa que desvie a atenção da história e chame a atenção sobre o contador; falar ininterruptamente; ignorar que toda e qualquer contação de histórias envolve uma preparação estética.” (Jambersi, 2014 *apud* Artussa; Monteiro, 2017, p.52)

para explicar algum fato histórico em sala de aula. Exatamente como as autoras falaram, contação de histórias já é uma prática utilizada pelos professores, especialmente os da área de humanidades. Quantas vezes já não pedi para alunos virem até a frente para interpretar algum personagem histórico? Certa vez, para explicar os conflitos políticos entre partidos do Primeiro Reinado do Império do Brasil, utilizei uma coroa de brinquedo, uma bandeira do Brasil e uma imagem da bandeira de Portugal para simbolizar cada partido, o que cada um defendia, chamando alunos para representarem cada um. A maioria das vezes, utilizo as fontes históricas como um cenário para ambientar o aluno no fato histórico narrado. Para narrar os caminhos feitos pelos navegadores durante as Grandes Navegações, improvisei um desenho de navio como meu objeto e um mapa para o cenário, auxiliando na contação da história. Ou seja, a contação de histórias auxilia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de História.

Mas, por que é importante contar as histórias dos livros ilustrados citados aqui em uma aula de História? Penso que a resposta está na frase que Ilmar Mattos (2007) coloca em seu artigo: “fazer história é contar uma história” (Mattos, 2007, p. 7). Frase de François Furet, usada por Ilmar Mattos (2007) para afirmar que dar uma aula é fazer história. Mattos (2007) escreve que uma narrativa histórica, feita diante de um rigor metodológico, tem seu sentido estabelecido por aquele que conta uma história. Dessa forma, a historiografia está no campo narrativo e a experiência humana se torna inteligível quando é narrada. Erinaldo Cavalcanti (2020) utiliza o pensamento de Ricoeur para afirmar que “(...) a narrativa é uma espécie de fio que costura, entrelaça, imbrica histórias que se encontram e que, não raro, estão dispersas e, a princípio, sem conexão” (Cavalcanti, 2020, p. 214). Quem dá a forma a esse fio é o historiador e, por muito tempo, sabe-se que os fios das histórias africanas foram costurados pela metade. E esse conhecimento acadêmico enviesado chega por meio dos livros didáticos e, como foi mostrado no capítulo 1, ainda apresenta falhas na narrativa historiográfica contida nesses livros.

Essas falhas fazem parte do próprio processo de formação da História como disciplina. O surgimento da história como disciplina veio a partir do século XVIII com as preocupações do Iluminismo em separar a Igreja Católica da educação. O currículo de História, antes subordinado à teologia e à filosofia, passou a contemplar a ciência moderna, os conhecimentos históricos e geográficos. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que a afirmação científica da História se solidificou e foi reconhecida “(...) chegando, ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo.” (Fonseca, 2006, p. 21). A partir do final do Antigo Regime, a História passou a ser ensinada para explicar a origem das nações. Mesmo com essa mudança, a História ainda foi usada para complementar o estudo do latim, sendo, a partir do século XIX, usada para estudar o passado nacional. Foi a necessidade de afirmar a identidade nacional e

legitimar o poder político que fez a História ocupar posição central como disciplina escolar. Esse processo se passou tanto na Europa quanto na América. Dessa forma,

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (Fonseca, 2006, p. 25)

A identidade nacional coletiva do Brasil começa a ser forjada a partir da atuação da Companhia de Jesus no período colonial, em que era responsável pela conversão dos indígenas. Para Fonseca (2006), esse era um procedimento do processo evangelizador dos indígenas. A partir do *Ratio Studiorum*, de 1599, foram estabelecidas as estratégias e os objetivos evangelizadores do ensino jesuítico. Esse conjunto de normas (*Ratio Studiorum*) definia, então, os eixos de estudo de Gramática, Retórica, Humanidades (não havia História como disciplina escolar, tinha apenas função instrumental) e Filosofia. Nesse momento, historiadores da Antiguidade romana e grega (Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito) eram os que apareciam nos eixos de estudo citados. Essa situação se estendeu até o Marquês de Pombal expulsar a Companhia de Jesus de Portugal, em 1759.

Com a administração pombalina no século XVIII, os princípios iluministas marcam o papel do Estado na educação. Marquês de Pombal organizou uma reforma educacional em que a secularização foi o marco, pois além de expulsar jesuítas, as universidades passaram por revisões de métodos e currículos. Houve a padronização de currículos e o uso de manuais escolares, mas a modernização não chegou à oferta da educação, pois a educação continuava restrita às elites. A partir dessa reforma, principalmente na Universidade de Coimbra, a História ainda aparece como indispensável para outros estudos, como estudos filosóficos, jurídicos ou teológicos. Aqui no Brasil, essa reforma foi menos robusta, devido à falta de recursos, professores e material. Devido a isso, a constituição da disciplina escolar História aconteceu após a independência, mas aparecia nos currículos como “História Sagrada”, “História Universal” e “História Pátria”.

Thais Fonseca (2006) afirma que, durante o Império, a educação no Brasil expressava a cultura política brasileira, pois era defendida a propriedade, rejeitando então igualdade jurídica e política. Em um país escravocrata, defender a igualdade poderia surgir oposição e “(...) o principal objetivo do sistema educacional no pós-independência era a formação das elites dirigentes (...)” (Fonseca, 2006, p. 44). Por isso, a educação era feita para a conformação da vida civil e obediência às leis, mesmo quando essa vida e essas leis te impediam de exercer

direitos políticos. A educação escolar, então, era usada para conformação social e cultural. Insurgências e revoltas, de fato, marcaram o Primeiro Reinado e o Período Regencial. A tentativa de uniformizar a sociedade plural do Império passou pela construção de uma identidade nacional que usou a educação como via para esse fim.

A construção da nação brasileira durante o Império enfrentava um problema considerado grande para as elites dirigentes do Brasil: a mestiçagem e a população negra ser numericamente superior aos brancos. Ao usar a educação para construir uma identidade nacional, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, que tinha como missão “(...) elaborar uma história nacional e de difundir-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (Fonseca, 2006, p. 46). Então, com essa missão o alemão Karl Philipp von Martius propôs que a história do Brasil fosse escrita, a partir “(...) da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização” (Fonseca, 2006, p. 46). Saindo do IHGB, essa proposta estaria nos programas curriculares e manuais didáticos. A disciplina escolar História, dessa forma, era “(...) eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (Fonseca, 2006, p. 47).

Dessa forma, a História como disciplina escolar ajudou a formar essa identidade que valoriza a mestiçagem como algo a ser alcançado para acabar com a população negra do país. Por isso, é que nos livros didáticos não há ainda uma mudança estrutural no texto historiográfico principal. Essa forma de contar a história do Brasil tem sido mudada, diante da Lei 10.639/03, e essa dissertação faz parte dessa mudança. Mas, como é algo tão intrínseco à disciplina História, isso moldou fortemente o ideal nacionalista brasileiro que faz com que nosso trabalho com a educação antirracista enfrente tantas barreiras e obstáculos. Em sala de aula, parece que estamos sempre “pisando em ovos” ao ter uma postura antirracista, existe a narrativa de que “tudo é mimi” e que “hoje em dia” não pode falar nada.

Isso mostra que, apesar de existir esse aparato legislativo, a lei que institui como obrigatório trabalhar História e Cultura Afro-Brasileira em todo currículo escolar ainda passa por obstáculos. Obstáculos esses que fazem parte da formação da identidade nacional brasileira, que tentou por muitos anos apagar o povo preto. A Lei 10.639/2003 é resultado de lutas do movimento negro no Brasil desde a década de 1980, no processo de abertura política e redemocratização, após a ditadura civil-militar. Já em 1982, Abdias Nascimento criou um projeto de lei que reivindicava a incorporação de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira em cursos de História Brasileira e História Geral, afirmando que o ensino deve fazer

contribuições positivas acerca dos africanos. Além disso, o projeto pediu a eliminação de currículos, cartilhas, livros escolares que apresentem o negro de forma pejorativa, preconceituosa e estereotipada. Inclusive, o projeto requereu um material do ensino primário que tenha uma apresentação gráfica de família negra como uma forma de representatividade às crianças negras. Também, o ensino de línguas africanas foi pedido para ser agregado como um regime opcional. Um projeto de lei bastante contundente e com potencial transformador foi arquivado (Fonseca, 2025).

A luta não parou e, com a formação de uma Assembleia Constituinte em Brasília (DF), em 1987, foi criada uma Convenção Nacional do Negro pela Constituinte para alinhar as propostas da população negra, sendo produzido um documento que foi entregue à Assembleia Nacional Constituinte. Essa Assembleia deu corpo à Constituição de 1988 que não considerou muitas reivindicações da Convenção, mas que reconhece a sociedade brasileira como uma população plural, impactando o ensino de história que deve levar em consideração as diferentes culturas e etnias. Além disso, considera o racismo como crime inafiançável e imprescritível (Nepomuceno, 2025).

A luta por reivindicações mais específicas acerca de uma abordagem afrocentrada continuou na década de 1990, dando origem à “Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida” que resultou em uma redação do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que foi entregue ao Presidente da República. Tal redação tinha como proposta o monitoramento de livros didáticos e manuais escolares e desenvolvimento de programas para treinamento de professores para que pudessem construir uma abordagem diversificada racialmente (Muller; Coelho, 2013).

Um importante marco na década de 1990 foi o início das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Muller e Coelho (2013) citam a Senadora Benedita da Silva como representante do Movimento Negro, que defendeu a inclusão da história das populações negras no Brasil no texto da LDBEN, porém essa proposta acabou sendo negada e sua participação foi limitada. A Lei de Diretrizes e Bases em 1996 não mencionava especificamente sobre uma obrigatoriedade de História da África, mas já em 1998, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), foi feito um volume específico para a Pluralidade Cultural, sendo considerado um Tema Transversal. Inclusive, os PCN's oficializaram a separação das disciplinas História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois durante a Ditadura civil-militar as duas disciplinas foram fundidas em uma só (Sousa; Silva, 2019) (Muller; Coelho, 2013) (Nepomuceno, 2025).

O projeto da Lei 10.639/2003 foi apresentado em 1999, por Esher Grossi e Ben-hur Ferreira, sendo promulgado apenas em janeiro de 2003. Em 2025, a existência e a obrigatoriedade do ensino de História da África nas escolas estão vigentes há 22 anos e existem algumas medidas legislativas feitas por órgãos federais para efetivar a aplicabilidade dessa lei. Em novembro de 2003, foi criada uma Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) responsável por implementar medidas e ações para corrigir injustiças e promover a inclusão social no sistema educacional brasileiro<sup>44</sup>. Já em 2004, a Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs). Essa resolução, inclusive, coloca como obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino superior (Nepomuceno, 2025) (Mulher; Coelho, 2013).

Em 2010, foi criado ainda um Estatuto da Igualdade Racial que tem como finalidade formular, coordenar, articular políticas para corrigir desigualdades e promover igualdade racial. Ainda em 2023, na celebração de 20 anos da lei, foi criado um Ministério de Igualdade Racial. Dito isso, fica perceptível que a luta do movimento negro por ocupar espaços tem causado efeito, mas na prática ainda enfrenta muitos obstáculos, pois em anos de escravidão, colonização e violação de direitos básicos da população negra há ainda muito o que se fazer. Pelas minhas experiências já citadas, a luta por espaço no ambiente educacional precisa continuar. (Nepomuceno, 2025)

Quando olhamos para os dados estatísticos, fica mais alarmante ainda:

Mesmo considerando os avanços, as desigualdades na educação entre negros e brancos ainda permanecem, os negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. De acordo com dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2020, sobre a situação da população negra na educação superior, apenas

---

<sup>44</sup> Esse órgão do governo federal tem passado por adaptações administrativas desde sua criação, mas ainda é atuante. “No segundo semestre de 2015, a SEPPIR passou a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, criado a partir da reforma administrativa realizada pela presidenta Dilma Rousseff.” (Brasil. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. SEPPIR – PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL: PARA UM BRASIL SEM RACISMO. Brasília, 2016, p. 13) Porém, em junho de 2016, Nilma Lino Gomes (ex-ministra) diz que a SEPPIR foi extinta pelo governo ilegítimo de Michel Temer. (Central Única dos Trabalhadores (CUT). Nilma Lino ataca golpe e critica o fim da SEPPIR. 2016. Acesso em: Jun.2025. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/esse-golpe-tem-como-destinatario-principal-as-politicas-sociais-emancipatorias-13fd>) A última atualização sobre a SEPPIR no site do governo federal feita em 2017 diz que a Secretaria está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania. (Brasil. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Você conhece a SEPPIR?. 2017. Acesso em: Jun.2025. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_sepipir/noticias/2017/01-janeiro/voce-conhece-a-seppir-1](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sepipir/noticias/2017/01-janeiro/voce-conhece-a-seppir-1)) Atualmente, as atribuições da SEPPIR estão sendo administradas pelo Ministério da Igualdade Racial, chefiada pela Anielle Franco.

18% dos jovens negros de 18 a 24 anos estão cursando uma universidade; este mesmo percentual entre os jovens brancos corresponde a 36% (GIFE, 2023). E dados recentes divulgados pelo IBGE, acendem um sinal de alerta. Revelam que a proporção de negros na universidade sofreu uma redução desde 2016, o número de estudantes negros matriculados que em 2022 era de 50,3% caiu para 47,8% em 2023. (Nepomuneco, 2025, p. 68-69)

Isso chama a atenção para Isildinha Nogueira (1998), quando ela afirma em sua tese que pretendeu sinalizar a necessidade de se atentar à dimensão psíquica do racismo, para além de uma política-social. A autora aponta que as condições sócioeconômicas e a ideologia moldam os processos psíquicos do homem. Essa estrutura dá base para a consciência que atinge as percepções, opiniões e ideias que correspondem às exigências sociais de determinado momento histórico. Ela coloca como necessário pensar como a estrutura psíquica das pessoas negras foram (e são) afetadas pelo contexto histórico colonial em que eram considerados pelos colonizadores como animais e objetos, não sendo vistos como pessoas, nem cidadãos livres:

Se antes de ser indivíduo, o homem é um ser entre semelhantes, que se relaciona com os outros, enquanto seres iguais, antes de se referir a si mesmo, em que condições uma mercadoria, uma “peça” pode se auto-referenciar no outro? Esse processo de desumanização pelo qual passou o negro tem como consequência, conforme apontei, bloquear o processo de constituição da individuação, na medida em que bloqueia a possibilidade de identificação com os outros nas relações sociais. A única esfera de identificação possível seria com os outros negros, todos identificados entre si e pela exterioridade social como não-indivíduos sociais, porque “coisas”, “peças”, “mercadorias” possuídas por aqueles que, estes sim, eram indivíduos na sociedade. (Nogueira, 1998, p. 34)

Pensar e refletir sobre esse impacto da colonização na psique do negro pode ser uma forma de resgate da condição subjetiva do negro para Isildinha Nogueira (1998). Como uma permanência, essa forma preconceituosa de enxergar as pessoas negras ainda está presente em pessoas brancas que enxergam o negro como inferior. Um país marcado por exclusão, violência e negação de cidadania às mudanças estruturais que a Lei 10.339/2003 propõe enfrentará resistência de grupos e instituições. Instituições essas que foram forjadas em cima de valores civilizatórios que ainda estão presentes na cultura escolar. Petrônio Domingues e Itamar Freitas (2025) consideram que, de acordo com balanços sobre essa lei, se trata de uma lei para inglês ver, ou seja, não é aplicada em sua totalidade e foi feita apenas para acatar reivindicações do movimento negro.

O início da mudança está em nossas aulas, pois, para Erinaldo Cavalcanti (2020), dar aula de História é um ato narrativo, é apresentado por meio de uma narrativa que inventa, representa tempos, espaços e pessoas. A partir da nossa aula de História, utilizando os livros ilustrados, podemos tentar quebrar a lógica da história única: “O historiador é, assim, o artífice

da tapeçaria narrativa; é o mestre-artesão que molda, dá forma, inventa e conduz os fios das explicações que atribuem inteligibilidade aos fatos narrados, escritos e ensinados.” (Cavalcanti, 2020, p. 215). A história única dos povos africanos e afro-brasileiros, então, foi criada ao mostrar apenas recortes dos fatos históricos e, para Chimamanda Adichie: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adiche, 2019, n/p).

Contar outras histórias desses povos é um dos caminhos para a educação antirracista: “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adiche, 2019, n/p). A história única cria estereótipos e, para Chimamanda Adiche, essas representações sociais não são mentiras, mas são incompletas e simplificam as experiências desses povos ao focar apenas na parte negativa. As histórias contadas nos livros ilustrados podem fazer com que surjam outras representações sociais acerca do cabelo e da pele negra.

E, além disso, junto com o produto didático, existe a possibilidade de dar visibilidade a essas outras histórias que quebram com estereótipos da população afro-brasileira. “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós? Alvos passeando por aí”, quando Emicida escreve isso, me faz lembrar outra afirmação de Adiche (2019): a história única enfatiza como são diferentes, faz com que nem a humanidade seja reconhecida nessas pessoas, o que as torna alvos passeando por aí (Adiche, 2019) (Emicida, 2019). Em sala de aula, essa realidade não é diferente, como já foi afirmado ao longo desta dissertação, mas já está na hora de ser reconfigurada.

De historiadores a professores de história, Ilmar Mattos (2007) nos diz que “(...) por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que, somente ao se fazer história por meio de uma aula, nos tornamos professores de história” (Mattos, 2007, p. 11). Por isso é que os livros ilustrados podem ser trabalhados em uma aula de História: para que novas identidades sejam formadas a partir da nossa narrativa em sala de aula. Narrativa é a criadora do mundo e produz sentido para a experiência no tempo, como Erinaldo Cavalcanti (2020) e como Rusen (2010) apontam, respectivamente.

Para Rusen (2010), a narrativa histórica “(...) tem função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade” (Rusen, 2010, p. 98). Essa

função aparece por meio de quatro modos que esse autor separa em tradicional, exemplar<sup>45</sup>, crítica e genética. Rusen (2010) afirma que essa tipologia da narrativa histórica corresponde a diferentes formas de historiografia. Especificamente, o tipo de narrativa crítica é aquela em que as pessoas negam as tradições e regras herdadas por elas: “Este ‘não’ está diante de cada alteração pretendida em relação aos padrões culturais de compreensão histórica. Ele abre espaço para novos padrões” (Rusen, 2010, p. 101).

Além de estabelecer essa tipologia, o autor comenta que a narrativa histórica tem três qualidades importantes e que, por meio delas, “(...) a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo - uma orientação sem a qual torna-se impossível para os seres humanos encontrar o seu caminho” (Rusen, 2010, p. 97). As três qualidades perpassam pela memória, pelo tempo e pela identidade. A partir do tempo, a narrativa histórica é capaz de organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade: “Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro” (Rusen, 2010, p. 97). Para tal finalidade, a narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória, mobilizando o passado “(...) de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível” (Rusen, 2010, p. 97). E, para finalizar, esse processo estabelece a identidade dos autores da narrativa histórica e dos seus ouvintes. Portanto, fica compreensível a importância de usar a narrativa crítica em sala de aula para mudanças de identidades que contradizem padrões racistas e limitantes em sala de aula que foram (por vezes ainda são) usadas para construir a tradição da nacionalidade brasileira.

Os alunos é que nos apresentam essa demanda. Desde aqueles que questionam atitudes racistas até outros que perpetuam o racismo, mostram suas carências de orientações temporais, como Schmidt (2017) mostra que Rusen coloca como o pontapé inicial para mapear em uma aula de História, de acordo com a Didática da História. A sala de aula escancara os problemas

---

<sup>45</sup> O autor define essas tipologias em uma tabela e define muito bem, diante disso aqui está a transcrição: “Narrativa tradicional: memória de origens constituindo os presentes modos de vida; continuidade como permanência dos modos de vida originalmente constituídos; identidade pela afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão; sentido do tempo: ganho de tempo no sentido da eternidade. Narrativa exemplar: memória de casos demonstrando aplicações de regras gerais de conduta; continuidade como validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida; identidade pela generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta; sentido do tempo: ganho de tempo no sentido da extensão espacial. Narrativa crítica: memória de desvios problematizando os presentes modos de vida; continuidade como alteração das ideias de continuidade dadas; identidade pela negação de determinados padrões de identidade; sentido do tempo: ganho de tempo no sentido de ser um objeto de julgamento. Narrativa genética: memória de transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados; continuidade como desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente; identidade pela mediação da permanência e da mudança para um processo de autodefinição; sentido do tempo: ganho de tempo no sentido da temporalidade” (Rusen, 2010, p.98). Cada tipo é diferente um do outro, mas estão ligados entre si, Rusen (2010) afirma as quatro tipologias estão presentes no texto historiográfico e existe uma progressão entre os tipos de narrativas.

sociais e, talvez, seja por isso que a maioria das dissertações do ProfHistória apresente temas relacionados a relações étnico-raciais. Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato (2023) fazem um balanço geral das dissertações do ProfHistória das turmas de 2014 e 2016, sendo percebido que “História e cultura africana e dos afrodescendentes” faz parte do maior índice de dissertações desse programa de pós-graduação. Essa expressão usada pelas autoras “(...) abarca diversos temas, tais como Lei nº 10.639/2003, os termos escravizados, África e africanos, educação das relações étnico-raciais, racismo, etc.” (Monteiro; Rossato, 2023, p. 46). Em 2014, foram 20 dissertações e, em 2016, 60 dissertações que entraram nessa expressão. Isso mostra que a urgência por novas identidades a partir da construção de outra narrativa histórica tem marcado a prática dos professores de História.

Esta dissertação, está bem visível, entra nessa demanda por novas narrativas históricas que valorizem as relações étnico raciais. O produto didático que vocês encontram aqui neste documento, é um dos vários caminhos possíveis em que as diferentes dissertações do ProfHistória podem apresentar aos docentes. Para finalizar, Catherine Tauveron (2014) afirma que para encorajar o aluno a adotar uma postura de autor dentro de uma sala de aula o livro produzido pelo discente deve ser colocado em interação com seu grupo, para que haja uma interação entre leitura e escrita com o intuito de cada aluno aprecie o trabalho de seus colegas de turma. Pensando nisso, imagine o impacto nesses alunos-autores que, após escreverem seus livros e usando o produto didático aqui apresentado como base, pudessem compartilhar seu trabalho, a sua história, com a comunidade escolar em uma “Noite de Autógrafos”?

## CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS E O PRODUTO DIDÁTICO

O produto didático produzido foi pensado para ser um manual prático de uso dos livros infantojuvenis que acompanha não só o livro criado por mim, como também modelos editáveis de cartazes e bilhetes aos pais para um evento de autógrafos como uma culminância das aulas e do trabalho do aluno feito no livro. O título “Pensamento negro feminista em sala de aula” do produto já aponta que esse pensamento será aplicado em sala de aula a partir dos roteiros de perguntas apresentados após a narração (feita pelo docente) dos livros analisados aqui na dissertação. Use o guia de respostas como uma sugestão de direcionamento à sua fala e às mediações em sala de aula.

Quanto ao livro criado, dei o título de “Quando Vozes Florescem” no sentido de que usar sua voz contra sistemas de opressões pode florescer e brotar novos parâmetros de vida, inspirado nas mulheres negras que direcionam sua voz para transformar sua realidade. Dessa forma, a página de abertura do produto apresenta um punho fechado (símbolo do movimento antirracista) surgindo de um livro (colocado para simbolizar a intelectualidade das mulheres negras) e com flores brotando ao seu redor. Seguindo essa lógica, no índice do produto, as mulheres negras estão rodeadas de flores, pois são elas que estão florescendo novos jeitos de pensar e agir no mundo. As mulheres negras que aparecem nessa parte foram algumas das autoras utilizadas aqui como base, da esquerda para a direita, respectivamente: bell hooks, Cida Bento, Andressa Reis, Nilma Gomes, Patrícia Collins e, por último, Barbara Carine.

De forma pontual no livro criado, as plantas colocadas estão mais perceptíveis na capa e no início da história, quando Ana Vitória está empolgada com a escola nova, mas vão se apagando aos poucos com o decorrer da experiência da personagem até no momento em que Ana Vitória ergue a voz e as plantas reaparecem, se fortalecendo na última página, quando o aluno deve criar um diálogo entre Felícia e Ana Vitória. As imagens de fundo do livro foram colocadas de forma mais transparente apenas para orientar o aluno de forma visual, para não atrapalhar seu próprio desenho. No final, organizei uma parte para seu aluno se sentir um pouco mais como autor e criar sua própria biografia e, se for possível, colocar uma foto sua ou de sua família. Do lado esquerdo dessa página de biografias, tem uma parte dedicada ao leitor para ele conhecer a autora, apenas para saber que a história foi inspirada em uma experiência escolar minha. Pode ser que saber disso sirva de exemplo para o aluno entender que ele deve usar e ressignificar sua subjetividade nessa pequena atividade.

Afirmar ao longo dos capítulos em como o pensamento feminista negro e a pedagogia

engajada valoriza o uso de subjetividade das mulheres negras e fiquei pensando: como a experiência de uma mulher branca como eu pode auxiliar na prática desse movimento? E, ao mesmo tempo, como as experiências dos alunos brancos podem e devem ser usadas para praticar o feminismo negro? É por isso, também, que falei sobre branquitude no primeiro capítulo, é necessário ter consciência de que um ensino de História antirracista perpassa por trabalhar a negritude e a branquitude.

Como fazer os alunos praticarem isso por meio desse produto? É uma dificuldade, com certeza. Tentei fazer isso com história escrita no produto tendo sido inspirada na minha experiência de adolescente branca de escola particular que não terminou daquela maneira, eu mudei não só quem era a protagonista e o jeito como aconteceu, como também o aluno pode usar o final para mudar sua experiência. A intenção aqui é problematizar nossa subjetividade (de todos os alunos, sejam experiências de ter sofrido racismo ou de ter sido racista) em sala de aula com o objetivo de construir novas narrativas históricas para que, assim, outras identidades sejam elaboradas, alinhadas ao antirracismo.

Dessa forma, o mesmo exercício que está sendo proposto pelo produto didático e por essa dissertação como um todo para os alunos (colocar sua subjetividade e sua história para construção de uma identidade antirracista) foi feito por mim ao elaborar o livro infantojuvenil apresentado aqui nesta dissertação. Vindo de uma família e uma história cercada pela branquitude, esbarrei em muitas questões comportamentais feitas por mim discretamente racistas. Escrever esta dissertação (e o produto didático) escancarou essa minha história marcada pela branquitude.

Tentei produzir uma história no produto didático como as escritoras negras analisadas aqui fizeram: ressignificar um momento de sua infância que ficou marcado na sua subjetividade. Usar minha experiência para mudar paradigmas faz parte do pensamento feminista negro e, assim, tentei fazer, pois, como já foi afirmado, a metodologia do pensamento feminista negro é para todos nós. Apesar de eu ser branca, esse método pode me ajudar a repensar meus comportamentos racistas, assim como espero atingir meus (e os seus) alunos brancos também.

Felícia, na história do produto didático, representa uma Isadora que tem vontade de acolher e entender sua colega nova. Um detalhe é que Felícia tem seu cabelo cacheado na história, mas a realidade é que eu estava com o cabelo alisado durante a adolescência. Esse nome me faz lembrar minha avó, que, como na história, é atenciosa, curiosa e determinada e que, inclusive, sempre elogiava meus cachos. Resolvi fazer essa pequena alteração e ressaltar aqui, pois toda essa dissertação surge com meu incômodo de ver meninas, especialmente as negras, alisarem seus cachos tão cedo em detrimento de um padrão social que nos induz a

considerarmos o cabelo liso mais bonito. O que Felícia faz na história é o que tanto a Isadora adolescente deveria ter feito, quanto como quem a personagem Ana Vitória representa deveria, também, ter feito. A história que vocês leram, na realidade, e como já foi afirmado, não terminou dessa maneira. A única colega negra que eu teria em uma escola particular saiu porque não foi incluída nem por mim, nem pelos meus outros colegas brancos. Sendo o fenômeno da branquitude algo que naturaliza e produz hábitos racistas (Schwartz, 2024), foi um prazer pessoal ressignificar essa memória de minha adolescência que passou a me incomodar somente quando entrei na faculdade.

Esse incômodo se intensificou quando entrei no mestrado, comecei a escrever esta dissertação e, com o avanço das leituras, fui ficando cada vez mais crítica quanto aos meus comportamentos que podem não ser explicitamente racistas, mas são com certeza velados. Um exemplo disso é quem a personagem Ana Vitória representa. Ana Vitória, na história, sabe seu valor, ergue a voz e se posiciona contra o racismo. Esse nome me lembra uma aluna negra que me verbalizou que eu só ficava brava com ela e que não a abraçava como eu tinha abraçado outra colega branca que tinha cometido exatamente o mesmo erro que ela. Ela não me acusou de racista, mas com as leituras e os estudos que eu fui tecendo ao longo desta dissertação, sei que foi isso. Mas é importante enfatizar que quem me apontou foi ela. Essa aluna teve coragem para me mostrar isso, assim como Ana Vitória da história, assim como toda mulher negra fiel ao feminismo negro.

Eliane Cavalleiro (2012) mostra em seu livro dos anos 2000 que carinho e afeto entre professores e alunos são delimitados para a categoria étnica, em que a cor regula o critério de distribuição de contato físico e falas positivas para os alunos brancos e negros. Em seu trabalho de campo, ela analisa o cotidiano da escola da Educação Infantil, percebendo que existe um maior grau de afeto na relação do aluno branco com a professora. Ela notou que algumas crianças negras sequer procuravam a professora para receber afeto, pois já tinham medo de essa aproximação ser rejeitada. Logo, quando eu reproduzi essa atitude, esse texto<sup>46</sup> veio na minha cabeça e, depois disso, tentei melhorar a relação e o contato com essa aluna. Terminamos o ano com ela me dando um grafite de presente com meu nome e eu retribuindo com um anel pessoal que ela reparava e gostava tanto. É perceptível que refletir sobre minha prática é o que me mantém ativa nessa profissão, sendo por vezes, muito espinhosa e difícil.

Fiquei pensando se eu escreveria realmente isso, me expondo dessa maneira. Resolvi deixar e pensei que a intenção desta escrita é que para outros professores brancos fiquem atentos

---

<sup>46</sup> CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012. P.72-74.

aos seus erros, vocês cometem e pode estar passando despercebido. Estudar e entender a branquitude não é se culpabilizar, mas querer transformar. É preciso estar atento. Espero que esta dissertação, marcada não só por leituras, mas por dúvidas, erros e, também, esperança, desperte questionamentos sobre atitudes que, por vezes, nem percebemos que precisam ser revistas. Mas por que é tão difícil mapear onde está o erro em nossos comportamentos de racismo velado?<sup>47</sup> O conceito de consciência histórica e narrativa histórica definido por Rusen (2011) ajuda a entender devido aos lugares que passamos, que crescemos.

Nossa memória mobiliza e forma nossa consciência histórica. A consciência histórica pode ser compreendida como um processo mental complexo, constituído por um conjunto de operações da consciência que envolvem dimensões emocionais, cognitivas e pragmáticas. Nesse sentido, ela não se reduz ao simples conhecimento do passado, mas refere-se à forma como os sujeitos interpretam a experiência temporal e atribuem sentido a ela. Trata-se de um processo interno que articula passado, presente e futuro, permitindo que o indivíduo compreenda o presente à luz do passado e projete expectativas em relação ao porvir. Assim, a consciência histórica opera como um contexto interpretativo que organiza a experiência humana no tempo, sendo fundamental para a orientação da vida prática (Rusen, 2011).

Por muito tempo, a orientação da minha vida prática era feita por parâmetros que a branquitude construiu em mim. E, aqui, não só a família entra em questão, mas também a escola. Escolas particulares não representam a realidade da sociedade, mas existem muitas e sabemos que são muito mais valorizadas culturalmente do que as públicas aqui no Brasil. A escola é um espaço para que todos aprendam a lidar com o diferente, com o outro. Mas na escola particular, o outro era igual a mim. Em uma turma só de alunos brancos, minha consciência histórica não reconhece pessoas negras. Além do espaço e das pessoas influenciarem muito, é na escola que tive contato com narrativa histórica. E essa narrativa também era manchada pela branquitude:

---

<sup>47</sup> Para Silvio Almeida (2019), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, produzindo desigualdades estruturais na sociedade. Ele distingue suas manifestações em níveis individual, institucional e estrutural, sendo este último constitutivo da própria organização social, política e econômica. Embora a expressão “racismo velado” não configure uma categoria conceitual formal na teoria social, ela é utilizada neste trabalho para designar as formas sutis e naturalizadas de manifestação do racismo, que operam de maneira implícita nas práticas sociais e institucionais. Trata-se de um racismo que não se expressa necessariamente por meio de ofensas explícitas, mas por mecanismos simbólicos, discursivos e estruturais que reproduzem desigualdades, conforme discutido por Almeida (2019) ao tratar do racismo como elemento constitutivo da organização social.

a narrativa histórica constitui um ato comunicativo de produção de sentido, ancorado na memória das experiências vividas e preservadas, que contribui para a construção da identidade humana (Rusen, 2011).

Essa experiência pessoal é exemplo de como a narrativa histórica no Brasil ainda valoriza as três raças de von Martius, explicado no capítulo 2. Longe de ser colocado como vítima, mas é preciso entender uma parte do porquê está tão enraizado, para depois agir. Quantos alunos brancos nossos não se encontram na mesma situação? Arquetizados pela branquitude, cabe a nós, professores brancos, tentar quebrar essa lógica por meio de nossa narrativa histórica dentro das nossas aulas. No particular ou no público, uma aula de história deve ser para incomodar, questionar tradições e falsas certezas, mas isso não é tarefa fácil. Se consciência histórica é um contexto interno de interpretação do passado, quem cria esse contexto é a narrativa histórica (Rusen, 2011).

Sendo um processo mental comunicativo, de forma que a experiência do passado é uma interpretação do presente e dá expectativa de futuro, a narrativa histórica com a qual temos contato pode mudar (no presente) nossa perspectiva acerca de um acontecimento no nosso passado. Mudei o jeito que eu interpretava essa experiência (da única colega negra) a partir do momento em que a narrativa histórica ofertada pela graduação em História foi diferente daquela que aprendi na escola, especialmente quando fiz a disciplina “História da África”. Se somos professores comprometidos com o ensino de história antirracista, podemos tentar fazer isso com nossos alunos brancos e negros.

A articulação entre narrativa, consciência histórica e identidade evidencia o caráter formativo do aprendizado histórico. A identidade histórica, nesse contexto, refere-se à capacidade de os sujeitos perceberem e interpretarem as transformações pelas quais passam ao longo do tempo, mantendo uma relação autoconsistente com sua própria trajetória. Aprender, portanto, não é apenas acumular informações, mas adquirir competências interpretativas a partir da apropriação da própria experiência temporal. Esse processo de aprendizagem histórica contribui para a construção de uma subjetividade que se reconhece no tempo, permitindo que os indivíduos compreendam suas experiências, resignifiquem o passado e orientem suas ações no presente e no futuro. (Rusen, 2011)

Dito isso, o ensino e a aprendizagem da História em sala de aula enfrentarão a branquitude. Lilia Schwartz (2024) define a branquitude em um sistema de privilégios materiais e simbólicos que está internalizado nas pessoas, ancorado no passado, mas que tem suas reações no presente. A branquitude, segundo a autora, tem como intenção perpetuar poder e manter

monopólio social. A autora continua afirmando que pertencer a branquitude é “(...) uma espécie de passaporte de privilégio” (Schwartz, 2024, n/p), pois pessoas brancas naturalizam o monopólio nos espaços de poder: desde escolas, hospitais, clubes particulares até posições elevadas em instituições públicas ou privadas. Lilia Schwartz (2024) é uma pesquisadora branca e diz que pesquisar sobre branquitude não é para acusar e nem se dirigir a pessoas específicas:

A branquitude é entendida como um fenômeno histórico vivido, subjetiva e internamente, de maneira mais ou menos consciente, pelo grupo social que é assim externamente definido. Reconhecer a existência da branquitude, suas representações e impactos sociais é, portanto, um desafio para essa sociedade que carrega a utopia de se constituir como uma democracia plena, mas que ainda precisa enfrentar o racismo estrutural que organiza suas relações. (Schwartz, 2024, n/p)

O difícil é que a branquitude não é uma identidade reconhecida por nós, pessoas brancas. Lilia Schwart (2024) entende que pessoas brancas se unem por meio da classe e não da cor, ela afirma que a branquitude é uma categoria analítica para entender a naturalização do branco em seu lugar social. Muitos, inclusive, se sentem ameaçados e ofendidos ao falar sobre o privilégio de ser branco em uma sociedade. É importante questionar, então, e também, em uma aula de História, os hábitos da branquitude para só assim conseguir trabalhar a negritude. Até porque foi a branquitude que fez com que as pessoas negras se organizassem em uma luta social, criando a negritude. A própria noção de “negro” passou a ser construída a partir do contato entre europeus e africanos durante a Idade Moderna; anteriormente, “As populações se dividiam por religião, território, língua — todas características históricas e mutáveis, igualmente” (Schwartz, 2024, n/p). Segmentar um povo usando apenas a origem e a cor de pele passa a noção de imutabilidade dos povos e, ainda, prioriza apenas a biologia. (Schwartz, 2024)

Na história criada, é possível trabalhar sobre negritude, branquitude e interseccionalidade. Patricia Collins (2020) define a interseccionalidade como uma forma de entender a complexidade do mundo e das relações sociais, pois usar a interseccionalidade é investigar como as relações de poder são interseccionais e influenciam as relações sociais, atingindo as experiências individuais da vida cotidiana. Collins (2020) diz que elas podem ser invisíveis, mas afetam todos os aspectos do convívio social. Isso acontece com Ana Vitória, uma adolescente negra, que está iniciando em uma nova escola como bolsista e tem seu convívio afetado pelas categorias de raça, classe e gênero. Então, não é só por ser preta, mas por ser mulher negra e bolsista. Essa complexidade está presente na história de Ana Vitória.

A presença do professor negro também pode ser problematizada, pois homens negros também ocupam um lugar de poder na relação entre mulheres, mas apresentam certa dificuldade

em assumir esse poder da masculinidade. Apesar de ser o único professor negro de uma escola particular, ele ocupa ali um local de autoridade e isso pode ser questionado com os alunos: por que é mais fácil encontrar homens negros em locais de poder do que mulheres negras? Trazer esse questionamento a partir do livro pode abrir portas para mostrar aos próprios alunos negros que eles também estão em uma posição privilegiada em relação à mulher negra, mas isso não o coloca em igualdade com um homem branco, já que a história mostra que ele era o único negro.

Esse professor existiu e marcou profundamente minha trajetória escolar. Eu admirava suas aulas e a forma como conduzia o ensino. Anos depois, já formada na graduação, tive a oportunidade de reencontrá-lo na pós-graduação do IFSULDEMINAS. Esse reencontro também me levou a refletir sobre as diferentes posições que ocupamos socialmente. Apesar de ser homem, ele atravessa outras experiências de opressão que marcaram sua trajetória de vida e profissional, especialmente relacionadas à questão de raça e classe. Em contraste, sendo uma mulher branca e pertencente a outra classe social, não precisei enfrentar muitas das barreiras que, talvez, fizeram parte de seu percurso. Usar a interseccionalidade faz com que a complexidade na relação entre as pessoas e a sociedade seja entendida pelos alunos, ajudando a construir uma visão de mundo crítica e complexa adequada à sua realidade.

A relação entre como a negritude só existe diante da branquitude se mostra também no livro. A negritude de Ana Vitória é destacada na história por meio da ênfase em seus cachos, de sua mãe ter feito um penteado e de ter tido coragem ao usar sua voz para se autoafirmar digna de respeito em uma sala cheia de pessoas brancas. A branquitude afeta Ana Vitória logo no primeiro momento de encontro com seus colegas, quando ela se depara com todos os seus colegas brancos. Ana Vitória, por ser uma menina negra, certamente já havia presenciado atos de terceiros que a menosprezavam pela sua cor e seu cabelo, mas sendo bolsista em escola particular, foi a primeira vez em que frequentaria um local majoritariamente branco. Ao pensar nessa personagem criada que demorou para entender que estava sofrendo racismo, lembrei de Eliane Cavalleiro (2012) ao mostrar que problemas de relações étnico-raciais entre crianças sempre existiram, apenas não eram tratados e lidado como racismo.

Ela afirma que, ao trabalhar com crianças de quatro a seis anos, já apresentavam identidade negativa em relação ao seu corpo, enquanto crianças brancas nessa idade têm um sentimento de superioridade. Essa autora diz, inclusive, que quando problemas de raça aconteciam na presença de professores, não havia sequer uma interferência quanto a essa problemática. Ela relembra sua infância quando passava por momentos difíceis de racismo e seu silêncio “(...) expressava a vergonha de ser negra” (Cavalleiro, 2012, p. 10). Ela relata em seu trabalho que muitos professores não se referiam, não tratavam e não trabalhavam sobre

convivência multiétnica dentro do espaço escolar, mesmo dando apelidos que se baseavam na cor dos estudantes e mesmo vendo meninas negras serem excluídas por outros colegas (Cavalleiro, 2012).

Talvez seja essa naturalização do racismo que faz com que as crianças não sejam tão reativas quanto a isso. Talvez Ana Vitória tenha conseguido falar sobre o assunto para todos, pois ela se situou em seus problemas de convivência dentro da escola a partir da conversa com seu único professor negro. Talvez Ana Vitória não tenha ficado em silêncio devido ao apoio de seu professor que explicou o que era racismo para os outros colegas brancos. Talvez nossas atitudes mudem nossos alunos e nem sabemos disso.

São personagens que não têm sua história inteiramente descrita no livro, isso pode ser usado inclusive a favor do leitor/autor do fim da história. Por exemplo, é certo que o professor poderia ter tomado outras medidas maiores, como avisar a coordenação e aos pais da personagem, mas em função do volume do material, eu não estendi a história. O que tentei mostrar no livro criado é como todas as vozes podem florescer algo novo, a voz do professor negro, da Ana Vitória e da Felícia. É um livro que incentiva a denúncia ao racismo velado, que marcou minha experiência escolar, mas também valoriza o cabelo e a relação com a mãe de Ana Vitória, critica a branquitude e oferece, por meio de Felícia, uma dica do que as pessoas brancas podem fazer: repensar seus comportamentos e tomar atitudes antirracistas.

Com certeza, o ProfHistória e, juntamente, os professores desse programa de pós-graduação, me ajudaram a questionar e a identificar esses hábitos não só internalizados em mim, mas também a ajudar os alunos a ter outro olhar, quando o assunto for relações étnico-raciais. Como fiz a dissertação ambientada nessa temática, teci muitas leituras ao longo dos dois anos que aguçaram meu olhar sobre esse tema. Os dois capítulos foram escritos para argumentar como os livros infantojuvenis, desde as imagens, junto com os textos, até a contação de histórias, podem auxiliar o docente na prática do ensino de História antirracista por meio da prática do pensamento feminista negro em sala de aula.

Além disso, esse programa foi fundamental para toda a minha prática docente, me ajudou a entender o que eu já fazia para, assim, conseguir aprimorar cada vez mais. Aprendi mais sobre como aprendemos história e sobre qual a melhor forma de ensinar história, usando Teoria e Didática da História a meu favor para qualquer tema. Diante disso, creio que o principal objetivo de um mestrado profissional foi cumprido, pois na minha prática docente houve aproximação entre escola e universidade, consegui ver praticidade nas leituras elaboradas ao longo do ano. E, aqui, especialmente, o ProfHistória tem conseguido “(...) desfazer as fronteiras que historicamente criaram hierarquias entre o que era do ensino e o que era da pesquisa” (GIL,

et. al., 2017, p. 11).

Dessa forma, o mestrado profissional faz com que a docência seja concebida “(...) de forma reflexiva, interrogando o seu fazer, e isso tem valor, intenção e significado” (GIL, et. al., 2017, p. 16). Esta dissertação, para mim, abriu um “(...) espaço de investigação sobre e com a docência (...)” (GIL, et. al., 2017, p. 16) me proporcionando uma capacidade de pensar e refazer minha prática com o avançar das leituras e reflexões da dissertação e das disciplinas cursadas. Minha prática é mutável, diversa e dinâmica, assim como cada aluno e cada escola que frequento.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, Verena. Fontes. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **História: moderna superação**. São Paulo: Moderna, 2024.
- AMAURO, Nicéa Quintino. ROCHA, Neli Gomes da. **Crespura: Beleza Negra sem Química**. Curitiba: UFPR Tecnologia, 2021. Disponível em: [https://fliphtml5.com/bpvee/mhmx/Crespura\\_Beleza\\_Negra\\_Sem\\_Qu%C3%ADmica/](https://fliphtml5.com/bpvee/mhmx/Crespura_Beleza_Negra_Sem_Qu%C3%ADmica/)
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BATISTA, Amanda de Oliveira. **O desenhar como linguagem no ensino de História: uma experiência a partir da produção de releituras do renascimento**. 2024. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.
- BENTO, Berenice. Gênero: uma categoria útil de análise? **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 15-59, 2022.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. **Revista ilustrada**, Rio de Janeiro, ano 1884, n. 376. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=332747b&pasta=ano%201884&pesq=&pagfis=2791>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. **Revista ilustrada**, Rio de Janeiro, ano 1885, n. 422. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/332747b/3123>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico escolar na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. **Maxwell Alexandre – Pardo é Papel**. Belo Horizonte: Instituto Inclusartiz, nov. 2019–mai. 2020. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/publicacoes/pardo-e-papel/>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Funcionamento do PNLD**. Brasília, DF: Ministério da Educação, jan. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: jul. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 207-238, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5380/rhhe.v4i10.72380>

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo. Apresentação. *In*: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo. **A história contada: capítulos de história social da literatura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade e identidade. *In*: COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Recurso eletrônico.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. O que é interseccionalidade? *In*: COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Recurso eletrônico.

CONCEIÇÃO Evaristo e a mulher negra na sociedade: Espelho. [S. l.]: Canal Brasil, 2021. 1 vídeo (24 min). Disponível em: [https://youtu.be/1SRI-R27F\\_o](https://youtu.be/1SRI-R27F_o). Acesso em: 2 jan. 2026.

COSTA, Maria Ivanúcia Lopes da. **Das redes às ruas: o fenômeno do conservadorismo brasileiro na internet**. 2021. Artigo (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

COTRIM, Gilberto. **História Global: 1**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

DIAS, Adriana Machado. **Do seu jeito: História**. Ensino Médio, volume único. São Paulo: Ática, 2024.

EMICIDA, Ismália. *In*: EMICIDA. **AmarElo**. [S. l.]: Selo Laboratório Fantasma, 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-e-fernanda-montenegro/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ESCRITORA Conceição Evaristo em um papo no Arte do Artista. [S. l.]: TV Brasil, 2017. 1 vídeo (26 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=62GqRm-6cxw>. Acesso em: 2 jan. 2026.

FERREIRA, Lola; BRUNO, Maria Martha; MARTINS, Flávia Bozza. No Brasil, 63% das casas chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza. **Carta Capital**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-63-das-casas-chefiadas-por-mulheres-negras-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em: jan.2026.

FNDE. **Dados estatísticos**. Brasília, DF: FNDE, 29 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 9 jan. 2026.

FNDE. **Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)**: Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora, Ensino Fundamental e Médio. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores>. Acesso em: 9 jan. 2026.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Racismo Reverso: o porquê da sua não-existência. **Interritórios - Revista de Educação**, Caruaru, v. 7, n. 13, 2021. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2021.250044>

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Carmem Z. V. *et al.* Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.5965/1984724618382017008>

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustração de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez.2025.

GONÇALVES, Sérgio dos Santos. Hegel e a filosofia colonial da história. **Revista Tapuia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2024. <https://doi.org/10.29327/2128853.2.3-4>

GUIMARÃES, Valéria dos Santos. Entrevista com Roger Chartier – representações das práticas, práticas da representação. **História**, São Paulo, v. 40, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2021065>

HAMPATÉ - BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustração de Chris Raschka. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Brasil tem mais de 1,2 milhão de famílias que vivem em casas sem banheiro**: 83,5% delas são chefiadas por pessoas negras, e 70% por mulheres. Brasília, DF: IPEA, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/16114-brasil-tem-mais-de-1-2-milhao-de-familias-que-vivem-em-casas-sem-banheiro-83-5-delas-sao-chefiadas-por-pessoas-negras-e-70-por-mulheres>. Acesso em: 3 jan. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Mulheres negras são 69,9% no serviço doméstico ou de cuidados no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15656-mulheres-negras-sao-69-9-no-servico-domestico-ou-de-cuidados-no-brasil>. Acesso em: 3 jan. 2026.

LABRE, Tatiara Helena Marques; GARCIA, Gladys Roberta. O desafio pedagógico da geração Alpha. **Revista Culturas & Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 1, dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>. Acesso em: jun. 2025.

LENZI, Maria Isabel R. Angelo Agostini (1843-1910). 150 Anos da Imigração Italiana nos Periódicos. **BNDigital**, Rio de Janeiro, 24 jun. 2024. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/150-anos-da-imigracao-italiana-nos-periodicos/artigos-sobre-a-imprensa-italiana/angelo-agostini-1843-1910/>. Acesso em: 21 out. 2025.

LIMA, Carla Fernanda de. **De olho no Estado Novo (1937-1945)**: um estudo sobre o uso de imagens e da fotografia no ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História". **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 22, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/gN3CCtpfxGm6dBgPb8JkKtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>

MEC consegue verba para comprar todos os livros didáticos para 2026. **G1**, [S. l.], 24 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/24/mec-consegue-verba-para-comprar-todos-os-livros-didaticos-para-2026.ghtm>. Acesso em: 14 jul. 2025.

**MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36-59, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>

MONTEIRO, M. I.; ARTUSSA, L. A arte de contar histórias e suas relações com as práticas de leitura. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 43-64, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.43209>

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Violência apaziguada: escravidão e cultivo do café nas fotografias de Marc Ferrez (1882-1885). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/96ypCVNpCWQDv59Vtqqjdyw/?lang=pt#>. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-02>

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 29-54, jul./out. 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o Debate: o uso da categoria gênero nos debates feministas. **História**, Franca, v. 24, n. 1, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>

PERSONA: NILMA LINO GOMES. [S. l.]: UFPR TV, 16 fev. 2017. 1 vídeo (39min58s). Disponível em: <https://youtu.be/L5HoS0oKqIc?si=3QDtgr1KjyH3uNdc>. Acesso em: 22 out. 2025.

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

REIS, Andressa. **Da cor que eu sou**. Curitiba: Matrescência, 2021.

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182-203, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2017v11n21p182>

RIBEIRO, Rafael. **Entre bruxas, dragões e castelos: filmes e séries nas aulas de história medieval**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, [S. l.], 2024.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**:

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. **O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. *In*: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2011. p. 69-112.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Os estudos sociais e sua trajetória como disciplina escolar no Brasil. *In*: SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Luane Bento dos. **Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, dez. 2013. Disponível em: [https://dippg.cefetrj.br/pprer/attachments/article/81/8\\_Luane%20Bento%20dos%20Santos.pdf](https://dippg.cefetrj.br/pprer/attachments/article/81/8_Luane%20Bento%20dos%20Santos.pdf) Acesso em: jun.2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende; BARCA, Isabel. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Eles que são brancos que se entendam!” Ou, afinal, o que é branquitude? *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: A presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ler Imagens: A Redenção de Cam, de Modesto Brocos. [S. l.]: Canal da Lili, 2020. 1 vídeo. Disponível em: <https://youtu.be/v3mtwEoBZJM?si=c5hTXiO-jDgw8-ij>. Acesso em: 21 out. 2025.

SEM censura especial Dia das Mães. [S. l.]: TV Brasil, 2025. 1 vídeo (1h51min). Disponível em: <https://youtu.be/4ghKCMYPjAo?si=-XmgZOIMihpQmXyQ>. Acesso em: jan. 2026.

SEM CENSURA: Conceição Evaristo faz relato sobre suas vivências e comenta a “escrivência”. [S. l.]: TV Brasil, 16 ago. 2024. 1 vídeo (5 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iHp\\_qWaS3IY](https://www.youtube.com/watch?v=iHp_qWaS3IY). Acesso em: 2 jan. 2026.

SEM verba, MEC adota compra escalonada de livros e foca em português e matemática para 2026. **G1**, [S. l.], 23 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/07/23/sem-verba-mec-adota-compra-escalonada-de-livros-e-foca-em-portugues-e-matematica-para-2026.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. **História por toda parte**. 1º ano: ensino médio,

volume único. São Paulo: FTD, 2024.

SERRES, Michel. **A polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 17, 2007.

SILVA, Daniela Cardoso. Humor e ensino: J. Carlos e a caricatura no Ensino de História. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], ano 1, n. 1, jul. 2009. <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10350>

SILVA, Débora Jean Lopes. **Mulheres na literatura**: escritas de autoria feminina negra. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SILVA, Luiz Geraldo. **História do Brasil II (HH061)**. Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensE.html>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOBRECARGA das mulheres, maternidade, culpa e descanso. [S. l.]: Bom Dia, Obvious, 2025. 1 vídeo (1h02min). Ep. 301. Disponível em: <https://youtu.be/TaLq3nai7HE?si=DGlRGqNnsGZXfO43>. Acesso em: jan. 2026.

SOUSA, Deusa Maria de; SILVA, Marley. Mulheres negras, currículo e ensino de História no livro didático de Estudos Amazônicos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 478-496, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.04>

SOUZA, Andreia Lisboa de. Personagens negros na literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Thais Godoi de. Empresas educacionais e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático: uma análise de 2022 a 2024. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 26, n. 3, p. 168-186, set./dez. 2025. <https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.03.168-186>

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36286>

TODO mundo odeia o baile. *In*: **TODO MUNDO odeia o Chris**. Los Angeles: CBS Paramount Network Television, 2008. 1 vídeo (20 min). Temporada 4, Episódio 3.

TODO mundo odeia visitas. *In: TODO MUNDO odeia o Chris*. Los Angeles: CBS Paramount Network Television, 2007. 1 vídeo (20 min). Temporada 3, Episódio 7.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **José do Patrocínio**. Literafro: Literatura Afro-Brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 17 set. 2024. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/604-jose-do-patrocinio>. Acesso em: 21 out. 2025.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

VANSINA, Jan. Tradição oral e sua metodologia. *In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

# PENSAMENTO FEMINISTA

## NEGRO EM SALA DE AULA





# ÍNDICE

1. Carta aberta aos docentes.....	3
2. Roteiro de perguntas: Meu crespô é de Rainha, bell hooks.....	4
3. Guia de respostas.....	5
4. Roteiro de perguntas: Da cor que eu sou, Andressa Reis.....	6
5. Guia de respostas.....	7
6. Roteiro de perguntas: Betina, Nilma Gomes.....	8
7. Guia de respostas.....	9
8. Roteiro de perguntas: Quando Vozes Florescem, Isadora K.....	10
9. Guia de respostas.....	11
10. Algumas definições.....	12
11. Referências bibliográficas.....	13
12. Apêndice: Quando Vozes Florescem.....	14
13. Apêndice: Modelo de cartazes.....	31





# CARTA ABERTA AOS DOCENTES

Prezados(as) docentes,

Este manual é uma parte da minha dissertação de mestrado, intitulada *O pensamento feminista negro em sala de aula: subjetividade e autoestima por meio de livros infantojuvenis*, e, ao mesmo tempo, um convite ao diálogo com a prática docente. Sei que o cotidiano em sala de aula é intenso, mas espero que este material e a dissertação possam servir como apoio e inspiração para diferentes formas de trabalhar os livros aqui propostos. Ao final, disponibilizei modelos de cartazes e um bilhete para evento com os alunos e a comunidade escolar, pensados para valorizar e compartilhar o trabalho construído coletivamente. O manual foi organizado como um guia prático, com roteiros de perguntas, sugestões de respostas para os três livros analisados e também com o material autoral que criei.

O material autoral pode ser utilizado como instrumento de avaliação ou diagnóstico das concepções dos alunos sobre a população negra, além de favorecer que verbalizem suas vivências. Trabalhar com essa subjetividade, transformando a experiência em conhecimento, dialoga com o pensamento feminista negro e com a pedagogia engajada. Ao longo dos roteiros, há QR Codes que direcionam para as obras das autoras. Os livros podem ser usados separadamente ou em conjunto, pois dialogam entre si. O livro autoral foi pensado para provocar reflexões sobre identidade, pertencimento e racismo a partir das próprias experiências dos estudantes. Ao manter o final em aberto, convido cada aluno a produzir sua própria versão da história e, assim, refletir sobre como se vê e como ocupa o espaço escolar.

Este manual não oferece respostas prontas, mas caminhos possíveis. Mais importante do que a atividade é o encontro que ela possibilita: o momento em que um estudante percebe que sua história também tem lugar no ensino de História. Espero que este material possa apoiar o seu trabalho e contribuir para práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. Desejo que ele toque vocês como me tocou ao produzi-lo.

Com muito afeto e compromisso,  
Isadora Ketory

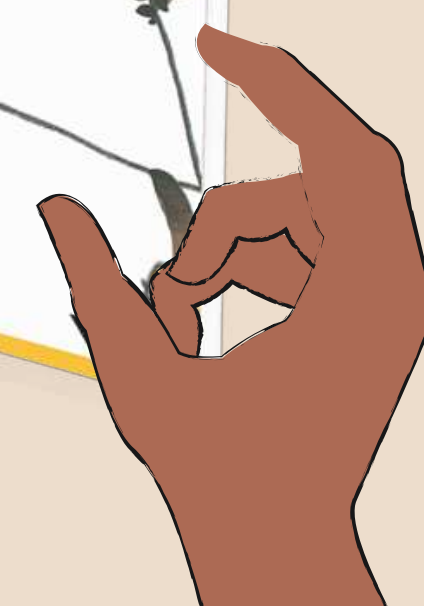
# ROTEIRO DE PERGUNTAS

SUGESTÃO: USE ESSE ROTEIRO EM UMA RODA DE CONVERSA APÓS DEIXAR OS ALUNOS LEREM O LIVRO.

- 1) Qual representação social do cabelo crespo esse livro vai contra?
- 2) Quem é o personagem principal do livro?
- 3) Como esse personagem foi construído pelos desenhos? Qual sensação ele te passa?
- 4) Quais valores estão sendo ensinados nesse livro?
- 5) Por que alguém quis escrever sobre isso?
- 6) Quem é a autora?
- 7) Em que ano foi publicado? Qual a relação do ano com os valores que o livro ensina?



## MEU CRESPO É DE RAINHA, BELL HOOKS



# GUIA DE RESPOSTAS

## MEU CRESPO É DE RAINHA, BELL HOOKS

- 1) Vai contra a ideia de que cabelo crespo é ruim e, inclusive, se apropria da expressão "pixaim" que é usada de forma pejorativa na vida prática dos alunos;
- 2) O próprio cabelo crespo é o personagem do livro;
- 3) Os desenhos passam a sensação de movimento e diversidade do cabelo crespo, enaltecendo a beleza e o cuidado;
- 4) Autoestima, orgulho da identidade negra e valorização do cabelo crespo como forma de resistência ao racismo estético. Também se promove a construção de uma identidade positiva na infância e o reconhecimento afetivo da beleza negra;

- 5) Deixar os alunos falarem sobre sua relação com o cabelo. Tentar resgatar as experiências dos alunos para eles entenderem que escrever sobre isso é reformular a visão que temos sobre o cabelo crespo;
- 6) bell hooks é uma mulher negra estadunidense comprometida com o feminismo negro. Importante falar da infância da autora e de sua carreira profissional. Entender quem é a autora é importante para os alunos perceberem que sua subjetividade faz parte de um processo histórico;
- 7) Pergunta para abrir discussão sobre como o livro pode ser uma fonte histórica do avanço da atuação das mulheres negras que usam suas vivências para mudar a realidade histórica.



**ESSAS SÃO PERGUNTAS E RESPOSTAS ESPERADAS EM UMA RODA DE CONVERSA A PARTIR DO LIVRO. O DOCENTE DEVE INCREMENTAR SUA PRÁTICA E APLICAÇÃO CONFORME AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES DURANTE A AULA.**

# ROTEIRO DE PERGUNTAS

SUGESTÃO: USE ESSE ROTEIRO EM UMA RODA DE CONVERSA APÓS NARRAR A HISTÓRIA, DEIXAR OS ALUNOS LEREM O LIVRO E REDESENHAREM MARIA

- 1) Qual a relação do título com o aniversário de Maria?
- 2) Por que os colegas da escola de Maria eram todos brancos?
- 3) Como a escola de Maria vai contra os valores que o livro ensina? Sua escola reproduz quais valores?
- 4) Como Maria conseguiu resolver seu problema com o desenho? Qual você acha que foi a reação de Júlia ao ouvir os sentimentos de Maria? Por que você acha isso?
- 5) Por que alguém quis escrever sobre isso?
- 6) Quem é a autora?
- 7) Qual a possível intenção da autora ao pedir para o leitor redesenhar Maria?
- 8) Em que ano foi publicado? Qual a relação do ano com os valores que o livro ensina?



**DA COR QUE EU SOU,  
ADDRESSA REIS**



# GUIA DE RESPOSTAS

7

## DA COR QUE EU SOU, ANDRESSA REIS

- 1) Foi um presente de aniversário em que a cor de Maria foi embranquecida e a partir disso ela tenta resgatar seu tom de pele com a ajuda da mãe;
- 2) É uma escola particular que reproduz um padrão racial dominante que invisibiliza crianças negras. Pergunta para refletir sobre desigualdade;
- 3) A escola não valoriza a diversidade, enquanto o livro ensina orgulho da identidade e respeito às diferenças. Pergunta para refletir sobre a realidade escolar dos alunos;
- 4) Maria pediu ajuda para sua mãe que, já tendo passado por isso, ensinou sua filha a entender que o problema não estava em Maria e fez um exercício de dizer adjetivos para si mesma em frente ao espelho. Pergunta para refletir sobre como a branquitude reage ao se deparar com o racismo, importante mapear como os próprios alunos se sentiriam se isso acontecesse com eles;

- 5) Deixar os alunos falarem sobre como se sentiram ao ler o livro. Tentar resgatar as experiências dos alunos para eles entenderem que escrever sobre isso é reformular a visão que o outro tem sobre a pele negra, identificar de onde vem o racismo e discutir formas de lidar com isso;
- 6) Andressa Reis é uma comunicadora, atuante nas redes sociais que vivenciou o que escreveu no livro. Ela usa uma experiência de sua infância para ressignificar suas vivências em uma escola particular. Entender quem é a autora é importante para os alunos perceberem que sua subjetividade faz parte de um processo histórico;
- 7) Levar o leitor a questionar padrões de representações e fazer com que o leitor exerça a valorização da beleza negra (a cor e o cabelo crespo);
- 8) Pergunta para abrir discussão sobre como o livro pode ser uma fonte histórica do avanço da atuação das mulheres negras que usam suas vivências para mudar a realidade histórica.



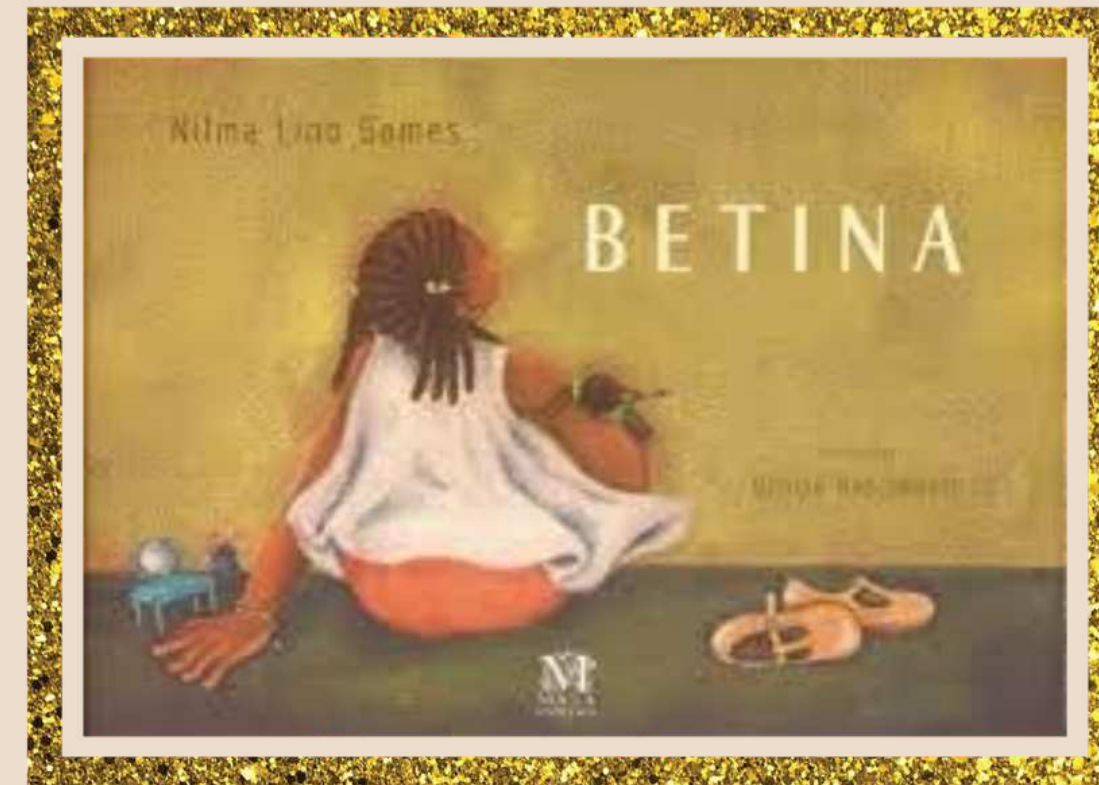
**ESSAS SÃO PERGUNTAS E RESPOSTAS ESPERADAS EM UMA RODA DE CONVERSA A PARTIR DO LIVRO. O DOCENTE DEVE INCREMENTAR SUA PRÁTICA E APLICAÇÃO CONFORME AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES DURANTE A AULA.**

# ROTEIRO

## DE PERGUNTAS

SUGESTÃO: USE ESSE ROTEIRO EM UMA RODA DE CONVERSA APÓS NARRAR A HISTÓRIA E DEIXAR OS ALUNOS LEREM O LIVRO

- 1) Qual a importância do cabelo na vida de Betina?
- 2) O que Betina ensina sobre como lidar com comentários sobre o cabelo crespo?
- 3) Quais ambientes Betina frequenta e como seu cabelo foi tratado neles?
- 4) Quais as características da cultura africana estão presentes no livro?
- 5) Por que alguém quis escrever sobre isso?
- 6) Quem é a autora?
- 7) Qual a importância das mulheres negras na vida de Betina?
- 8) Em que ano foi publicado? Qual relação do ano com os valores que o livro ensina?



**BETINA, NILMA GOMES**

# GUIA DE RESPOSTAS

## BETINA, NILMA GOMES

1) A relação de Betina com seu cabelo muda ao longo de sua vida, quando criança sua avó trançava seu cabelo e isso a fez valorizar suas tranças dentro da escola até que se tornou trancista, retornando para a escola para falar sobre seu trabalho com cabelo crespo;

2) Betina ensina a não sentir vergonha e valorizar seu cabelo como símbolo de beleza e história;

3) Na família, o cabelo é valorizado; na escola e fora dela, enfrenta olhares e comentários que revelam preconceito. Usa seu salão para resgatar autoestima de mulheres negras. Pergunta para refletir com os alunos sobre os ambientes que eles frequentam;

4) Ancestralidade, matriarcado (no sentido de avó como principal referência familiar para Betina) e o ato de trançar cabelo para embelezar, oralidade e cuidado coletivo;

5) Deixar os alunos falarem sobre sua relação com o cabelo. Tentar resgatar as experiências dos alunos para eles entenderem que escrever sobre isso é reformular a visão que temos sobre o cabelo crespo e tranças africanas;

6) Nilma Gomes é pesquisadora da área de relações étnico-raciais. Importante falar da infância da autora (Nilma, quando criança, escutou que seu cabelo era de bombril) e de sua carreira profissional. Entender quem é a autora é importante para os alunos perceberem que sua subjetividade faz parte de um processo histórico;

7) São mulheres negras que cuidaram de Betina, suas ancestrais que preservaram o ato de trançar fez com que ela fizesse disso sua fonte de renda e de autoestima. Além disso, foi uma diretora que a convidou para apresentar sua história para crianças dentro da escola;

8) Pergunta para abrir discussão sobre como o livro pode ser uma fonte histórica do avanço da atuação das mulheres negras que usam suas vivências para mudar a realidade histórica.



**ESSAS SÃO PERGUNTAS E RESPOSTAS ESPERADAS EM UMA RODA DE CONVERSA A PARTIR DO LIVRO. O DOCENTE DEVE INCREMENTAR SUA PRÁTICA E APLICAÇÃO CONFORME AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES DURANTE A AULA.**

# QUANDO VOZES FLORESCEM

Quando Vozes Florescem conta a história de Ana Vitória, uma adolescente negra que enfrenta problemas ao entrar em uma nova escola particular. Ao compartilhar sua experiência com seu professor, a narrativa mostra como reconhecer o racismo, nomeá-lo e falar sobre ele podem transformar relações, fortalecer identidades e construir empatia. A obra convida o leitor a refletir sobre escuta, coragem e o poder da palavra na luta contra a discriminação. Felícia repensa seus próprios silêncios e atitudes, enquanto o livro convida o leitor a imaginar o desfecho dessa história e refletir sobre empatia, coragem e o poder de se posicionar.

## ROTEIRO DE PERGUNTAS

10

**SUGESTÃO: USE ESSE ROTEIRO EM UMA RODA DE CONVERSA APÓS NARRAR A HISTÓRIA, E DEIXAR OS ALUNOS LEREM O LIVRO, DESENHAR E FINALIZAR A HISTÓRIA**

- 1) Qual a relação do título com as falas dos personagens?
- 2) Por que a voz de Ana Vitória incomodou seus colegas?
- 3) Como você construiu esses personagens nos desenhos?
- 4) Como Ana Vitória conseguiu identificar a razão de sua exclusão pela turma?
- 5) Por que alguém quis escrever sobre isso?
- 6) Quem é a autora?
- 7) Qual foi o desfecho que você criou para a história?
- 8) Em que ano foi escrito? Qual a relação do ano com os valores que o livro ensina?

# GUIA DE RESPOSTAS

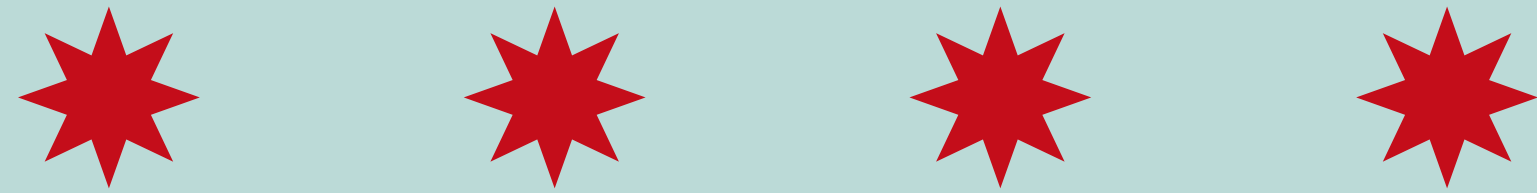
## QUANDO VOZES FLORESCEM, ISADORA KETORY

- 1) As vozes do professor e da Ana Vitória fizeram florescer uma denúncia ao racismo, fazendo com que brotasse não só uma nova amizade entre Felícia e Ana Vitória, mas também o respeito dos colegas com Ana Vitória;
- 2) Porque ela denunciou o racismo presente na turma, quebrando o silêncio que mantinha aquela situação;
- 3) Observar no desenho dos alunos a forma que foi retratada Felícia e Ana Vitória, problematizar os desenhos;
- 4) Ela compreendeu que era racismo ao conversar com o professor e perceber que era tratada diferente por ser negra;

- 5) Deixar os alunos falarem sobre sua relação com o racismo velado. Tentar resgatar as experiências dos alunos para eles entenderem que escrever sobre isso é reformular a visão que temos sobre não existir mais racismo e que, historicamente, quem apontou a violência do racismo foi a população negra. Isso dá espaço para problematizar a branquitude;
- 6) Entender quem é a autora é importante para os alunos perceberem que sua subjetividade faz parte de um processo histórico e que essa subjetividade pode ser usada para produzir teoria e ciência. Comente com os alunos que essa vivência aconteceu, mas não terminou dessa forma e que ressignificar isso tem poder para transformar concepções racistas;
- 7) Crie seu próprio desfecho e compartilhe com os alunos depois que todos fizerem, problematize os desfechos dos alunos que se sentirem a vontade para compartilhar;
- 8) Pergunta para abrir discussão sobre como o livro pode ser uma fonte histórica do avanço do pensamento feminista negro feito por mulheres negras que usam suas vivências para mudar a realidade histórica.



**ESSAS SÃO PERGUNTAS E RESPOSTAS ESPERADAS EM UMA RODA DE CONVERSA A PARTIR DO LIVRO. O DOCENTE DEVE INCREMENTAR SUA PRÁTICA E APLICAÇÃO CONFORME AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES DURANTE A AULA.**



# ALGUMAS DEFINIÇÕES

Esses conceitos aparecem em todos os livros e podem ser usados para complexificar a narrativa dos livros, use como quiser!

PENSAMENTO FEMINISTA  
NEGRO EM SALA DE AULA

## NEGRITUDE

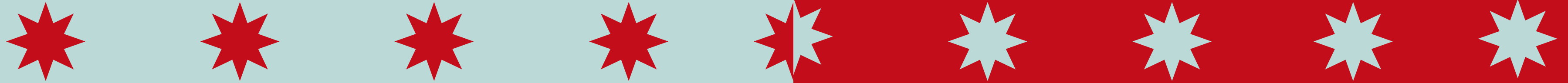
Movimento social, político e cultural identitário criado como resposta à branquitude. Ativismo negro que defende a autoafirmação, valorizando a ancestralidade africana e afrodiáspora.

## BRANQUITUDE

Sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que beneficia pessoas brancas, cujas vantagens históricas e estruturais são frequentemente vistas como naturais, contribuindo para a manutenção das desigualdades raciais.

## INTERSECCIONALIDADE

É uma forma de ler e complexificar o mundo, entendendo que diferentes formas de desigualdade (raça, gênero, classe, sexualidade, faixa etária, religião, nacionalidade) se combinam e influenciam a vida das pessoas ao mesmo tempo. Usar a interseccionalidade é investigar como essas desigualdades se relacionam, mantendo relações interseccionais de poder na vida individual e social.



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

hooks, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Meu crespo é de rainha. Ilustração: Chris Raschka. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

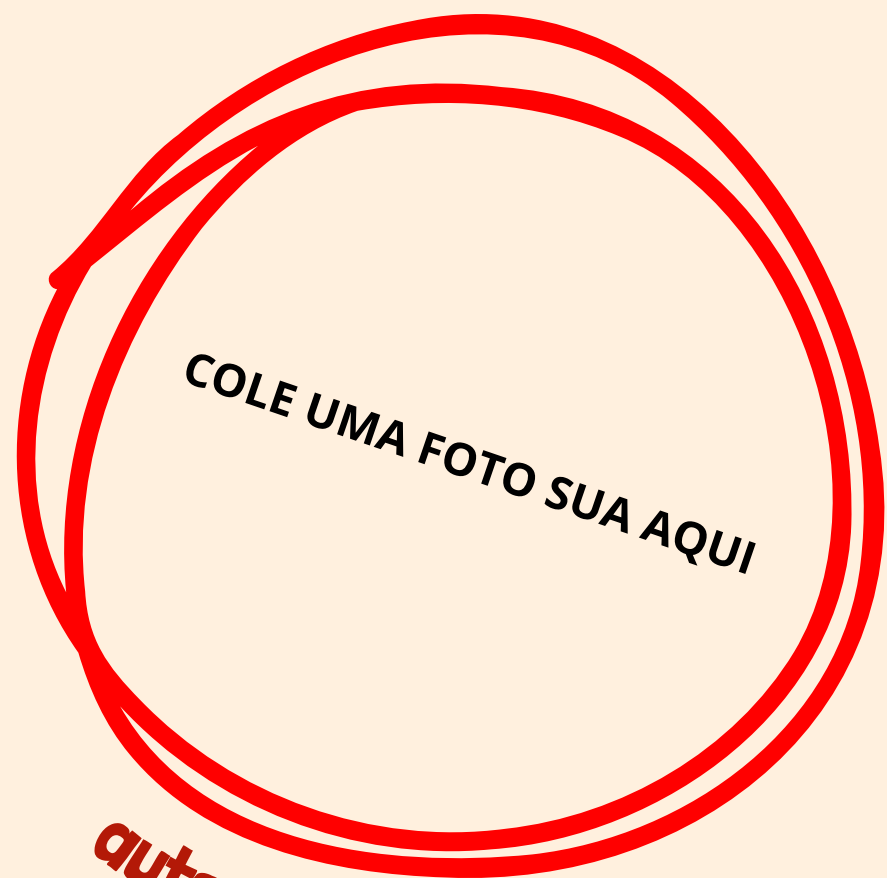
REIS, Andressa. Da cor que eu sou. Curitiba: Matrescência, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Betina. Ilustração: Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imagens da branquitude: a presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. O que é interseccionalidade? In: Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2020.

# Quando vozes Florescem



COLE UMA FOTO SUA AQUI

autor (a)

USE SUA CRIATIVIDADE PARA DESENHAR NESSA FOLHA

**Ana Vitória estava se preparando para o primeiro dia de aula...**

**Estava muito empolgada... Escola nova, materiais escolares novos e amigos novos!**



**Ana Vitória se arrumou toda! Sua mãe fez um penteado tão lindo que destacou seus cachinhos...**



**Já na escola, Ana Vitória entrou na sala e se deparou com algo que a fez se sentir estranha:**

seu tom de pele era diferente de todos!

**Enquanto Ana Vitória era negra,**

**seus colegas novos eram brancos!**

**Que engraçado! Ana Vitória percebeu que uma menina branca a olhou com curiosidade e percebeu que**

**Essa colega tinha cabelo cacheado também, mas**

**Ana Vitória tinha muito mais e bem mais enroladinho!**

**No primeiro dia, essa colega tentou conversar com Ana Vitória, mas ela não conseguiu entrosar direito: se sentiu intimidada e não conseguiu conversar!**

**O tempo passou e Ana Vitória ainda não tinha feito novos amigos...**

**Ana Vitória não entendia... Era uma menina tão divertida e inteligente!**

**O que estava acontecendo?**

**Ana Vitória percebia que outros colegas debochavam dela e que aquela única colega branca só observava ela de longe...**

**Ana Vitória foi procurar seu único professor, Sérgio, que tinha o mesmo tom de pele que ela e disse:**

**- Professor, eu não consigo entrosar com nenhum dos meus colegas, o que está acontecendo?**

**Ana Vitória contou tudo e escutou seu professor ao dizer que ela não deveria aceitar nenhum tipo desse comportamento e que ele ficaria atento a isso!**

**Depois dessa conversa, Ana Vitória tomou coragem...**

**e soltou a voz!**

**Ana Vitória ergueu a voz**

**e disse para quem quisesse  
ouvir:**

**Chega! Vocês não vão me tratar  
mais assim! Posso ser bolsista,  
mas eu também pertencço a  
esse lugar!**

**O que que é? Podem se  
acostumar a ver uma  
menina negra no mesmo  
lugar que vocês!!!**

**Sua colega branca, que agora sabia que se chamava Felícia, ficou surpreendida! Enquanto isso, o professor a olhava com incentivo!**

**Ana Vitória entendeu porque seus colegas não a incluíam...**

**ela não estava sofrendo bullying, era racismo!**



**Principalmente, depois que Sérgio explicou o que era racismo, Felícia começou a se aproximar de Ana Vitória...**

**Aqueles mesmos colegas que debochavam de Ana Vitória, não falaram mais nada! Mas deu para ver como ficaram incomodados com a**

**potência da voz de Ana Vitória.**



**Felícia, entretanto, repensou seus comportamentos!**

**Ficou admirada com a coragem de Ana Vitória de se posicionar diante da sala inteira...**

**Até que um dia, Felícia criou coragem para conversar com Ana Vitória e disse:**

Agora é com você, leitor! O que você acha que Felícia disse para Ana Vitória?



**Vamos continuar essa história?**

AGORA VOCÊ É O (A) ILUSTRADOR (A) E O (A) AUTOR (A)!

AGORA VOCÊ É O (A) ILUSTRADOR (A) E O (A) AUTOR (A)!

AGORA VOCÊ É O (A) ILUSTRADOR (A) E O (A) AUTOR (A)!



### Oi, estudante!

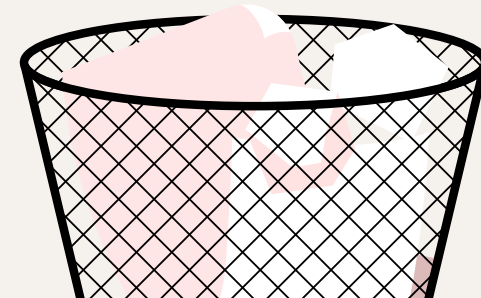
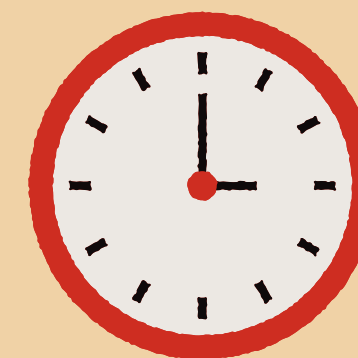
Sou Isadora, professora de História da Rede Básica do Estado de Minas Gerais. Sou uma professora branca antirracista em busca de fazer a diferença com aulas de História!

A história que você leu foi inspirada em uma vivência da minha adolescência... Resignifiquei a atitude da colega negra e você criou um fim para essa história! Felícia é minha avó, uma mulher muito importante na minha vida e está aí na foto! Gosto de ler, estudar, ver novela e séries na *Netflix* e escrever. *E você? Me conte um pouco mais de você!*

DESENHE VOCÊ E SUA FAMÍLIA AQUI

# Oi, docente!

Se você for aplicar e quiser preparar uma "Noite de Autógrafos" em sua escola, preparei modelos de cartazes e, também, de bilhete para os pais! Tudo pode ser editado, basta fazer uma cópia em sua conta institucional no aplicativo Canva. Clique aqui ou acesse o qrcode ao lado!



ESCOLA

# NOITE DE AUTOGRAFOS NA ESCOLA

Venha prestigiar nossos ALUNOS-AUTORES

DATA:

HORÁRIO:



ESCOLA

# NOITE DE AUTÓGRAFOS

DATA:

HORÁRIO:



---

VENHA PRESTIGIAR NOSSOS **ALUNOS-AUTORES**

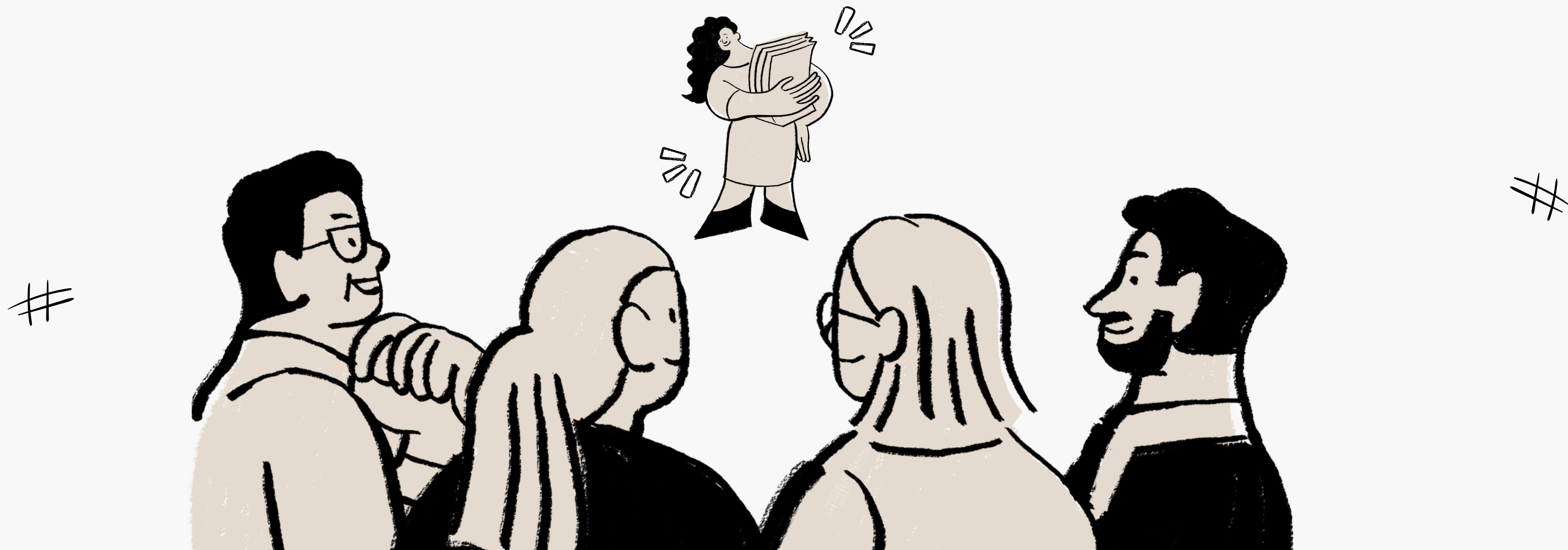
DATA:

ESCOLA

HORÁRIO:

# NOITE DE AUTÓGRAFOS

VENHA PRESTIGIAR NOSSOS ALUNOS-AUTORES



VENHA PRESTIGIAR NOSSOS  
ALUNOS-AUTORES

DATA:

# NOITE DE AUTÓGRAFOS

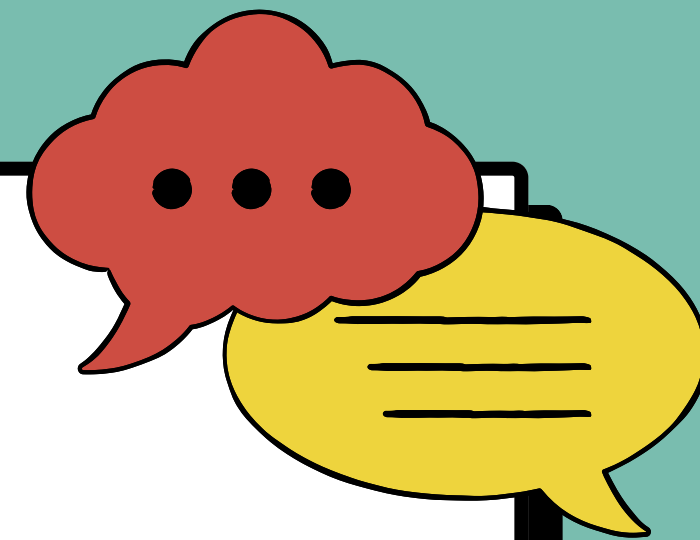
HORÁRIO:

# NOITE DE AUTÓGRAFOS

VENHA PRESTIGIAR NOSSOS ALUNOS-AUTORES

---

DATA:  
HORÁRIO:



Querida família,

Preparamos um momento muito especial: nossos alunos se tornaram autores e gostariam de compartilhar essa conquista com vocês em uma noite de autógrafos cheia de carinho, orgulho e celebração.

Data: / Horário: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Será uma alegria contar com sua presença para prestigiar esse momento inesquecível na trajetória de seus filhos.

Com afeto,  
Equipe Escolar.

Assinatura do responsável:

---

Querida família,

Preparamos um momento muito especial: nossos alunos se tornaram autores e gostariam de compartilhar essa conquista com vocês em uma noite de autógrafos cheia de carinho, orgulho e celebração.

Data: / Horário: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Será uma alegria contar com sua presença para prestigiar esse momento inesquecível na trajetória de seus filhos.

Com afeto,  
Equipe Escolar.

Assinatura do responsável:

---

Querida família,

Preparamos um momento muito especial: nossos alunos se tornaram autores e gostariam de compartilhar essa conquista com vocês em uma noite de autógrafos cheia de carinho, orgulho e celebração.

Data: / Horário: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Será uma alegria contar com sua presença para prestigiar esse momento inesquecível na trajetória de seus filhos.

Com afeto,  
Equipe Escolar.

Assinatura do responsável: