



PROFHISTÓRIA

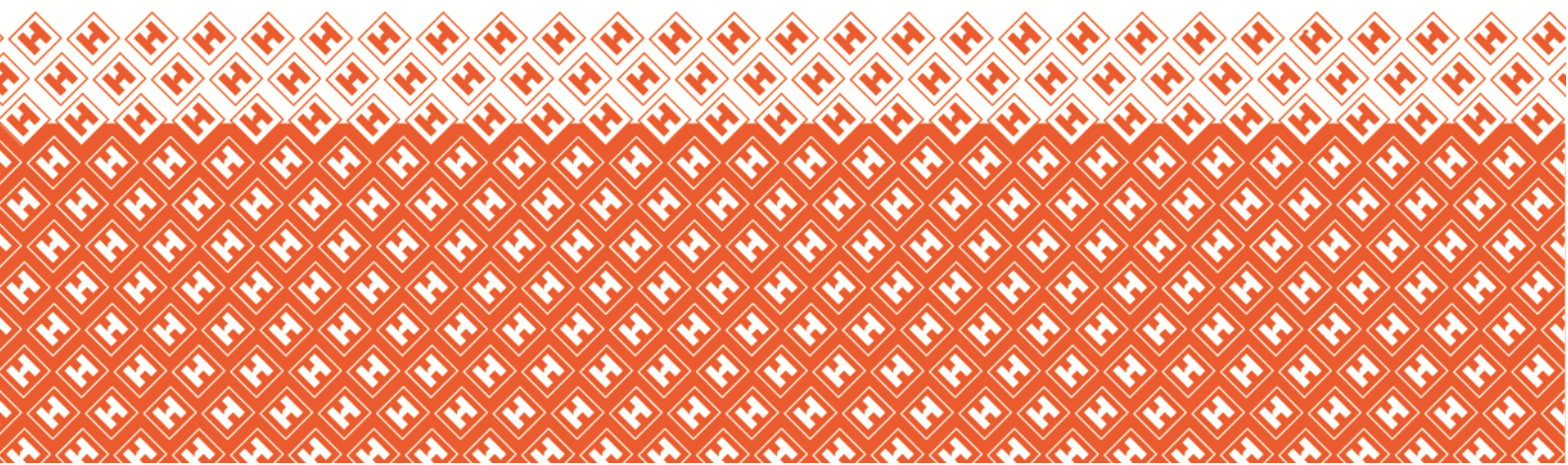
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA DE LOURDES DA SILVA

**A Enciclopédia Negra em sala de aula:
para uma história decolonial de
Pernambuco**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

abril / 2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

MARIA DE LOURDES DA SILVA

**A Enciclopédia Negra em sala de aula: para uma história decolonial de
Pernambuco**

**RECIFE - PE
ANO 2024**

MARIA DE LOURDES DA SILVA

**A Enciclopédia Negra em sala de aula: para uma história decolonial de
Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Orientador(a): Dra. Maria Emília Vasconcelos dos Santos

**RECIFE - PE
ANO 2024**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Maria de Lourdes da.

A Enciclopédia Negra em sala de aula: para uma história decolonial de Pernambuco / Maria de Lourdes da Silva. - Recife, 2024.

199f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História, 2024.

Orientação: Maria Emília Vasconcelos dos Santos.

1. Ensino de História; 2. História de Pernambuco; 3. Pedagogia feminista negra. I. Santos, Maria Emília Vasconcelos dos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA DE LOURDES DA SILVA

**A ENCICLOPÉDIA NEGRA EM SALA DE AULA: POR UMA HISTÓRIA
DECOLONIAL DE PERNAMBUCO**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Emília Vasconcelos dos Santos (Orientadora)
UFRPE, Recife/PE

Dra. Luiza Nascimento dos Reis
UFPE, Recife/PE

Dra. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva
UPE, Nazaré da Mata/PE

Data de Aprovação

____/____/____

Recife - PE

EPÍGRAFE

Você não sabe o que eu fiz para você nascer dessa cor. Olívia.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos – Defesa 25 07 2024

Hoje 25 de julho é o dia internacional da mulher negra, latino-americana e caribenha, e nacionalmente é do dia de Tereza de Bengela e da mulher negra, essa homenagem foi sancionada por lei pela ex-presidenta Dilma Rousseff, que como sabemos, além do golpe, sofreu inúmeros ataques de misoginia durante seu mandato. Então, meu primeiro agradecimento é a todas as mulheres negras que vieram antes de mim e muitas sem saber fizeram de mim semente, como nos disse bell hooks. Eu, enquanto mulher negra, lésbica e agora mestra, ainda sou uma exceção. Mas que eu possa, fortalecer, assim como fui fortalecida, muitas outras pessoas negras para que transgridam as amarras que o sistema racista no qual vivemos querem nos impor cotidianamente. Que possamos transgredir as amarras não como um mérito, mas como resultado de lutas históricas.

Em poucos dias, completará dois anos que Olívia morreu, Olivia é minha mãe, a figura mais marcante que tive e tenho na minha vida. Ela me viu entrar no mestrado, mas não está aqui para ver que eu consegui e esse vazio não tenho como explicar... A presente ausência e a ausência presente marcam cada passo do meu aprendizado da infância até hoje. Não sei se ela entenderia aonde eu cheguei, mas deixo registrado que sinto muito não tê-la aqui nesse momento.

Agradeço a fala acolhedora e forte da professora Luiza Reis, nos momentos mais difíceis, mesmo eu não sendo orientanda dela, ela me presenteou com seu tempo para ler meus primeiros rascunhos, fez suas observações e me encorajou a seguir. Sou grata pela sua atenção, carinho, acolhimento, conhecimento e fortaleza. E já peço desculpas pelas dívidas que tenho com ela, irei pagar.

Agradeço a Janaina, que tive o prazer de conhecê-la exatamente na minha qualificação. E ela me presenteou com uma aula. O poder, a força e o conhecimento dela me renovaram num momento tão difícil que estava passando naquele período, acreditar que o que fiz não era em vão e que eu poderia seguir me deram a energia que eu precisava para continuar e chegar aqui. Sou grata por ser presenteada com o compartilhamento da sua força, da sua potência, do seu conhecimento e de suas orientações.

Agradeço a professora Emília, ela não me escolheu, eu a escolhi porque ela pra mim é uma professora e uma pesquisadora de referência intelectual e eu não queria qualquer pessoa me orientando. E a escolha foi acertada, para mim, foi um período de grande aprendizado. Agradeço por tudo que pude aprender com você e por tudo que você pode compartilhar comigo.

Assim, agradeço a essas três mulheres negras estarem na minha banca. Não tenho motivos para ser humilde, principalmente numa banca como essa, aqui diante de vocês, tem três grandes intelectuais, historiadoras, doutoras incríveis, professoras inspiradoras. Mulheres negras maravilhosas que representam as três maiores e melhores instituições universitárias do nosso estado e do país. Aqui, nessa banca, são representadas nos corpos de mulheres negras como eu, a UPE, a UFPE e a Rural avaliando meu trabalho de pesquisa. Que bancas como essa não sejam exceção, pois, nós mulheres negras somos a maioria nesse país.

Agradeço às deusas africanas e aos Orixás que teceram as teias da vida ao recolocar Olga e Tatiana na mesma luta, depois de tanto tempo distante. Encontrei nelas, e elas em mim, um importante apoio para esse processo. Agradeço por cada escuta, por cada troca de material, por cada choro, por cada desabafo. Ter vocês nesse momento têm sido fundamentais para minha caminhada. Agradeço pelo acolhimento que sempre recebi e saibam que podem contar da mesma forma com meu acolhimento, nossa luta só acaba, quando nós três passarmos pela defesa. Nos nomeamos de acadêmicas 40+.

Agradeço à psicóloga Luzia Dutra. Essa mulher incrível, poderosa, uma profissional de alto gabarito, de esquerda e aliada. Mais uma vez reforço que não tenho motivos para ser humilde, ela é uma profissional de excelência. Meu processo com você tem sido fundamental na minha caminhada e, em alguns momentos, você foi o único apoio que tive. E deixo aqui registrado, como gostaria que o processo terapêutico fosse de mais acesso a toda a população, especialmente as mais carentes. As demandas sociais, pessoais, profissionais e políticas estão cada vez mais impactando negativamente nossa qualidade de vida e na saúde mental. E quando temos o acesso e estamos abertas e abertos a um processo terapêutico, conseguimos lidar com nós mesmos e a compreender melhor o mundo que nos rodeia. Agradeço por sua escuta, agradeço por suas falas, agradeço pelas questões que você me propõe a pensar, agradeço pelos desafios que é estar na sua sala e agradeço mesmo que as vezes seja bem difícil falar de algumas coisas e difícil escutar outras. Agradeço as moiras por ter te conhecido.

Agradeço a equipe da escola Dona Maria Teresa Correa no Alto José do Pinho. Nossa escola tem grandes dificuldades seja de investimento público, de estrutura, seja por estar inserida nesse modelo neoliberal e excludente de educação, mas embora tudo isso seja uma realidade, a equipe de professoras e professores que me acolheu torna o trabalho bem menos difícil. Agradeço pelas brincadeiras, pelos momentos de descontração, pelos debates políticos muitas vezes estamos em posições políticas distintas, mas isso enriquece a aprendizagem e o conhecimento. Agradeço a cada um e a cada uma da equipe. Acho vocês incríveis. E sou muito feliz em ter vocês na minha vida profissional. Agradeço ao professor doutor Gustavo Gomes, pelo poder de agregar, aquilombar, motivar, transgredir e fazer quem está ao seu lado florescer. Você tem uma energia iluminada, poderosa e inspiradora. Agradeço por ter você nessa caminhada.

Agradeço a meu amigo Will, por não ter esquecido de mim. Por ter entendido e apoiado minha ausência. Agradeço a ele pelos abraços, pelos risos, pelas trocas e conseguir lembrar dos meus aniversários, eu acho isso uma coisa fantástica pois ele é de uma sensibilidade que admiro demais. Ele é atento aos detalhes do cuidado, da atenção e do acolhimento. Você me ensina em cada encontro em cada conversa como ser uma pessoa mais afetiva e cuidadosa.

RESUMO

SILVA, Maria de Lourdes da. **A Enciclopédia Negra em sala de aula: para uma história decolonial de Pernambuco. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2024.**

Este trabalho tem como ferramenta didática principal da Enciclopédia Negra como uma estratégia para produzir uma história decolonial em salas de aula da Educação Básica. Com base em alguns verbetes biográficos da Enciclopédia Negra temos como objetivo principal tornar essas figuras nascidas em Pernambuco cuja trajetórias não estão nos livros didáticos a chave principal de uma história decolonial pernambucana. A escolha desses verbetes e dessas memórias foram influenciadas pelo olhar do Feminismo Negro, da pedagogia feminista negra e do olhar interseccional que possibilita identificar alguns marcadores sociais da diferença, opressão e do silenciamento que faz com que muitas figuras sejam invisibilizadas na aprendizagem histórica. Nesse sentido como metodologia, trabalhamos na abordagem dos estudos biográficos para problematizar seus usos na sala de aula, a partir dessa problemática, incentivaremos não apenas o fortalecimento do pensamento crítico, como a criação de narrativas escritas e sua divulgação em áudios gravados na perspectiva da história pública. Para nosso trabalho, escolhemos figuras do século XX, período da pós abolição, nascidas em Pernambuco que sofreram com o racismo, o preconceito religioso, de classe, de gênero e de sexualidade, trazendo o debate de gênero e raça como estratégia para o ensino de História. Vamos trazer para as aulas de história as figuras de Mãe Biu, Badia, Vivina, Emília e Madame Satã com o intuito de não apenas estudar em sala suas contribuições para a história de Pernambuco como os atravessamentos pelos quais passaram no que podemos resgatar de suas vivências. Na dimensão propositiva, elaboramos uma sequência didática que contempla a própria Enciclopédia Negra como objeto central do nosso trabalho e uma sequência didática que contempla a produção de narrativas escritas e audiográficas junto a estudantes da Educação Básica (do nono ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Palavras-chaves: Ensino de História, História de Pernambuco, Biografia, Pedagogia feminista negra, Enciclopédia Negra.

ABSTRACT

SILVA, Maria de Lourdes da. **A Enciclopédia Negra em sala de aula: para uma história decolonial de Pernambuco. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2024.**

Este trabajo utiliza como herramienta didáctica principal la Enciclopedia Negra como estrategia para producir una historia decolonial en las aulas de Educación Básica. Basándonos en algunos artículos biográficos de la Enciclopedia Negra, nuestro objetivo principal es hacer que estas figuras nacidas en Pernambuco, cuyas trayectorias no están en los libros de texto, sean la clave principal de una historia decolonial pernambucana. La elección de estos artículos y estas memorias ha sido influenciada por la perspectiva del feminismo negro, la pedagogía feminista negra y la mirada interseccional, que permite identificar algunos marcadores sociales de la diferencia, la opresión y el silenciamiento que hacen que muchas figuras sean invisibilizadas en el aprendizaje histórico. En este sentido, como metodología, trabajamos en el enfoque de los estudios biográficos para problematizar sus usos en el aula. A partir de esta problemática, incentivaremos no solo el fortalecimiento del pensamiento crítico, sino también la creación de narrativas escritas y su divulgación en audios grabados desde la perspectiva de la historia pública. Para nuestro trabajo, elegimos figuras del siglo XX, período de la posabolición, nacidas en Pernambuco que sufrieron racismo, prejuicio religioso, de clase, de género y de sexualidad, trayendo el debate de género y raza como estrategia para la enseñanza de la historia. Llevaremos a las clases de historia las figuras de Mãe Biu, Badia, Vivina, Emília y Madame Satã con el objetivo de no solo estudiar en clase sus contribuciones a la historia de Pernambuco, sino también los atravesos por los que pasaron y que podemos rescatar de sus vivencias. En la dimensión propositiva, elaboramos una secuencia didáctica que contempla la propia Enciclopedia Negra como objeto central de nuestro trabajo y una secuencia didáctica que contempla la producción de narrativas escritas y audiográficas junto a estudiantes de educación básica (de noveno grado de la educación básica y educación secundaria).

LISTAS DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.
CPEM	Currículo de Pernambuco Ensino Médio.
CPEF	Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental.
DICEI	Diretoria de Currículo e Educação Integral.
DNCs	Diretrizes Nacionais Curriculares.
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Questionando, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Nao-binaries e outras identidades sexuais e de gênero.
MEC	Ministérios da Educação.
MMN	Movimento de Mulheres Negras.
OC	Organizadores Curriculares.
OCCSA	Organizador Curricular por Unidade Didática Cabo de Santo Agostinho.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático.
SEB	Secretaria de Educação Básica (nível federal).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: ESTUDOS INTERSECCIONAIS E DECOLONIALIDADE.....	31
1.1. Estudos decoloniais e interseccionalidade.....	31
1.2. Feminismo Negro e Pensamento Feminista Negro	36
1.3. Pedagogia feminista negra.....	43
1.4. Biografia ao longo da história e na sala de aula	46
1.5. Minhas de salas de aula e a Enciclopédia Negra	53
CAPÍTULO 2: PCNS; DCNS; BNCC; CURRÍCULOS DE PERNAMBUCO; ORGANIZADOR CURRICULAR DO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO/PE: ENTRE VIABILIDADES E SILENCIAMENTOS	62
2.1. PCNs: descrição.....	63
2.2. DNCs: descrição.....	66
2.3. BNCC: descrição	67
2.4. Currículos de Pernambuco: descrição	69
2.5. Organizador Curricular do Município do Cabo de Santo Agostinho/PE: descrição	70
2.6. Mapeamento de termos e análise.....	71
CAPÍTULO 3: DIMENSÃO PROPOSITIVA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	95
3.1. Roteiro para a dimensão propositiva.....	95
3.2. A Enciclopédia Negra – Por dentro da Enciclopédia Negra	102
3.3. Mãe Biu e o crescimento urbano periférico de Olinda e Recife.....	115
3.4. Irmãs do Terço e a Noite dos Tambores Silenciosos	134
3.5. Madame Satã e o reconhecimento de identidades sexuais dissidentes.....	150
3.6. Badia e a preservação do patrimônio material e imaterial em Pernambuco.....	171
REFERÊNCIAS	193

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, tomando como referência a perspectiva decolonial, a ferramenta de análise interseccional e a utilização de biografias transgressoras do século XX.

Neste texto introdutório, usando como suporte a Enciclopédia Negra, livro onde constam mais de 550 verbetes de pessoas negras no Brasil, desde o período colonial até o século XX, apresentamos os elementos teóricos e conceituais da pesquisa, os quais subsidiaram a construção de uma sequência didática que faz uso de verbetes biográficos com a elaboração correspondente de uma série em audiografias. Esse recurso didático, que pode ser construído com alunas e alunos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, tem por objetivo favorecer as aprendizagens sobre a História e Cultura afro-brasileira em Pernambuco pondo em destaque personalidades que até pouco tempo atrás eram figurantes na nossa história, bem como ressaltar a visibilidade de trajetórias inseridas no período pós abolição.

A construção do objeto de investigação

Início essa introdução com uma das várias lembranças que tenho da minha vida escolar. Embora não consiga lembrar exatamente quando decidi ser professora, minha vida escolar ainda é agora, enquanto aluna do mestrado profissional em História, é agora enquanto professora da Educação Básica. Minha vida escolar é minha vida.

Em vários momentos e de várias formas, as pessoas com quem convivi e convivo, me identificaram como nordestina, negra, lésbica, de pequena estatura, filha de doméstica, sem uma figura paterna, criada por uma família de várias mulheres brancas, todas irmãs, num bairro de classe média onde nada me pertencia, onde não me sentia encaixada. Faço esse pequeno relato das minhas identidades porque, sem dúvidas, todas as relações que atravessaram e atravessam o corpo que carrego são fundamentais para entender o mundo que me cerca, para minha prática pedagógica e para essa dissertação. Todas essas marcas que foram e estão em construção em mim são fundamentais para a escolha dos meus objetos de estudo, quais sejam: pessoas periféricas negras de identidade de gênero e religião não hegemônica. Mas, ao mesmo tempo que digo que são objetos de estudo, há uma troca de minha própria experiência pois compartilho de várias dessas identidades.

Falando um pouco da minha trajetória enquanto estudante, quando na primeira década dos anos 2000 cursando Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ao final do curso, já próximo do último período, nos foi ofertada, enquanto optativa a disciplina “História e cultura Afro-brasileira” a qual contempla a então recente “lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências”.¹

Naquele momento, eu e boa parte das pessoas da minha turma, acompanhávamos todo o debate acerca não apenas dessa lei, mas também dos debates para as futuras leis 11.738/2008, que regulamenta o piso nacional dos profissionais do magistério da Educação Básica e a Lei 12.711/12², que criou o sistema de cotas. Posso dizer que foi um período profícuo. Embora nunca imaginei como se daria tudo isso nas salas de aulas reais, mas estar atenta as discussões e implicações dessas leis nas demandas curriculares formou os pilares para minhas práticas pedagógicas.

Entrei para o magistério público no mesmo ano que fui graduada, 2006, e posso garantir que os três primeiros anos foram os mais difíceis. A falta de experiência realmente pesa bastante e, perceber que as demandas das salas de aulas reais vão muito além do que nos é ensino na graduação é estarrecedor, não nego que, muitas vezes, pensei em desistir.

O tempo foi passando e fui aprovada em outro concurso, dessa vez, na Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, uma cidade que faz parte da Região Metropolitana do Recife.

1

Disponível

em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA/ Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)”.
 “Art. 79-A. (VETADO)”.
 “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra’.” Art.

2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. Luiz Inácio Lula Da Silva e *Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque* Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10/01/2003.

² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 13 set. 2023.

Naquele momento, já estava um pouco mais acostumada com a rotina e as dinâmicas escolares. Fui a primeira professora da escola (e sigo nela há 13 anos) a começar os debates na sala das professoras sobre a recente lei sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011³, que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Eu continuava atenta aos debates sobre as implicações da lei e sabia que era um passo importante para as novas abordagens que viriam nos livros de História principalmente.

A implementação das leis 10.639/2003⁴ e da lei nº 11.645/08 nas escolas tem sido um processo lento pois, vinte anos de uma e quinze anos de outra já se passaram desde que foram assinadas. É óbvio que muito já vem sendo feito, graças às pressões sociais dadas pelos movimentos sociais como por exemplo, o Movimento Negro, porém, é preciso somar mais a essas iniciativas para ampliar o raio de transformação social no que diz respeito às demandas de raça e gênero por meio da educação escolar. E pretendo somar com meu olhar interseccional e minha abordagem do Feminismo Negro na escolha do meu objeto de pesquisa e na feitura da dimensão propositiva do projeto.

Visando contribuir para esse debate trago como sugestão um estudo sobre biografias transgressoras⁵ apresentadas por meio de uma sequência didática culminando com episódios em audiografias no ensino de História de Pernambuco; isso, ancoradas na perspectiva da Pedagogia feminista negra que é uma abordagem educacional a qual se concentra nas experiências, visões e necessidades específicas das mulheres negras. Essa abordagem reconhece as interseções de raça, gênero e outras formas de opressão e marcadores sociais da diferença⁶, buscando promover uma educação queer decolonial, equitativa e libertadora.

Uma das características principais dessa abordagem pedagógica é considerar a interseccionalidade como ferramenta analítica, entendendo que as mulheres negras enfrentam formas múltiplas e interconectadas de discriminação, assim, não podem ser compreendidas isoladamente. Isso inclui questões relacionadas à raça, gênero, classe social, sexualidade e outras dimensões da identidade (PINHO, 2022).

³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm. Acesso em 13 set. 2023.

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 11 out. 2023.

⁵ Para esse conceito, me inspiro em Saidiya Hartman na sua obra *Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encenqueiras e queers radicais*. São Paulo: Fósforo, 2022.

⁶ Utilizo o termo “marcadores sociais da diferença” para relacionar as discussões sobre como alguns traços ou características como gênero, raça, orientação sexual, classe social, religiosidade, entre outros, são utilizados para diferenciar grupos na sociedade. Marcadamente, grupos ou indivíduos que são atravessados por algum marcador social, tendem a se localizar em situação de desigualdade diante de grupos ou indivíduos que não são socialmente marcados.

Nesse trabalho o termo “audiografias” foi escolhido (CORREA e ALMEIDA, 2021) pois a prática de produção audiográfica, realizada de maneira colaborativa e horizontal, oferece uma oportunidade para enriquecer a compreensão histórica tanto daquelas e daqueles que a produzem quanto de quem a ouvem. Nesse processo, participantes se tornam protagonistas ativos na construção do conhecimento e na criação de bens simbólicos. O desafio central da criação audiográfica reside na interação entre diferentes saberes e na ampliação do público envolvido na produção histórica. Ampliação não exatamente numérica, mas, principalmente, espacial, pois as audiografias compartilhadas para os aparelhos celulares de alunos e alunas poderão ser reproduzidas em diversos espaços e momentos. Alunos e alunas deixam, portanto, de serem passivos diante do texto de História e estão se apropriando da História.

As audiografias, entendidas como arquivos sonoros gravados, editados e compartilhados em aparelhos eletrônicos com base na linguagem do rádio e do *podcast* as quais exploram as narrativas orais como um meio de integrar conhecimentos historiográficos, comunitários e escolares. Elas representam uma prática de história pública mediada pela comunicação oral indo além da estrutura convencional de programas de rádio para se tornarem produtos de processos dialógicos que utilizam a linguagem radiofônica de maneira inovadora.

Essas audiografias visam ampliar as possibilidades de elaboração e circulação do conhecimento histórico; ao mesmo tempo em que capacitam estudantes a desempenharem um papel ativo como agentes na criação e divulgação desse conhecimento. Sua dimensão pública se manifesta na capacidade de experimentação para o ensino de História, utilizando a linguagem do *podcast* e do rádio como suporte para a realização e difusão artesanal de pesquisas que abordam aspectos da memória social.

Pensando nas dificuldades técnicas para a efetivação do projeto, levando em conta minha realidade escolar, nossa sugestão é a utilização da maior quantidade de plataformas suportes gratuitos possíveis. Desta feita, é importante a professora ou o professor ter um computador próprio e um celular com acesso à internet. Os celulares dos alunos e alunas serão fortemente utilizados para a divulgação por meio do *WhatsApp* que é um aplicativo de mensagens gratuito o qual permite enviar mensagens de texto e áudio, além de outros formatos e compartilhar com outros aparelhos celulares com o suporte da internet. A depender das possibilidades técnicas de onde o projeto for aplicado, outra plataforma de divulgação possível é o *Youtube* que, embora seja considerada uma plataforma de vídeos, é possível também compartilhar de forma gratuita apenas o áudio. Como necessita, para o compartilhamento nessa plataforma, da criação de um perfil/canal, é mais um fator de engajamento possível, motivar as turmas a criar esse perfil/canal. Ressalto que parto sempre da minha realidade escolar bem limitada no que diz respeito

às tecnologias digitais, sendo o *WhatsApp* o principal aplicativo de troca de mensagens utilizado em toda a comunidade escolar para comunicação entre a equipe gestora, professoras e professores, funcionárias, funcionários e pessoas responsáveis pelas e pelos discentes; além do *Youtube*, a mais conhecida plataforma de som e vídeos.

É importante ressaltar que iniciei meu projeto com a perspectiva de concentrar a dimensão propositiva na elaboração de séries em *podcast*, exatamente pelas dificuldades que se mostraram na minha realidade; foi necessário repensar o elemento pedagógico principal. Naquele momento, a solução foi trocar o foco da sequência didática que seria uma série para audiografias mais simples as quais farão parte de outras etapas didáticas. Entre as dificuldades surgidas, as principais foram: boa parte das alunas e alunos dividiam a utilização do aparelho de celular com outras pessoas na residência onde moram; muitos dos aparelhos não possuíam condições tecnológicas de utilizarem mais aplicativos como os de edição de áudio por exemplo, além dos que já tinham, o que poderia trazer uma pequena dificuldade para a produção de uma série mais elaborada; o acesso à internet, muitas vezes, só era possível nas suas residências.

Essas dificuldades não me impressionaram, a pandemia mundial da Covid-19 no seu auge nos anos 2020 e 2021 já haviam me mostrado a exclusão tecnológica que minhas turmas da Educação Básica vivenciaram. Nesse período, as aulas foram dadas de forma remota e o índice de abstenção foi na casa dos 90% nas duas escolas em que trabalho (uma na rede Estadual de Ensino de Pernambuco e outra no Município do Cabo de Santo Agostinho, também em Pernambuco, ambas em área urbana da Região Metropolitana de Recife). Na época, ainda não estava idealizando fazer um mestrado, mas acredito que muitas pesquisadoras e pesquisadores tem interesse nesse período para analisar os dados reais da exclusão digital que a pandemia escancarou.

Na sala de aula são a metodologia de aprendizagem e a experiência pedagógica que importam. As audiografias servem para que estudantes se sintam participantes de um processo de aprendizagem amplo de conversa, que se completa com os sons, com as músicas e com todos os áudios produzidos a partir dos roteiros elaborados com base nas biografias/verbetes biográficos temporalmente e espacialmente recortadas da Enciclopédia Negra.

Para tratar do conceito de biografias transgressoras me inspiro em Saidiya Hartman⁷ e em bell hooks⁸ como a apresentação das experiências de pessoas despossuídas,

⁷ HARTMAN, Saidiya. Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encenqueiras e queers radicais. São Paulo: Fósforo, 2022. Hartman, Saidiya. 2020. “Vênus Em Dois Atos”. *Revista Eco-Pós* 23 (3):12-33. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v23i3.27640>. hooks, bell. Ensinando para transgredir: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

⁸ bell hooks, em letras 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

subalternizadas, invisibilizadas, em seu contexto histórico. Pessoas que, tiveram suas histórias recuperadas em arquivos policiais ou jornais em arquivos públicos onde, muitas vezes, suas histórias eram desqualificadas. Em vida, eram tidas como pessoas a margem, corpos que deveriam ser longe dos olhos ditos “civilizados”. Hartman (2020, 2022) em seu artigo “Vênus em dois Atos”⁹ no contexto da escravização Atlântica e no livro “Vidas rebeldes, belos experimentos” no qual resgata as histórias, ou fragmentos de fontes, de jovens que viveram na virada do século XX, embora contextos diferentes, são personagens que para terem suas vivências historiografadas precisam enfrentar, por parte da historiadora e do historiador, os limites dos arquivos. Entendemos que, apesar da presença das pessoas subalternizada está na onipresença da história, suas histórias são frequentemente contadas em terceira pessoa, são contadas por testemunhas com registros falhos, exagerados ou incompletos. São discursos e práticas que ou desumanizaram as pessoas escravizadas ou do pós-abolição e as levam às margens da sociedade não como humanas, mas como pessoas violentas, agressivas e incapazes de contarem suas próprias histórias. Como bem nos aponta Farge (2022):

Mendigos, desocupados, dolentes, ladras ou sedutores agressivos emergem um dia na multidão compacta, fisgados pelo poder que os perseguiu em meio à sua agitação habitual, ou porque estavam onde não deviam ou porque eles próprios decidiram transgredir e chamar a atenção, ou através ser nomeados, enfim, diante do poder. Mendigos, desocupados, dolentes, ladras ou sedutores agressivos emergem um dia na multidão compacta, fisgados pelo poder que os perseguiu em meio à sua agitação habitual, ou porque estavam onde não deviam ou porque eles próprios decidiram transgredir e chamar a atenção, ou através ser nomeados, enfim, diante do poder (FARGE, 2022, p. 31-32).

Os fragmentos de vida dessas pessoas são breves e impressionantes aos olhos mais atentos. Mesmo que suas histórias sejam curtas, algumas vezes apenas uma alcunha é citada, a violência que sofreram as colocou em evidência muitas vezes pelos autos policiais ou processos judiciais, e as tornou visíveis para nós. Elas acabam preenchendo registros e documentos com sua presença. Em processos judiciais e sentenças, estas tendem a ser sucintas: "suspeito de sedição", "enviado à prisão", “malandragem”. Essas sentenças não revelam a complexidade das situações, mas sim cenas familiares da vida onde a ordem e a desordem muitas vezes se misturam antes de se confrontarem. Para Farge (2022) como também para Hartman (2020,

que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Sua vasta obra articulava as relações entre o imperialismo econômico, a supremacia branca e o patriarcado, tornando-se referência fundamental para toda formação intelectual voltada à compreensão dos entrelaces entre as dinâmicas de raça, classe e gênero nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks>. Acesso em 13 out. 2023.

⁹Disponível em: Hartman, Saidiya. 2020. “Vênus Em Dois Atos”. *Revista Eco-Pós* 23 n., p. 12-33. <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v23i3.27640>. Acesso em 22 mai. 2024.

2022), os arquivos não fazem um quadro completo da vida das pessoas marginalizadas, ou como prefiro chamar, “transgressoras”, ao contrário, capturam apenas breves momentos em que foram notadas pelo sistema de poder que os oprimia.

A narrativa proposta por Hartman, é vista como uma tentativa de reparar as violências e opressões do passado e de oferecer uma resposta à desonra da invisibilidade através da beleza e do amor. No entanto, ela reconhece, como já comentamos, os limites dessa empreitada e questiona o que as histórias podem realmente alcançar em termos de proporcionar um sentido de dignidade para os que foram brutalmente subjugados e, por conseguinte, invisibilizados. Em hooks (2017) temos como proposta educar indo além dos limites impostos pela cultura dominante, questionando e desafiando as hierarquias de poder, as normas sociais, os preconceitos e as expectativas tradicionais.

Criando um espaço de aprendizado onde alunas e alunos possam questionar as narrativas dominantes da repetição da exclusão e possam criar alternativas outras para o aprendizado de história. Mesmo sabendo a impossibilidade de mudar o passado, trazer para a sala de aula pessoas que transgridam as possibilidades dos arquivos e educar para capacitar estudantes a se tornarem agentes de mudança, capazes de desafiar e transformar as estruturas opressivas da nossa sociedade em direção a uma maior equidade e respeito mútuo na escola.

A retomada atual da utilização de biografias ou trajetórias de vidas, destacadamente de pessoas negras e LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*/Questionando, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades sexuais e de gênero representadas pelo símbolo “+”) vem sendo feito nos últimos anos nas graduações e pós-graduações em todo o país. Localizo essa sigla nas produções teóricas *queer* e decolonial Pelúcio (2014); Potrich (2023), ainda que no contexto especificamente brasileiro, as categorias de gênero, sexualidade e raça se interconectem de forma singular, configurando experiências distintas das propostas por autoras estadunidenses que utilizo amplamente no meu trabalho. Penso em elaborar aulas a partir das questões próprias da minha realidade subalternizada, pois aqui, a subalterna não apenas pode falar como elaborar proposições.

Os estudos *queer* e decoloniais investem na desconstrução das hierarquias de poder e reivindicam a capacidade de agência e enunciação das pessoas marginalizadas. Essas pessoas confrontam as narrativas hegemônicas e sugerem novos horizontes de ação política e construção de conhecimento. Entre as estratégias políticas está a transformação de identificações negativas e pejorativas em lugares de produção de identidades resistentes à normatização e a formulação de saberes. A teoria *queer* e os estudos decoloniais afirmam a existência de múltiplas diferenças,

uma diversidade de potências de vivências na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Ambas se desvinculam da lógica única imposta pela branquitude e lutam pelo direito à diferença não apenas enquanto cultura, mas principalmente enquanto formulação de saberes.

A noção de vida subalternizada, que aqui preferimos chamar de transgressora, que primeiramente transgride as normas de seu tempo, transgride os arquivos e nessa etapa transgride a invisibilidade e se torna propulsor de conhecimento na sala de aula; refere-se às experiências de vida marcadas por um processo de socialização marginalizado, devido ao desprezo social por estarem fora das normas impostas e da reprodução de padrões esperados. Essas teorias são espaços de luta política, enfrentando as naturalizações das opressões, evidenciando a heterossexualidade compulsória, desconstruindo binarismos e apontando as localidades periféricas que são colocadas as religiões de matriz africana, tratando os seres humanos fora do padrão como seres abjetos.

Trazer essas personalidades para a sala de aula é reconhecer que não apenas informam culturas, mas também elaboram conhecimento e teorias a partir de seus locais.

Quando fiz minha primeira busca no banco de dissertações da CAPES, espaço digital de dissertações do Mestrado Profissional em História, por exemplo, procurando, ainda despretensiosamente, pela palavra-chave “biografias” encontra-se 14 textos, entre os quais Carolina Maria de Jesus e Baquaqua são temas, de duas dissertações distintas¹⁰. Pescando frugalmente pela sigla “LGBT” encontramos apenas duas dissertações¹¹. Admito que fiquei impressionada com esse resultado, o que me fez acreditar na necessidade de dar visibilidade a esses sujeitos históricos, que em suas biografias possamos problematizar os desafios perpetrados, experiências vividas e potencialidades periféricas, com isso, afirmo que a História não foi nem é apenas feita, nem deve ser apenas escrita com base nas “glórias” dos grandes homens (no sentido heteronormativo, eurocêntrico, falocêntrico, cristocêntrico, lgbtfóbico e branco) para os quais biografias diversas podem ser encontradas facilmente em livros didáticos de História; nas livrarias e por boa parte do que foi “fazer história”.

O termo “falocentrismo” utilizado é para descrever contextos nos quais o poder, as estruturas sociais e as normas são predominantemente orientadas em torno da masculinidade, frequentemente simbolizada pelo falo. Essa perspectiva se manifesta em diversas áreas; incluindo política, cultura, e relações de gênero onde a masculinidade é considerada como

¹⁰ Busca realizada no repositório digital do Mestrado profissional em Ensino de História. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=biografia>. Acesso em 13 out. 2023.

¹¹ Busca realizada no repositório digital do Mestrado profissional em Ensino de História. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=lgbt&sort=title:ASC>. Acesso em 13 out. 2023.

norma ou superior. Podemos exemplificar esses conceitos com apenas um exemplo, que foi muito noticiado recentemente. A pesquisadora Maria Caraméz Carlotto¹² teve sua bolsa de doutorado negada pelo CNPq. A justificativa do órgão seria “suas gestações”, ou seja, houve a exclusão de uma mulher do rol das bolsistas por ela ser mãe e mulher. A experiência da maternidade, algo comum na espécie humana, mas sendo rechaçada no espaço acadêmico.

Conceituo uma sociedade heteronormativa como aquela em que as normas sociais, culturais e institucionais pressupõem e favorecem a heterossexualidade como a orientação sexual padrão e "normal". Nesse contexto, a heteronormatividade estabelece a ideia de que a atração romântica e/ou sexual entre pessoas do sexo oposto é a única forma aceitável de expressão sexual. Isso resulta em várias formas de discriminação e marginalização contra pessoas que não se encaixam nesse padrão imposto, incluindo indivíduos LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e mais outras identidades não heterossexuais, que no contexto atual é representado pelo símbolo “+”). A heteronormatividade influencia leis, políticas, práticas sociais, políticas educacionais, expectativas culturais criando um ambiente em que as identidades e relações não normativas são, muitas vezes, desconsideradas e estigmatizadas. No ambiente escolar especificamente, reflete e reproduz as violências da sociedade como por exemplo a rejeição, a violências física, a violência psicológica e a violência simbólica, pois nos currículos escolares pode haver o apagamento desses e de outros corpos e expressões ditas como fora das normas.

Utilizo do adjetivo “branco” me referindo ao conceito trabalhado por Bento (2022) em seu livro “O pacto da branquitude” para ela, branquitude é um conceito utilizado por diversas acadêmicas, principalmente em estudos sobre raça e relações raciais para descrever um conjunto de acordos e privilégios que beneficiam pessoas lidas como brancas em sociedades racialmente estratificadas. Esses acordos, implícitos ou explícitos, são estabelecidos para manter e perpetuar a supremacia branca, garantindo que os benefícios sociais, econômicos e políticos sejam predominantemente direcionados aos indivíduos brancos em detrimento das pessoas de outras raças. De acordo com ela, o pacto da branquitude possui um componente narcísico de autopreservação, onde o "diferente" é percebido como uma ameaça ao "normal" e ao "universal". Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

¹² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/12/27/cnpq-usa-maternidade-como-justificativa-para-negar-bolsa-a-pesquisadora.htm>. Acesso em 05 jan. 2024.

O conceito de branquitude, de acordo com Bento (2022), opera de várias maneiras, incluindo a proteção e a promoção dos interesses de pessoas brancas em instituições sociais, políticas e econômicas, a perpetuação de estereótipos e narrativas que afirmam a superioridade branca e a minimização ou negação das experiências de racismo e discriminação enfrentadas por pessoas não brancas. Essas dinâmicas podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente e são sustentadas por sistemas e estruturas que favorecem essas pessoas lidas como brancas em detrimento das minorias raciais. Podemos exemplificar com os currículos escolares utilizados nas nossas redes de ensino, ainda construídos na ótica do europeu, do eurocentrismo. Em nossos livros didáticos e em currículos como os que utilizo em minhas aulas, tanto na Rede Estadual de Pernambuco, como na rede municipal da cidade do Cabo de Santo Agostinho o percentual de conteúdos pautados nas dinâmicas europeias ainda é muito maior que temáticas raciais e indígenas que estão muito mais ligadas na nossa formação enquanto o que conhecemos como Brasil.

A branquitude, em sua essência, refere-se a um conjunto de práticas culturais não nomeadas e não marcadas, caracterizadas pelo silêncio e ocultação em torno dessas práticas. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas como se fossem o modelo para todas as sociedades.

A compreensão do pacto da branquitude é fundamental para analisar e desafiar as desigualdades raciais e promover a justiça social e racial. Reconhecer os privilégios associados à branquitude e trabalhar para dismantelar as estruturas que os sustentam é essencial para construir sociedades mais justas e equitativas.

O reconhecimento e a crítica da heteronormatividade são fundamentais para promover a equidade e a aceitação da diversidade sexual e de gênero não apenas no ambiente escolar, mas em toda sociedade. Utilizo o termo “cristocêntrica” para conceituar uma sociedade centrada no Cristianismo. Esse termo destaca a centralidade do Cristianismo na cultura, nas instituições e nas normas sociais dessa sociedade. A influência da religião cristã pode se manifestar em várias áreas, incluindo moralidade, ética, legislação e práticas culturais que refletem nos currículos escolares e no calendário de atividades escolares quando festividades cristãs são efetivamente vivenciadas nas escolas em detrimento de quaisquer outras crenças.

Quando estava fazendo o levantamento bibliográfico nos bancos de dissertações, uma das dissertações encontradas, me chamou atenção. Ressalto, porém, que meu trabalho não tem como objetivo discutir ou fazer uma crítica epistêmica ao livro didático, a sua produção e aos seus objetivos, porém, a leitura da dissertação em si, me ajudou bastante nos debates que pretendo fazer a respeito das relações de gênero no espaço escolar. No trabalho intitulado

“Diversidade Sexual nos Livros Didáticos de História no Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (2000-2010)” Marcia Barbosa Silva defende no seu mestrado em Educação que, nos últimos anos, especialmente a partir do final da década de 1970, a produção historiográfica brasileira passou por profundas reformulações conceituais e epistemológicas. Isso se deve, em grande parte já sabemos, às novas tendências inspiradas na *Nouvelle Histoire* e na História Social Inglesa as quais elegeram como objeto de estudo temas relacionados ao cotidiano, à vida privada, às mentalidades coletivas, ao imaginário e às representações sociais de segmentos até então marginalizados pela denominada "História oficial".

Essa renovação teórico-metodológica também se manifestou na Educação ao introduzir novos temas e objetos de pesquisa; como o currículo escolar, o livro didático e as práticas de leitura, assim como questões relacionadas ao gênero, à infância e aos grupos étnicos, entre outros. Também, segundo ela, diante dessas novas perspectivas de investigação na história e considerando que a diversidade sexual vem se tornando um tema frequente nas diversas mídias digitais, novelas e programas de televisão, surgem algumas indagações relevantes: a escola, enquanto bases formadoras da educação, está desempenhando adequadamente seu papel na construção de uma educação mais justa e democrática? Os discursos sobre a diversidade sexual estão sendo promovidos de maneira eficaz? Como os livros didáticos de História representam a diversidade sexual?

Sua pesquisa analisou os discursos sobre sexualidade e diversidade sexual presentes nos livros didáticos. Embora defendida na área de educação (não sendo, pois, na área de Ensino de História) focou em coleções de História destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, avaliadas e distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático¹³ nos anos de 2000-2010. A relevância dessa dissertação, para nosso trabalho especialmente, se destaca por abranger um período de dez anos e por buscar compreender como os discursos sobre sexualidade estão sendo abordados nos livros didáticos de História enquanto objeto e enquanto discurso. Em conclusão, a autora afirma:

Consideradas apenas as narrativas dos textos principais concluímos que houve um crescimento tímido em termos de visibilidade das experiências dos homossexuais. O aumento da presença desse grupo limitou-se a inserção das palavras “homossexual”, “homofobia”, “orientação sexual” e “grupo gay”, com o agravante de essas palavras estarem desacompanhadas de suas respectivas definições (SILVA, p. 92).

Outra importante conclusão que a autora chegou foi:

¹³ O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído pelo Decreto Lei nº91.542 de 19 de agosto de 1985, nesse momento histórico, estava à frente no poder executivo o presidente Tancredo Neves que havia sido eleito por eleições indiretas em 15 de janeiro do mesmo ano e sucedeu o militar João Figueiredo. O programa, tem entre suas funções a distribuição de livros didáticos, pré-selecionados para as redes públicas de ensino no país.

(...) ainda que mediante uma análise mais detalhada, tenhamos concluído que os autores dos livros didáticos promovem uma assimilação do discurso da “tolerância” e do “respeito” (...) a ideia do ser tolerante transfere uma falsa imagem de aceitação do outro, imprimindo na sociedade um sentimento de superioridade. Quem tolera mostra certa superioridade perante o outro, que precisa ser tolerado, e é assim que se constitui uma sociedade o status de hierarquia do dominante tolerante e do dominado tolerado (SILVA, p. 92).

Diante dessa lacuna, é imperativo direcionar a atenção para a maneira como tratamos em nossas aulas de História essas temáticas; dessa forma, o livro didático que representa um referencial significativo para o planejamento, organização e condução das aulas se mostra um instrumento ainda que ainda precisa de críticas mais elaboradas para que seja mais adequado as nossas realidades brasileiras e regionais, o que foge ao objetivo da nossa pesquisa. É importante que o ensino de História adote o presente como ponto de partida e a realidade social como objeto. Deve-se apresentar uma narrativa histórica plural na qual alunas e alunos possam se identificar e se reconhecer como sujeitos históricos, tornando o ensino de História mais significativo e mais plural para docentes e discentes.

É essencial conferir visibilidade e representatividade aos sujeitos LGBTQIAPN+, as pessoas negras, as religiões de matriz africana nas nossas aulas ao reescrever narrativas e desmantelando a concepção desses indivíduos como ausentes, invisíveis, sem história, sem agência histórica, relegados às margens da cisheteronormatividade cristã socialmente estabelecida e imposta. Tal iniciativa desempenha um papel fundamental no combate à homofobia, à transfobia, ao racismo religioso, ao racismo recreativo e as demais formas de violências, que podem levar a violências sistemáticas que configuram o *bullying*, nas aulas de História e no próprio ambiente escolar, pois é um tipo de violências se configura como um problema marcante espaço. Para ficarmos em apenas um exemplo, de acordo com o IPEA, no Mapa da Violência/2023, para as turmas de nonos anos na cidade do Recife, 43,9% das crianças relataram sofrer *bullying* nos últimos 30 dias.¹⁴ Mais uma vez a Pedagogia feminista negra nos ajuda a questionar as estruturas de poder presentes no sistema educacional, nos currículos oficiais e nos livros didáticos destacando como as narrativas dominantes, muitas vezes, excluem ou marginalizam as vozes e experiências outras, dissidentes não permitindo que sejam vistas como experiências possíveis.

Inspirada em bell hooks, compreendo que a educação crítica deve ser fortalecida na vida cotidiana das alunas e dos alunos, relacionando-se com suas experiências, aos quais possam

¹⁴ Fonte: Atlas da violência 2023 / coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2023. n. 115, p.37. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>. Acesso em 27 abr. 2024.

perceber com as trajetórias biográficas não apenas a opressão que, enquanto indivíduos e comunidade ainda sofrem, mas, que possam se sensibilizar para perceber as barreiras das desigualdades sociais que a população periférica muitas vezes está sujeita ao longo da história, mas, como nos mostra a história social, há a possibilidade de agências dos indivíduos em todos os espaços.

Assim, a utilização de biografias transgressoras possa desafiar a noção tradicional de ensino de História como um processo passivo para um processo ativo, crítico e emancipatório. Além disso, possa desafiar estereótipos históricos que afetam pessoas lidas com marcadores sociais da diferença, destacando suas realizações, resistências, contradições e contribuições em várias esferas da sociedade contextualizando eventos históricos dentro de suas nuances culturais, reconhecendo a diversidade de experiências dentro da diáspora africana e evitando generalizações simplistas ou dicotômicas.

Trazer para a sala de aula, na forma de protagonistas, biografias transgressoras como as de Mãe Biu, Badia, as irmãs do Pátio do terço (Emília e Vivina Rodrigues) e Madame Satã. A divulgação dessas histórias na comunidade escolar e, assim, ver reconhecidas como figuras que fizeram parte da história de Pernambuco, não mais como sujeitas e sujeitos incapazes de agirem historicamente, mas como agentes de resistências às estruturas subalternizantes da nossa sociedade. Isso significa que, ao adotar a perspectiva biográfica, propõe-se a integração entre a sociedade e o indivíduo implicando resgatar seu papel como sujeito ativo na construção da história, das resistências e da experiência, desafiando a narrativa histórica tradicional na educação e rompendo com o entendimento das estruturas.

Desta feita, as ações humanas deixam de ser meros subprodutos das forças produtivas, econômicas e culturais. Ao contrário, reconhece-se a possibilidade de interpretar a dimensão dos conhecimentos, crenças e atitudes expressas em representações e práticas culturais, tanto individual quanto coletivamente. Nesse sentido, Loriga (1998, p. 249) nos chama a atenção ao considerar não apenas as resistências e limitações normativas, assim como as incoerências entre diferentes normas e, como os indivíduos, independentemente de sua participação na construção histórica, moldam e modificam as relações de poder.

Ainda segundo ela, a missão do indivíduo não é desvendar a essência da humanidade; ao contrário, sua função é permanecer singular e fragmentado. É somente através de movimentos individuais distintos que as aparentes homogeneidades como instituições, comunidades ou grupos sociais podem ser desfeitas; revelando os conflitos subjacentes à formação e construção das práticas culturais. A questão não é apenas às inércias e ineficácias normativas, mas também às inconsistências entre diversas normas, e à maneira pela qual os

indivíduos, independentemente de estarem envolvidos na construção histórica ou não, influenciam e alteram as dinâmicas das relações de poder.

O trabalho com biografias significa reconhecer a importância da subjetividade e da diversidade de experiências na construção da sociedade brasileira, invertendo os sentidos de invisibilidade, apagamentos e silenciamentos. Para isso, recorremos a “Enciclopédia Negra”¹⁵, publicação que tem como um dos seus objetivos ajudar na ampliação da visibilidade de personalidades negras da história do Brasil. Personalidades que, em sua maioria, não são estudadas nos livros de didáticos de História mesmo com a importância que tiveram no processo coletivo da abolição; pós-abolição; nas diversas formas de estratégias de resistência, negociação e conflitos nos processos de inclusão e afirmação social. Sendo esta, uma luta árdua até os dias de hoje.

Não aceitar o apagamento que sistematicamente essa população vivencia seja na academia, seja nos manuais escolares é, sem dúvidas, um posicionamento político em defesa de um ensino anti-heterocisnormativo, antissexista, democrático, anti-classista, antirracista e decolonial analisando interseccionalmente várias camadas de marcadores sociais da diferença baseados na raça e no gênero. A Enciclopédia Negra traz a possibilidade de elaborações que quebram a colonização epistêmica quando trazemos para sala de aula, essas personalidades como produtoras de conhecimento e não apenas de cultura.

Partindo da Enciclopédia Negra (Gomes; Lauriano, Schwarcz, 2021), fizemos um recorte temporal e espacial: vamos apresentar algumas pessoas das tantas nascidas em Pernambuco do século XX no período intitulado de pós-abolição.

Desta feita, encontramos os nomes Emília Duarte Rodrigues (1870 – 1968) e Vivina Rodrigues Braga (1867 – 1966) no mesmo verbete; Madame Satã (1900 – 1976); Mãe Biu (1914 – 1993); e Badia (1915 – 1991). Reconhecendo que, muitas vezes, as narrativas tradicionais excluem as experiências de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ e/ou negras, como já nos foi mostrado na dissertação de Marcia Barbosa da Silva, ficamos muito felizes em ter dentro do nosso escopo uma figura tão emblemática como foi João Francisco dos Santos, mais conhecido por seus contemporâneos pela alcunha de Madame Satã. Ele, depois que fugiu de Recife foi para a cidade do Rio de Janeiro, e lá, no bairro da Lapa, era conhecido na noite carioca como a Mulata do Balacochê. Lido a sua época ainda dentro do binarismo: durante o dia performava traços da masculinidade normativa, tais como o domínio emocional, a força física evidenciada nas brigas constantes e nas disputas entre os chamados “capoeiras”;

¹⁵ A Enciclopédia Negra – Biografias afro-brasileiras, de Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz foi um livro lançado em 2021 que reúne mais de 550 biografias de pessoas negras da história do Brasil.

independência e autonomia e, durante a noite, se auto identificava como bicha, travesti e boneca nos seus conhecidos shows performáticos (BUTLER, 2017).

Tomando como perspectiva os verbetes biográficos dessas pessoas, nosso objetivo é apresentar suas histórias, problematizar seus marcadores sociais de raça/gênero e suas estratégias de negociações e conflitos; além de fazer um paralelo com nosso momento histórico atual ao perceber o quanto ainda temos de permanências e rupturas em nossa sociedade. Não temos por objetivo trazer histórias de heróis ou heroínas, queremos trazer narrativas de pessoas que foram negligenciadas até então pela historiografia pernambucana e apenas com o movimento da história social iniciado nos anos de 1980 aqui no Brasil, influenciados pelas obras de E.P. Thompson puderam ter suas trajetórias revisitadas.¹⁶

Queremos explorar as trajetórias dessas figuras negras que contribuíram para experiências e movimentos históricos, ainda pouco reconhecidos e que se encontram invisíveis nos livros didáticos. Sejam as irmãs Vivina e Emília que eram as Tias do Pátio do Terço ou como também eram conhecidas, as Tias da Costa, seja Badia (iniciada na religiosidade pelas irmãs) primeira Dama do Carnaval do Pátio do Terço; seja Mãe Biu, matriarca da Sociedade Seita Africana Santa Bárbara – Xambá, ou ainda Madame Satã. Ele e elas, ao seu modo, são excepcionais, seja na afirmação religiosa contra hegemônica, pois faziam parte de religiões afro-brasileiras, como os cultos Nagô e de tradição Xambá, seja na forma de expressar sua sexualidade, no caso de Madame Satã em seus shows e peças de teatro enquanto afirmava sua identidade travesti.

Nossa intenção é ampliar o repertório de professoras, professores, alunas e alunos ofertando material didático para o estudo da história e cultura afro-brasileira no Estado de Pernambuco; já que sabido, não temos à disposição materiais publicados para esse público escolar. Assim, visamos possibilitar que a história do nosso Estado seja conhecida nas salas de aulas e que as identidades subalternizadas sejam valorizadas no ensino de História, na sala de aula, no ambiente escolar e na comunidade.

Tal necessidade se dá nas minhas salas de aula onde o grande percentual são de pessoas negras como eu, além disso, tenho alunas e alunos que fazem parte de religiões de matriz africana e pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ e não tenho material didático disponível para uma abordagem interseccional raça e gênero. Assim, é possível que essas e esses adolescentes possam se reconhecer ou se identificar nessa pesquisa. Este trabalho é parte de um esforço mais

¹⁶ O historiador britânico, Edward P. Thompson com sua obra “A formação da classe operária inglesa” em três volumes foi um marco na historiografia brasileira contemporânea desde a década de 1980.

amplo para aumentar nosso conhecimento sobre as experiências negras em nosso país e contribuir para um movimento antirracista e de valorização da diversidade.

A disciplina escolar de História, no contexto do Brasil Contemporâneo, historicamente seguiu e ainda segue predominantemente uma abordagem epistemológica orientada pelos princípios da branquitude. Isso resultou na omissão e silenciamento de outras perspectivas, conhecimentos e narrativas que são essenciais para uma representação mais abrangente da diversidade sócio racial brasileira. Como resultado, a história ensinada muitas vezes não reflete a riqueza e a complexidade das diferentes experiências e contribuições que moldaram a nossa sociedade. Nesse sentido, utilizar biografias transgressoras no ensino de História, implica em enfrentar o modelo tradicional posto e, assim, evitar o silenciamento e o apagamento das múltiplas identidades de nossas alunas e alunos (PAIM; SOUZA, 2018).

Nossa dissertação está organizada em três capítulos que podemos assim resumir: o primeiro capítulo correspondente aos aspectos introdutórios que são os elementos estruturadores da pesquisa. Apresentamos uma breve análise de dissertações que tem relação com o nosso objeto de pesquisa e proximidade com as ferramentas teórico-conceituais além de apresentar nosso objeto principal, qual seja, a Enciclopédia Negra. Nosso objetivo foi perceber que encaminhamentos estão sendo dados para o ensino de História e uso de biografias e suas potencialidades educacionais.

Essas dissertações se encontram disponíveis no banco de dissertações do ProfHistória e no banco de dissertações da CAPES. Ainda no primeiro capítulo discorreremos sobre os conceitos fundamentais da nossa pesquisa, tais como Pedagogia feminista negra; estudos decoloniais; interseccionalidade e biografia. Apresentamos o referencial teórico adotado na pesquisa dialogando com a perspectiva teórica e política dos estudos pós-coloniais latino-americanos. As ideias principais estão apoiadas nos estudos dos autores decoloniais Aníbal Quijano (2005), Edgardo Lander (2005), Walter D Mignolo (2005; 2008), Maldonado-Torres (2007) e da autora Catherine Walsh (2005; 2012.). Para os referenciais teórico-conceituais de Pedagogia feminista negra, interseccionalidade, vidas transgressoras, utilizaremos autoras como Patricia Hill Collins (2019; 2021), bell hooks (2017; 2018; 2020); Saidiya Hartman (2022); Djamila Ribeiro (2018; 2019). Para o estudo historiográfico das biografias nos valeremos dos trabalhos de Sabina Loriga (1998; 2011); François Dosse (2015); Alexandre de Sá Avelar (2012); Benito Bisso Schmidt (2012.); Geovani Levi (200; 2016); Lilia Moritz Schwarcz (2021). Por fim, nesse capítulo apresento uma breve descrição das duas escolas nas quais trabalho e que foi a partir dessas realidades que pensei esse trabalho.

No segundo capítulo faremos um mapeamento de temas que consideramos importantes para nossa pesquisa, nos documentos que regem a educação nacional como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a qual se configura como um instrumento normativo destinado às redes de ensino, abrangendo tanto as instituições públicas quanto as privadas. Sua incumbência primordial reside na função de ser uma referência imperativa para a concepção e estruturação dos currículos escolares, bem como para a formulação das propostas pedagógicas direcionadas aos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no contexto educacional brasileiro.

Mapearemos também, documentos que norteiam os conteúdos e abordagem a serem aplicadas nas salas de aula como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Nacionais Curriculares – Temas Transversais (PCN-TT); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (CPEF), Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (CPEF); Organizador Curricular por Unidade Didática do Município do Cabo de Santo Agostinho/PE (OCSCA). Com isso, nosso foco será tentar demonstrar os silenciamentos, invisibilizações, possibilidades ou brechas que esses documentos podem apresentar nas políticas educacionais do país e nos currículos escolares nas redes de Educação nas quais trabalhamos no que diz respeito a uma perspectiva decolonial dos assuntos a serem ensinados em sala de aula. É importante destacar que o documento da BNCC é público e analisamos a versão que foi aprovada e está disponível para acesso livre no sítio eletrônico do Ministério da Educação em sítio próprio de divulgação do documento.

Os demais documentos têm suas especificidades de acesso e distribuição e iremos comentar ao longo do capítulo. No terceiro capítulo, teve-se como objetivo apontar possibilidades práticas de utilização da Enciclopédia Negra e, conseqüentemente, de biografias/verbetes biográficos nas aulas de História da Educação Básica por meio de sequências didáticas para a elaboração de audiografias biográficas. Acreditamos desenvolver neste capítulo uma discussão da importância em ampliar esse material na sala de aula destacadamente de Pernambuco por falta instrumentos pedagógicos adequados para falar de nossa história para o público escolar. A proposta de sequência didática consiste na elaboração dos roteiros de gravação, audiografias e sua difusão pelas alunas e alunos, são em seu conjunto, parte da dimensão propositiva desse trabalho que tem como base a Enciclopédia Negra, desejo que esse trabalho seja proveitoso para as pessoas que queiram abordar a história de Pernambuco na perspectiva da história social e decolonial para um processo de ensino-aprendizagem antirracista da disciplina de História.

CAPÍTULO 1: ESTUDOS INTERSECCIONAIS E DECOLONIALIDADE

1.1. Estudos decoloniais e interseccionalidade

A lógica da modernidade capitalista foi a construída pela Europa desde seu processo de dominação da África e das Américas que remontam ao século XVI; esse método deixou profundas marcas que reverberam nas estruturas econômicas, de poder e nos modos de ser, saber e pensar, tanto na África como nos países latino-americanos (QUIJANO, 2005). Mesmo após a saída dos colonizadores dos territórios dominados, suas formas de ver e pensar o mundo ainda oprimem os ex-colonizados. O primeiro processo sendo chamado de colonização (dominação territorial e econômica) e o segundo de colonialidade (dominação do saber, do ser, da natureza e do gênero) (MIGNOLO, 2017).

No Brasil, a imposição da branquitude na produção de conhecimento exerce influência significativa na educação; visto que esta permanece impregnada pela colonialidade do saber. O principal exemplo é a violência simbólica exercida pelos currículos escolares que são guiados pela BNCC. Nossos currículos oficiais impõe as visões das estruturas sociais dominantes internalizando em nossa educação legitimação e reprodução de desigualdades ao não pôr no centro no debate da nossa construção enquanto país o debate sobre a interseccionalidade entre raça e gênero. Durante muito tempo, nossos currículos escolares eram produzidos como se estivéssemos nos vendo de fora, um currículo totalmente eurocentrado. Atualmente, conseguimos ver algumas mudanças pontuais, graças aos debates e lutas propostas pelos diversos movimentos da sociedade. Diante desse cenário e no esforço de decolonizar o ensino de História, o propósito deste capítulo é examinar como a perspectiva decolonial pode contribuir para uma educação crítica e humanista.

A construção desse entendimento baseou-se em nosso levantamento bibliográfico, tratando conceitos a partir de temáticas decoloniais: a Pedagogia feminista negra, o Feminismo Negro, a análise interseccional, compreendidos como ferramentas críticas e de transformação. Essa leitura se apresenta como um caminho dos vários caminhos possíveis para decolonizar o ensino de História e construir um novo modelo civilizatório que abrace diversos saberes, vozes, identidades, modos de ser e novas formas de constituir e organizar a sociedade.

O pensamento decolonial é um conceito que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista construída pela Europa) e se abre para uma pluralidade de vozes e trajetórias. Entendemos essa concepção como uma definição ampla que não está restrita a um único autor ou autora; trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um entendimento outro. Nesse sentido, a abordagem decolonial que

apontamos aqui está baseada em diversas leituras, tais quais (MUNANGA, 2013), (MALDONADO-TORRES; 2016), (WALSH, 2006); (MIGNOLO; 2017), (PEREIRA; PAIM, 2018), (PAIM, 2018), (LUGONES, 2014); é esse o horizonte para nosso trabalho, pois procura olhar para a história de uma forma diferente da tradicional valorização da branquitude heteronormativa.

A perspectiva decolonial questiona as histórias que costumavam ser contadas do ponto de vista europeu/ocidental e tenta entender a história de uma maneira mais ampla, de uma perspectiva oposta ao eurocentrismo e pondo no centro as experiências de grupos que foram marginalizados, colonizadas e colonizados ao longo da história do Brasil e de Pernambuco, especificamente.

Munanga (2013) defende uma abordagem que promova a Consciência Afro-brasileira incentivando o reconhecimento e a valorização das contribuições da população afrodescendente para a história e a cultura brasileira e que também denuncie seus processos de exclusão. Seu trabalho nos ajuda a prosseguir por um caminho no qual o ensino de História no Brasil inclua uma perspectiva mais completa e diversificada da nossa história enfatizando consequências da diáspora africana nas narrativas históricas, desafiando narrativas eurocêtricas tradicionais. Suas ideias também promovem a compreensão das estruturas de racismo e desigualdade racial na sociedade brasileira. Isso é relevante no contexto do ensino de História, já que ajuda as alunas e os alunos a entenderem as implicações históricas do racismo.

Ao se referir às questões de gênero, Munanga (2006) percebe a origem das lutas das mulheres negras separadas do feminismo branco tradicional. Dessa forma:

A compreensão e sensibilidade para com a história específica das mulheres negras nem sempre ocuparam a atenção do movimento negro de modo geral e nem o movimento feminista. Isso levou as mulheres negras a questionarem a ausência da discussão do gênero articulada com a questão racial dentro do movimento feminista e no movimento negro e a iniciarem uma luta específica (MUNANGA, 2006).

Embora ele não se utilize diretamente da ferramenta analítica interseccional diretamente é possível perceber que os marcadores sociais de gênero e raça estão nas suas ideias. Maldonado-Torres (2016) irá nos apoiar em debates sobre transdisciplinaridade e decolonialidade, pois o trabalho com biografias transcende os limites tradicionais das disciplinas acadêmicas (muitas delas desenvolvidas e executadas dentro do padrão eurocêntrico de modernidade) e procura integrar diferentes áreas do conhecimento para abordar questões complexas e interconectadas. É uma reação à compartimentalização do conhecimento em disciplinas acadêmicas específicas e visa promover uma compreensão mais holística e abrangente de problemas e desafios contemporâneos nas intersecções de raça e gênero.

Ao escolher personalidades transgressoras ou biografias transgressoras, como prefiro nomear, é uma tentativa de buscar desafiar e desconstruir as estruturas e legados do colonialismo pois quebra os padrões de raça e gênero impostos. Ele se concentra na descolonização da mente, nas formas como o conhecimento e o poder foram historicamente moldados pelo colonialismo e, como essas estruturas, destacadamente, o racismo, a homofobia, a misoginia, o preconceito religioso, continuam a influenciar as sociedades contemporâneas.

Maldonado-Torres (2016) chama de atitude decolonial os projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder.

Assim:

O caráter fronteiro do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e desmantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial (MALDONADO-TORRES, 2016).

Outro aspecto importante da decolonialidade é dar voz às histórias e experiências de grupos que, muitas vezes, foram propositadamente invisibilizados em prol de um sujeito único e universal. Isso inclui povos indígenas, ciganos, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, afrodescendentes e outros que foram colonizados. Devemos trabalhar para recuperar e contar essas histórias que, por muito tempo, foram negligenciadas. Além disso, a decolonialidade analisa as estruturas de poder que existiam durante a época colonial e como essas estruturas ainda afetam as sociedades atual latino-americana. Ela também incentiva o uso de diferentes tipos de fontes, como documentos históricos, relatos orais, arte e música para obter uma compreensão mais completa da história, tal como faz a história social.

A abordagem decolonial na pesquisa histórica busca contar uma história de outra perspectiva que leve em consideração as experiências de diferentes grupos e desafie as histórias tradicionais que, muitas vezes, ignoravam ou distorciam essas perspectivas dos subalternizados.

Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2016).

Nesse sentido, a junção de diferentes tipos de conhecimento, aquele que vem da experiência pessoal e o que é produzido de formas diversas, desafia a rigidez das regras e métodos de estudo impostos pela matriz colonial. Isso ocorre quando diferentes áreas de pensamento, ação e criatividade se encontram, envolvendo o sujeito no processo de se libertar das influências coloniais. O ato de ultrapassar essas fronteiras requer uma consciência especial

e a habilidade de usar tecnologias libertadoras de maneira versátil e criativa no caminho rumo à decolonização.

Walsh (2006), reforça melhor o termo “colonialidade do poder” de Aníbal Quijano. Ele é conhecido por introduzir este conceito ao destacar o uso da raça como um padrão de poder contencioso e duradouro. Esse padrão estabeleceu uma escala de identidades sociais desde a era colonial até os dias atuais, com a posição privilegiada dos europeus brancos no topo e indígenas e negros nos degraus mais baixos; sendo estes últimos percebidos como identidades homogêneas e negativas. A colonialidade, claramente, permeia os domínios do ser, envolvendo a desumanização e a negação da existência de alguns grupos, bem como do conhecimento, ao posicionar o eurocentrismo e o ocidentalismo como os únicos modelos válidos, excluindo completamente afrodescendentes e indígenas como intelectuais e produtores de conhecimento.

Walter Mignolo contribui¹⁷ com nosso trabalho na discussão ao apresentar a "colonialidade" como um padrão complexo de poder, cujas bases históricas estão na Conferência de Bandung de 1955¹⁸. Ele destaca que a descolonialidade não propõe um novo universal, mas sim um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas epistemes modernas e pós-modernas. Em seu texto ele destaca a importância da epistemologia fronteiriça, que busca resgatar formas de vida e modos de pensamento desqualificados pela tradição eurocêntrica e discute a lógica racializada do racismo moderno/colonial.

No contexto de seu pensamento, a descolonialidade emerge como uma abordagem comprometida com a igualdade global e a justiça econômica, desafiando as noções eurocêntricas de democracia e socialismo. A análise da linguagem, do discurso e da categorização de "outros" evidencia o poder discursivo e a necessidade de desprender-se das

¹⁷ No texto aqui tomado como referência, o autor usa o termo “descolonialidade/descolonial”, posteriormente ele vai ampliar as discussões e utilizará também o termo “decolonialidade/decolonial”. Grosso modo, O termo "descolonial" muitas vezes se refere a ações concretas e práticas que buscam dismantlar estruturas coloniais e promover a justiça social e a igualdade. Podendo ser associado a movimentos políticos e sociais que visam acabar com práticas coloniais em diferentes esferas da vida, incluindo política, economia, cultura e educação. Enfatiza também mudanças tangíveis nas instituições e nas relações de poder para superar as disparidades causadas pelo colonialismo. Já o termo "decolonial/decolonialidade" é muitas vezes associado a abordagens teóricas que buscam desconstruir as estruturas epistemológicas e conceituais legadas pelo colonialismo, podendo se referir a esforços intelectuais para questionar e subverter as narrativas, categorias e modos de pensamento que foram moldados pelo colonialismo. Enfatiza a descolonização do pensamento e das estruturas cognitivas, desafiando as formas como o conhecimento foi historicamente construído e disseminado. Ampliação do conceito de “colonialidade do poder” de Anibal Quijano.

¹⁸ Realizada em abril de 1955, reuniu países africanos e asiáticos visando a promoção de uma cooperação econômica em oposição ao neoimperialismo por parte tanto da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas quanto dos Estados Unidos da América.

narrativas impostas para resubjetivar-se na fronteira, resistindo à assimilação e rejeitando opções limitadas. Para ele, não existe a categoria outro porque:

O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (“o outro”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, *gentes e* línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (MIGNOLO, 2017).

A descolonialidade, assim como a epistemologia fronteiriça, visa transformar não apenas o conteúdo, mas os próprios termos da conversa. Considerando que o pós-colonialismo teve sua origem principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, com seus principais impulsionadores sendo intelectuais dos países tidos como subdesenvolvidos, é mais fácil para os intelectuais europeus assimilarem o pensamento pós-colonial do que o decolonial.

O pensamento decolonial encontra mais afinidade com as experiências e as localizações geo-históricas dos migrantes do Terceiro Mundo do que com a pele dos "europeus nativos" no Primeiro Mundo. Não há impedimento para que um corpo branco na Europa Ocidental compreenda como a colonialidade afeta os corpos não-europeus, mas essa compreensão seria mais uma tarefa racional e intelectual do que uma experiência direta. Para que um corpo europeu adote uma perspectiva decolonial, seria necessário abrir mão de certos princípios, da mesma forma que um corpo não branco, cuja formação foi moldada pelas histórias coloniais, precisaria abrir mão de algumas concepções para habitar as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas.

Lugones (2014) nos ajuda na compreensão de como o conceito de gênero desempenhou um papel significativo na formação das relações após o período colonial e sua influência nas sociedades atuais é crucial para o estudo da história. Isso ocorre porque a noção de gênero funciona como uma chave essencialmente nas teorias pós-coloniais e na compreensão da colonialidade. Inicialmente, as teorias de colonialidade não abordaram devidamente as implicações de gênero na construção das hierarquias de poder.

Portanto, é fundamental examinar o gênero como uma categoria que desempenhou um papel fundamental na estruturação da modernidade e da colonialidade, influenciando profundamente as dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Ela nos diz que:

A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como

maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás (LUGONES, 2014, p. 938).

À medida que o cristianismo se tornou uma ferramenta poderosa para a transformação da normatividade que ligava gênero, a civilização concentrou-se em apagar práticas comunitárias ecológicas, conhecimentos sobre agricultura, tecelagem, o cosmos, e não apenas em mudar e controlar práticas reprodutivas e sexuais. Podemos perceber a ligação entre, por um lado, a introdução colonial do conceito moderno e instrumental de natureza como central para o capitalismo e, por outro, a introdução colonial do conceito moderno de gênero. Com isso, pode-se dizer que:

Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça com os construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial (LUGONES, 2014, p. 939).

Lugones sugere que não devemos procurar uma construção não colonizada de gênero nas organizações sociais indígenas. Isso porque o conceito de "gênero" foi criado e só existe dentro do sistema da modernidade colonial eurocentrado. Portanto, resistir à colonialidade do gênero é uma tarefa historicamente complexa.

Descolonizar o gênero significa praticar a crítica à opressão de gênero que é racializada, centrada em cisgêneros, colonial, capitalista heterossexualizada, buscando uma transformação real na vida social. A autora chama essa análise da opressão de gênero racializada e capitalista de "colonialidade do gênero". Ela também menciona a possibilidade de superar essa colonialidade do gênero através do que chama de "feminismo descolonial".

1.2. Feminismo Negro e Pensamento Feminista Negro

Dentre as vertentes do movimento feminista existe aquele que foca nas especificidades próprias das mulheres negras denominado de Feminismo Negro. Nos Estados Unidos, sua origem remonta a década de 1960 quando mulheres negras começaram a articular suas próprias lutas sobre demandas específicas de sua condição. No Brasil, essa vertente teve início propriamente na década de 1970 com o Movimento de Mulheres Negras (MMN) a partir da percepção de que faltava uma abordagem conjunta das pautas de gênero e raça pelos movimentos sociais da época.

Ainda sobre o início do movimento feminista negro nos EUA, alguns marcos e influências foram cruciais na sua formação: Dentro dos Movimentos pelos Direitos Civis na década de 1960, muitas mulheres negras desempenharam papéis significativos, muitas vezes, apenas nos bastidores, enfrentando discriminação dentro do próprio Movimento Negro. Essa

experiência levou à conscientização sobre a necessidade de abordar dentro das relações raciais as questões relativas ao sexismo e as relações de gênero. A formação do Coletivo Feminista Negro “Combahee River Collective” em 1974¹⁹ composto principalmente por lésbicas negras foi elaborado devido a essas vivências de ficar à margem. Esse coletivo produziu um manifesto que destacava a interseccionalidade, reconhecendo as interconexões entre raça, gênero e sexualidade, além de identificar as diferenciações das lutas das mulheres brancas das mulheres racializadas.

As obras de intelectuais orgânicas como Audre Lorde e Angela Davis tiveram papéis fundamentais na formulação do Feminismo Negro não só nos Estados Unidos, mas na ampliação do conceito em si. Audre Lorde explorou a interseção entre racismo, sexismo e homofobia²⁰ e Angela Davis vinculou as lutas feministas, antirracistas com questões de classe.

O Feminismo Negro nos EUA também foi fundamental para a popularização do conceito de “interseccionalidade” destacando que as mulheres enfrentam uma forma específica e interrelacionada de opressão com base na raça, classe e gênero. Embora o termo tenha sido especificamente utilizado na década de 1980 pela jurista Kimberlé Crenshaw²¹

A diversidade de marcadores que podem ser abarcadas pelos estudos feministas, podem ser identificados na fala de Angela Davis em seu livro “A liberdade é uma luta constante”, quando ela articula discussões não apenas sobre os feminismos, mas do Movimento Negro, causas LGBTQIAPN+, transexualidade e a causa Palestina. Com isso:

O feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que gênero. O feminismo deve envolver a consciência em relação ao capitalismo – quer dizer, o feminismo a que me associo. E há múltiplos feminismos, certo? Ele deve envolver uma consciência em relação ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colonialidades, às capacidades físicas, a mais gêneros do que jamais imaginamos, a mais sexualidades do que pensamos poder nomear. O feminismo não nos ajudou apenas a reconhecer uma série de conexões entre discursos, instituições, identidades e ideologias que tendemos a examinar separadamente. Ele também nos ajudou a desenvolver estratégias epistemológicas e de organização que nos levam além das categorias “mulher” e “gênero”. As metodologias feministas nos impelem a explorar conexões que nem sempre são aparentes. E nos impulsionam a explorar contradições e descobrir o que há de produtivo nelas. O feminismo insiste em métodos de pensamento e de ação que nos encorajam a uma reflexão que une coisas que parecem ser separadas e que desagrega coisas que parecem estar naturalmente unidas (DAVIS, 2018).

¹⁹ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-legado-politico-do-manifesto-do-coletivo-combahee-river/>. Acesso em 18 dez. 2024.

²⁰ As obras de Audre Lorde foram traduzidas tardiamente para o português. Atualmente encontramos as obras “Irmã outsider: ensaios e conferências” (2019); “Entre nós mesmas: poemas reunidos” (2020); “A unicórnica preta” (2020); “Zami, uma nova grafia, meu nome: Uma biomitografia” (2021); ‘Sou sua irmã: escritos reunidos inéditos’ (2020). Além de artigos diversos.

²¹ Texto completo disponível em: https://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/?gclid=Cj0KCQiAtaOtBhCwARIsAN_x-3KwGEN1YmnJ0yKih7grHBnOX8RVam7ParlU2-_dV9Dal8_huod4dAgaAsLFEALw_wcB. Acesso em 18 jan. 2024.

O Feminismo Negro não é um movimento homogêneo, mas caracteriza-se por uma diversidade de perspectivas e vozes que se espalhou para além dos Estados Unidos e vem ganhando expressão em diferentes contextos em vários países, incluindo a Índia²² e o Brasil, onde as mulheres negras também articularam e articulam suas próprias demandas.

Aqui no Brasil, (FIGUEIREDO, 2023 IN: RIOS, 2023) o que comumente identificamos como Feminismo Negro tem suas raízes em uma experiência que precede o próprio conceito. Originado muito antes de receber essa designação, é um conjunto de vivências trazidas pelas mulheres africanas que mobilizam recursos culturais, religiosos, linguísticos, políticos e sociais para enfrentar as injustiças e a lógica escravista colonial que desumanizou e ainda desumaniza pessoas de África e descendentes. Este movimento persiste na busca pela emancipação da comunidade negra, indo além das conquistas exclusivas das mulheres negras, uma característica distintiva que continua a marcar a atuação dos feminismos negros na contemporaneidade.

Em 2015, no contexto do Movimento de Mulheres Negras no Brasil, a “Carta das mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver” produzida durante o 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras foi um documento significativo no contexto das lutas das mulheres negras. A carta é uma expressão das demandas, reivindicações e posicionamentos abordando questões cruciais que afetam essa parcela da população. O documento denuncia o racismo estrutural presente na nossa sociedade e destaca as violências psicológicas e simbólicas sofridas pelas mulheres negras.

Reivindica também a potência de suas vozes e experiências no movimento feminista defendendo uma abordagem interseccional que reconheça as interconexões entre raça, gênero, classe, sexualidade e tantas outras formas de opressão. Inclui a necessidade de acesso a serviços de saúde de qualidade ao abordar questões relacionadas aos direitos reprodutivos e de saúde sexual. E, por fim, relaciona a busca por uma vida digna, livre da discriminação e da violência tratando sobre as dimensões sociais, culturais e econômicas.

A carta/documento teve um impacto significativo ao chamar a atenção para as especificidades das vivências das mulheres negras no Brasil e fortalecer o movimento feminista negro interseccional. Além disso, contribuiu para a sensibilização sobre as desigualdades e desafios enfrentados por nossa comunidade negra, influenciando debates e políticas públicas relacionadas à igualdade de gênero e combate ao racismo.

Na abertura da Carta temos o seguinte chamado:

²² Traduzido para o português temos os trabalhos da indiana residente nos EUA Gayatri Chakranorty Spivak; da ecofeminista Vandana Shiva; a romancista feminista Arundhati Roy entre outros.

Nós, mulheres negras do Brasil, irmanadas com as mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, estamos em marcha. Inspiradas em nossa ancestralidade somos portadoras de um legado que afirma um novo pacto civilizatório.

Somos meninas, adolescentes, jovens, adultas, idosas, heterossexuais, lésbicas, transexuais, transgêneros, quilombolas, rurais, mulheres negras das florestas e das águas, moradoras das favelas, dos bairros periféricos, das palafitas, sem teto, em situação de rua.

Somos trabalhadoras domésticas, prostitutas/profissionais do sexo, artistas, profissionais liberais, trabalhadoras rurais, extrativistas do campo e da floresta, marisqueiras, pescadoras, ribeirinhas, empreendedoras, culinárias, intelectuais, artesãs, catadoras de materiais recicláveis, yalorixás, pastoras, agentes de pastorais, estudantes, comunicadoras, ativistas, parlamentares, professoras, gestoras e muitas mais.

A sabedoria milenar que herdamos de nossas ancestrais se traduz na concepção do Bem Viver, que funda e constitui as novas concepções de gestão do coletivo e do individual; da natureza, política e da cultura, que estabelecem sentido e valor à nossa existência, calcados na utópica de viver e construir o mundo de todas(os) e para todas(os).²³

O Feminismo Negro no Brasil é marcado não só pelas práticas dos movimentos sociais, mas pelo trabalho intelectual de diversas autoras que tiveram papéis cruciais na articulação do movimento. Lélia Gonzalez, socióloga, antropóloga e militante foi uma das pioneiras na teorização do Feminismo Negro no Brasil abordando questões de gênero, raça e classe sendo seu pensamento bastante atual.²⁴ Sueli Carneiro, socióloga, antropóloga e militante aborda em seu trabalho temas como interseccionalidade, discriminação racial e Feminismo Negro. Ela é fundadora da organização política contra o racismo e o sexismo, Instituto da Mulher Negra – Geledés (abril de 1988), atualmente é também um importante portal na internet para divulgação e pesquisa.²⁵ Beatriz Nascimento, historiadora e militante, dedicou sua escrita à participação histórica das mulheres negras no Brasil, além de ter estudos sobre os quilombos e quilombolas.²⁶

Luiza Bairros, socióloga e política. Foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil entre 2011 e 2014; além de ativista do Movimento Negro e feminista. Djamila Ribeiro, filósofa, escritora e ativista é conhecida por suas contribuições não só no campo acadêmico, mas nas redes sociais e em plataformas como *Youtube*, *Facebook*, *Instagram* entre outras, onde tem dado entrevistas e divulgado os temas da importante coleção “Feminismos Plurais” que aborda diversas problemáticas contemporâneas

²³ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acesso em 18 jan. 2024.

²⁴ Além dos diversos artigos, atualmente disponíveis na internet, alguns livros são incontornáveis relativos ao tema: “Por um feminismo Afro Latino Americano” e “Lugar de negro” escrito em parceria com Carlos Hasenbalg.

²⁵ O site e o Instituto se encontram em plena atuação. Na internet o endereço eletrônico é: www.geledes.org.br.

²⁶ Além de vários artigos podemos destacar os livros “Uma história feita por mãos negras” e “O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosas”.

na escrita de várias autoras e autores negros.²⁷. Quero demonstrar nessa pequena amostra como é rico e diversificado o cenário do Feminismo Negro no Brasil. O trabalho dessas mulheres tem contribuído significativamente para a sensibilização, teorização e promoção de pautas relacionadas às desigualdades sociais, de raça, gênero e de outros marcadores sociais entre nós.

Dentro dessa diversidade de vozes e práticas, uma definição um pouco mais consensual do conceito de Feminismo Negro podemos encontrar no artigo de Luiza Bairros intitulado “Nossos feminismos Revisitados”:

Tal tradição constitui-se em torno de cinco temas fundamentais que caracterizariam o ponto de vista feminista negro: 1 – o legado de uma história de luta; 2 – a natureza interligada de raça, gênero e classe; 3 – o combate aos estereótipos ou imagens de controle; 4 – a atuação como mães, professoras e líderes comunitárias; e 5 – a política sexual (BAIROS, 1995).

No referido artigo para além de introduzir no Brasil a obra "Teoria Feminista Negra" de Patricia Hill Collins, Bairros propõe uma reflexão sobre a diversidade de vozes no feminismo, enfatizando a importância de reconhecer e respeitar as experiências diversas das mulheres diversas. Ela destaca a necessidade de um feminismo interseccional que considere as interseções de gênero, raça e classe, reconhecendo os distintos desafios enfrentados por mulheres com base em suas identidades múltiplas. A autora também ressalta a importância de uma abordagem que trate de epistemologias outras, nas quais as vozes de mulheres negras e outras mulheres marginalizadas desempenhem um papel central no movimento feminista, buscando, assim, uma luta mais eficaz por igualdade e justiça.

A abordagem do Feminismo Negro considera a interseccionalidade em diversas formas de opressão buscando de maneira criativa e comprometida entender como os sujeitos políticos subalternizados incorporam práticas para enfrentar situações de submissão e dominação, subvertendo a ordem estabelecida pelo capitalismo global, racializado e generificado que prevalece nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, é crucial referir-nos aos feminismos negros no plural (FIGUEIREDO, 2023), pois eles fazem parte das dinâmicas sociais contemporâneas. Utilizando o termo no plural ampliamos sua complexidade e incorporamos as diferenças e diversidades de experiências de ser mulher negra.

²⁷ A coleção de livros feminismos Plurais, até a presente data é composta dos títulos: “O que é lugar de fala? - Djamila Ribeiro”, “Cotas Raciais - Lívia Sant’Anna Vaz”; “Racismo estrutural - Silvio Almeida”; “Racismo Recreativo - Adilson Moreira”; “Transfeminismo - Letícia Nascimento”; “Colorismo - Alessandra Devulsky”; “Trabalho doméstico - Juliana Teixeira”; “Empoderamento - Joice Berth”; “Apropriação Cultural - Rodney William”; “interseccionalidade - Carla Akotirene”; “Lesbianidade - Dedê Fatumma”; “Intolerância religiosa - Sidnei Nogueira”; “Discurso de ódio nas redes sociais - Luiz Valério Trindade” e “Encarceramento em Massa - Juliana Borges”.

Em nossa concepção, o Feminismo Negro é um projeto político amplo e dinâmico, resultado de esforços políticos, práticos e teóricos que consideram a realidade vivida pelas mulheres negras cis e/ou trans, reconhecendo a interseccionalidade das categorias de subalternização, como raça, gênero, classe e sexualidade, como um ponto de vista determinante para a reflexão, intervenção e atuação em diversas áreas sociais. Esse movimento está presente na produção de conhecimentos dentro e fora da academia e em diversos campos de luta, enfrentamento e resistência.

A interseccionalidade, na visão de (AKOTIRENE, 2018) é uma ferramenta crucial para as feministas, oferecendo uma crítica política fundamental para entender as identidades subalternas, que são moldadas por preconceitos, subordinações de gênero, classe e raça, assim como pelas opressões estruturais oriunda da colonização. Por exemplo, ao discutirmos a perseguição do homem africano aos homossexuais e às lésbicas em seu território, é imprescindível adotar uma abordagem interseccional para identificar os direcionamentos evangélicos e heterossexistas propagados pela Europa em todo mundo ocidental.

O conceito de interseccionalidade está atualmente em debate acadêmico, e sua apropriação pode resultar no esvaziamento da riqueza conceitual e discursiva do Feminismo Negro. Isso ocorre quando substituímos a terminologia de "feminismo negro" por "feminismo interseccional", perdendo assim o foco afrocêntrico. A proposta de reconhecer a inseparabilidade do cisheteropatriarcado, racismo e capitalismo e branquitude está enraizada no corpo teórico do Feminismo Negro. Negar essa interconexão equivale a cometer epistemicídio e racismo epistêmico.

O projeto feminista negro promove coalizão e solidariedade política em benefício dos oprimidos, independentemente de classe, sexualidade ou território. Reconhecendo e enfrentando as opressões, mesmo quando isso implica confrontar o próprio papel de opressor, é uma parte fundamental desse movimento. O racismo, como uma estrutura de poder, não pode ser transferido de negro para branco, mas isso não exime a branquitude de sua responsabilidade dominante na manutenção dessas estruturas opressivas.

Em suma, trata-se da incorporação dos princípios fundamentais do Feminismo Negro de maneira criativa e comprometida com a luta por justiça social. É justamente a compreensão dessa diversidade e da interseção de diferentes categorias de opressão que torna as práticas feministas negras plurais.

Colocar a perspectiva das mulheres negras e pessoas de identidade de gênero não hegemônicas como protagonistas implica desafiar diretamente as perspectivas eurocentradas/colonializadas que exerceram influência suficiente para impor uma

preponderância epistemológica que relegou esses grupos (e vários outros) a uma posição de inferioridade não só civilizacional, mas biológica também. Nesse enquadramento, suas histórias foram frequentemente excluídas do rol de conhecimento reconhecido. No entanto, apesar da postura colonialista, pessoas nos territórios subalternizados continuam avançando em busca de sobrevivência física, epistêmica e social, construindo assim, sua história.

A produção histórica de mulheres negras, sexualidades e religiosidades dissidentes, que foram subalternizadas pela hierarquização sexual e racial, permanece ativa e relevante, podendo ser explorada e incorporada como conhecimento no ambiente educacional. Apresentar a perspectiva para as diversas formas de resistência e luta pela sobrevivência que, é frequentemente invisibilizado nos materiais escolares, é crucial. Esse cotidiano marcado por violências interseccionais, que abrange questões que partem das relações de raça e gênero com encadeamento para orientação sexual, religiosidade, territorialidade é ainda a realidade das minhas alunas e alunos das periferias é também de onde vivo e me movimento.

Essa é uma experiência que minhas turmas ainda podem não saber teorizar, mas vivenciam e sabem expressar muito bem. Contudo, é essencial transformar essas vivências e experiências em conhecimento e leitura de mundo. Assim, acredito que a visão que os feminismos negros proporcionam podem enriquecer significativamente o ensino de História ao trazer perspectivas, saberes e vozes que, muitas vezes, foram invisibilizadas, silenciadas, marginalizadas ou negligenciadas nos currículos tradicionais e nos livros didáticos como já foi demonstrado na pesquisa de Marcia Barbosa Silva referida na nossa introdução.

Desta feita, a contribuição do olhar do Feminismo Negro irá nos ajudar de algumas maneiras importantes, a saber: a ênfase em narrativas marginalizadas pois vamos destacar experiências únicas de pessoas negras nascidas em Pernambuco oferecendo uma visão mais complexa e diversa da história ajudando a superar as tendências eurocentradas, brancas, masculinas, cristocêntricas e heteronormativas. Além da desconstrução de estereótipos de gênero, raça e religiosidade desafiando as noções historicamente construídas, mostrando contribuições de pessoas negras em diversos campos, sem criar heróis nem trazer histórias moralizantes e normatizadoras.

Ao ampliar nosso diálogo sobre os mais diversos conflitos e formas de resistências às opressões que são além das meramente institucionais e estruturas econômicas. Mostrando vários dos desafios que é viver, existir e resistir numa sociedade racista, machista, misógina, homofóbica sem tolerância às diversas expressões religiosas possíveis.

Fazendo o uso da ferramenta de análise interseccional reconheceremos que as competências das pessoas negras são moldadas por uma interação complexa de marcadores

sociais, nos ajudando a evitar generalizações simplistas, abrindo espaço para um ensino de História mais crítico. E, por fim, ao abordar as raízes históricas das questões apresentadas, acredito que será possível elaborar conexões entre passado e presente promovendo uma compreensão mais profunda das questões contemporâneas que perpassam nossa sociedade e a escola especificamente, abrindo possibilidades de questionamentos sobre narrativas até então unilaterais.

1.3. Pedagogia feminista negra

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. 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 escola de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (HOOKS, 2017).

Esse é um recorte da introdução de seu livro “Educando para transgredir: educação como prática de liberdade”, na qual bell hooks faz um relato de como, em sua perspectiva se deu o processo de integração racial nos EUA. Quando li esse relato pela primeira vez foi de fato que me dei conta que o processo de assimilação se deu apenas em via de mão única, ou seja, as pessoas negras deveriam se integrar ao mundo dos brancos. Por mais óbvio que isso me pareça hoje, a forma como hooks escreveu me fez questionar minha realidade pessoal profissional: que valores eu havia aprendido e quais estavam sendo fortalecidos em sala de aula? Ela falou do amor que antes recebia ao aprender e esse amor que havia deixado de existir nos espaços do mundo dos brancos. Falou de professoras negras e professores negros que, não apenas conheciam as alunas e alunos, mas toda a comunidade escolar se conhecia em forma de comunidade pedagógica; as professoras que além da prática e dos conteúdos didáticos pedagógicos, ensinam a empatia, o acolhimento, o empoderamento, a valorização dos laços sociais negros e toda a cultura própria da região onde as escolas estavam. Todas as pessoas e cada uma delas, em sala de aula e na escola, estavam integradas numa comunidade de aprendizagem.

A partir de bell hooks eu comecei a olhar minhas 23 (por vezes 20) turmas anuais de forma diferente e comecei a me questionar se aquelas pessoas que participavam das aulas se sentiam abarcadas e se se viam representadas ou valorizadas ou identificadas em algumas daquelas tantas atividades, textos, vídeos e tudo mais. Me dei conta que nos assuntos que eu trabalhava em sala de aula, não havia pessoas do Candomblé, enquanto protagonista da história,

embora o estado de Pernambuco e, principalmente, a região metropolitana, é marcada por terreiros em suas periferias.

Também me dei conta que, embora eu tenha um público da comunidade LGBTQIAPN+ marcante, esse público não estava nas aulas de História, bem como as mulheres, pessoas periféricas e tantas outras identidades que não estavam nos conteúdos didáticos. Hoje percebo que entendo muito mais sobre os silenciamentos, sobre as invisibilizações e sobre as exclusões que, sem perceber, ainda faço em sala de aula enquanto professora. Foi nesse sentido que busquei ler mais sobre a vasta obra de bell hooks e foi através dela que conheci a Pedagogia feminista negra, e como suas ideias têm influenciado significativamente a compreensão e prática dessa abordagem no meu trabalho pedagógico-educacional.

A Pedagogia feminista negra refere-se a uma abordagem educacional que incorpora as experiências, perspectivas e lutas das mulheres negras de uma forma que visa desafiar as formas como o sexismo, o racismo, o classicismo e outras formas de opressão geradas pela branquitude se interseccionam e impactam as experiências educacionais das mulheres negras. Ou seja, aborda duas questões fundamentais: a persistência dos valores opressivos da colonialidade na sociedade contemporânea e a importância da interseccionalidade como ferramenta analítica de combate à opressão enfrentada pelas mulheres negras nos mais diversos espaços.

No cerne dessa pedagogia está o objetivo de aprender e ensinar a lutar contra a opressão interseccional gerada pela colonialidade, com foco nas perspectivas e vivências de pessoas como eu e bell hooks, mulheres negras.

A reconstrução pedagógica da proposta visa contribuir para uma visão outra da história e do ensino, sendo um ato de humanização que não pode ser opressor nem autoritário. A presença do amor e da empatia são consideradas essenciais, não apenas como um sentimento humano intrínseco, mas como um componente indispensável em qualquer pedagogia libertária que busque despertar a humanidade usurpada pela colonialidade (NASCIMENTO, 2020).

A Pedagogia feminista negra propõe um ambiente educacional que respeita a singularidade de cada estudante, valorizando suas vozes e proporcionando um espaço seguro para expressar suas experiências e perspectivas. A emergência de conflitos é vista como uma oportunidade de trazer à tona reivindicações e percepções sobre a sociedade patriarcal, racista e sexista, fomentando um debate que expõe as estruturas opressivas presentes na sociedade (PINHO, 2020).

É nesse sentido a qual nossa perspectiva visa evitar a limitação das experiências de vida dentro dos parâmetros da compreensão heteronormativa, que tenta retratar tais experiências como insuperáveis ou inevitáveis como nos alerta Matos:

[...] aqui entendemos o gênero como produto de uma matriz binária e heterocentrada, discursivamente articulada e materialmente encarnada, que se realiza por meio da performatividade de gênero, não como um atributo da ordem "natural", muito menos como uma assimilação da origem "cultural", já que essa compreensão busca limitar as experiências de vida sob os moldes de inteligibilidade heteronormativa, fazendo-os passar como insuperáveis ou inevitáveis (MATOS, 2021).

No contexto dessa pedagogia, e valendo-se do conceito de experiência de hooks (2017), a autoridade da professora e do professor é redefinida para garantir a igualdade de oportunidades e dar visibilidade às diversas vozes presentes na sala de aula. O desenvolvimento pedagógico proveitoso deve ser responsabilidade de todas as pessoas envolvidas na sala e reconhecer a relevância do conhecimento desenvolvido nas comunidades das/os estudantes os quais trazem consigo uma parte de sua história, bem como suas experiências individuais e coletivas (relacionando o saber do senso comum e o saber histórico) é essencial para construir uma educação que seja verdadeiramente humanizadora. Também entendo que devemos nos desafiar em criar e reinventar novas práticas pedagógicas no sentido de possibilitar a incorporação da diversidade nos nossos conteúdos aplicados, indo além das amarras dos currículos oficiais, mas sem perder a noção que estamos sendo atacados por movimentos de extrema direita nesse momento político e precisamos está, minimamente, resguardada e resguardado legalmente enquanto profissionais da educação e enquanto pessoal.

Ao resgatar e valorizar a voz daquelas e daqueles que resistem, a Pedagogia feminista negra busca aproveitar o potencial pedagógico desses saberes, reconhecendo-os como estratégias de sobrevivência que, muitas vezes, foram silenciadas para se conformar aos padrões ocidentais de controle e desumanização. A Pedagogia feminista negra é um convite para uma educação que não apenas ensina, mas também respeita, empodera e considera todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. De acordo com Pinho (2022, p. 34) a valoração da experiência vivida tem o poder de conferir significado e pertinência ao conhecimento escolar, aproximando-o das necessidades cotidianas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Propõe-se que uma sequência didática, fundamentada na teoria feminista negra e na Pedagogia feminista negra rompa com a perpetuação de padrões de dominação masculina na educação, promovendo, assim, uma abordagem educacional crítica e transformadora. Esse diálogo não apenas enfatiza a legitimidade de outras narrativas, mas também delinea os princípios que nos capacitarão a desenvolver estratégias propositivas de insurgência. Ao considerar as narrativas silenciadas, tornamo-nos capazes de oferecer um ensino de História que nos inspire a cultivar uma liberdade de pensamento alinhada com a diversidade de vidas e suas respectivas histórias.

No sentido contrário à valorização, ou seja, quando as individualidades em sala de aula não são valorizadas ou respeitadas, bell hooks nos relata sua experiência e, para nós, pode ser um alerta para uma das consequências possíveis:

[...] Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades privilegiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas. À medida que nos deparávamos com os constantes preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado (HOOKS, 2017, p. 14).

É importante destacar que a Pedagogia feminista negra não é homogênea; diferentes educadoras e educadores podem adotar abordagens variadas com base em suas experiências, contextos e objetivos específicos. No entanto, em geral, a Pedagogia feminista negra busca promover a quebra das estruturas opressivas, a igualdade e o empoderamento das mulheres negras no ambiente educacional, nós (pois aqui me incluo), como corpos possíveis de estar produzindo conhecimentos, elaborando epistemologias seja em espaços institucionais de poder seja na experiência diária.

1.4. Biografia ao longo da história e na sala de aula

Durante algum tempo, a leitura de obras biográficas ficou restrita ao propósito de dar exemplos morais sejam positivos sejam negativos, num sentido de direcionar o que deveria ser repetido e o que deveria ser evitado enquanto atos e atitudes numa sociedade. Mostravam muitas vezes um destino manifestado desde a primeira infância e tinham o propósito de mostrar a vida dos grandes homens (no sentido restrito ao gênero masculino, branco e sem questionamentos sobre a sexualidade) e seus feitos principalmente na área política, econômica e nos conflitos bélicos (BORGES, 2008).

Ainda de acordo com Borges (2008), o caminho trilhado pela escrita biográfica na Europa Ocidental, especificamente no período chamado de Medieval, o destaque são as hagiografias (vida dos santos e dos mártires) e as crônicas. Na mesma Europa Ocidental, no século XVI, algumas biografias já eram feitas com base documental, mas ainda não tinha uma ideia de que documentos e “verdade histórica” estavam ligados, ou seja, o termo “biografia” como entendemos na contemporaneidade só surgiu na Inglaterra no século XVII (LORIGA, 2011, p. 17-18).

Nos exemplos biográficos daquele período percebe-se que os defeitos dos biografados eram propositalmente esquecidos/omitidos e escrevia-se os momentos mais grandiosos, épicos, ou os que eram considerados históricos para o contexto. Ou seja, a afirmação de que a biografia

é um gênero híbrido e compósito nos sugere que ela incorpora elementos de diferentes naturezas; misturando fatos históricos reais com a expressão artística da escrita literária. Esse equilíbrio delicado entre a "verdade histórica" e a "verdade literária" implica que, ao contar a vida de uma pessoa, os biógrafos muitas vezes se veem diante da tarefa desafiadora de harmonizar a precisão factual com a expressão estilística e interpretativa.

Nos séculos XVII e XVIII, a concepção de biografia vai se alterando para uma noção de contar a “verdade” sobre determinada pessoa. Documentos e entrevistas ajudavam nessa construção. A partir de então, a reflexão biográfica se desenvolveu sobre dois eixos essenciais: além da vida dos santos, santos mártires e dos reis, interessou-se cada vez mais pela vida de poetas, soldados ou criminosos; e adota-se um tom mais esperançoso, confiante (LORIGA, 2011, p. 19).

Durante o século XIX, a doutrina filosófica positivista se preocupou mais com as instituições que, exatamente com o papel dos indivíduos na construção da história, ao focar o estudo de raça, nações e o estudo do meio. Era o chamado Estudo da Física Social ou Estudo dos Fenômenos Sociais. O Marxismo, também uma teoria filosófica, econômica e política privilegiou em seus estudos a noção de estrutura e destacou a luta de classes como o motor da história. A ação individual, de certa maneira entendia-se como limitada à classe social na qual o sujeito pertencia. Ambas as doutrinas impactaram fortemente não apenas a literatura, como os estudos históricos (BORGES, 2008); fazendo com que as biografias dessas tradições historiográficas elaborassem um indivíduo homogêneo e contínuo intrinsecamente ligado à sua classe social.

As biografias desse período ficaram centradas nos estudos dos grandes homens políticos ou militares, como dissemos, e as estruturas nas quais estavam inseridos. A estrutura era vista como determinante para a agência das gentes. Nos países como o Brasil onde o positivismo teve grande espaço entre os intelectuais, na academia e na política, a concepção de obras descritivas sobre os grandes “vultos da política” teve escrita garantida (XAVIER; VASCONCELOS, 2018). Uma história política tradicional, na qual a narração dos grandes fatos e feitos dos grandes homens era central, considera o estudo da biografia de figuras públicas como uma das formas mais instrutivas de aprender História. Permitindo aprender tanto com suas experiências quanto com seus erros e acertos. Conectando história e biografia seria, portanto, crucial para entender as razões por trás das ações dos grandes homens e, a partir desse conhecimento, escolher uma direção a seguir. Acreditava-se que o principal benefício da biografia era entender as motivações por trás das ações desses homens, permitindo ao leitor

imitar ou evitar os exemplos estudados e, assim, formar cidadãos de acordo com os padrões valorizados na época.

Um exemplo desse período é a coleção “Grandes Vultos da independência brasileira” de autoria de Afonso d’Escragno Taunay em 1922²⁸, além de várias outras coleções as quais ainda podem ser encontradas para venda em sebos virtuais e em sebos físicos.

Nos entendimentos, usos e sentidos da biografia, ao longo de mais ou menos seis séculos, a escola dos *Annales* ocupa uma posição central dentro da historiografia, inegável que, desde Lucien Febvre e Marc Bloch, a história se torna território das massas, dos grandes movimentos econômicos e sociais. No entanto, o grupo fundador da revista dos *Annales* não conseguiu – se é que o desejou – realizar uma virada antibiográfica.

Há consciência interdisciplinar do gênero: Febvre apontou os problemas, perigos e tentações da biografia individual, mas escreveu entre outros textos, tais como: “Martinho Lutero, um destino” (1928) e “A religião de Rabelais”(1942); obras que podem ser consideradas biografias e suas contribuições ao gênero as quais consistiu em mostrar trajetórias individuais rompendo, no entanto, com a concepção de heróis e super-homens centrando a análise na utensilagem mental específica de um período e de um grupo de homens; preparando assim terreno para o estudo da chamada história das mentalidades. Com Fernand Braudel, que liderou a segunda geração da Escola dos *Annales*, a desconfiança em relação à história do indivíduo foi o contraponto da postura que privilegiou as estruturas e a longa duração temporal.

Nas décadas de 1960 e 1970, no Ocidente, a minimização da presença dos sujeitos coletivos em favor dos dados quantitativos representou o apogeu da desclassificação da biografia enquanto objeto e instrumento da história. “La nouvelle histoire” publicado na França

²⁸ É um livro bibliográfico escrito por Afonso d’Escragno Taunay por ocasião da comemoração do primeiro centenário da Independência do Brasil, em 1922. As biografias contidas no livro são referentes aos artífices da Independência e ilustradas por reproduções dos retratos dessas figuras no acervo do Museu Paulista, de onde Taunay era diretor na época. O livro, de subtítulo Publicação Comemorativa do Primeiro Centenário da Independência Nacional, traz 31 biografias de pessoas célebres no movimento da Independência. São elas pessoas nobres, políticos, maçons, militares e religiosos, 28 homens e 3 mulheres. A ordem das biografias no livro é: O imperador Dom Pedro I, José Bonifácio de Andrada e Silva, a imperatriz Maria Leopoldina, Joaquim Gonçalves Ledo, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, José Joaquim da Rocha, Francisco de Santa Teresa Jesus Sampaio, Januário da Cunha Barbosa, José Clemente Pereira, Luís Pereira da Nóbrega de Sousa Coutinho, Domingos Alves Branco Muniz Barreto, Joaquim Xavier Curado, Hipólito José da Costa, Nicolau de Campos Vergueiro, Cipriano Barata, Diogo Antônio Feijó, José Lino Coutinho, Francisco de Paula Sousa e Melo, Estevão Ribeiro de Resende, Felisberto Caldeira Brant Pontes de Oliveira Horta, Lord Cochrane, Soror Joanna Angélica, José Joaquim de Lima e Silva, Maria Quitéria, Joaquim Pires de Carvalho e Albuquerque, Pedro Labatut, Antônio Pereira Rebouças, José da Silva Lisboa, João Severiano Maciel da Costa e Mariano José Pereira da Fonseca. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grandes_Vultos_da_Independ%C3%Aancia_Brasileira. Acesso em 22 mai. 2024.

em 1978 por Jacques Le Goff não contempla o estudo biográfico. Assim, também, “Fazer história: novos problemas” coletânea de Jacques Le Goff e Pierre Nora, a terceira geração dos *Annales* não contempla o debate sobre o uso e a escrita biográfica. Apenas com os questionamentos decorrentes da crise do Marxismo, do estruturalismo histórico e de inovações em direção à revalorização do indivíduo na história que teremos o gênero biográfico voltando aos debates em historiografia.

As décadas de 1980 e 1990, viram o florescimento da história narrativa, da valorização das gentes com a perspectiva da história vista de baixo (MALATIAN, 2008). A micro-história ampliou o olhar com foco na agência individual na escrita do italiano Giovanni Levi, em sua obra “Herança Imaterial” (1989); também o igualmente italiano Carlo Ginzburg, em seu clássico “O queijo e os vermes” (2002), ambas, embora não sejam rotuladas (ou enquadradas) enquanto biografias, favoreceram bastante no fortalecimento e retomada do gênero para o estudo e instrumentação dos estudos históricos.

Debates sobre as possibilidades pessoais enquanto ser histórico e da biografia enquanto fazer e divulgar história, se prolonga até os dias atuais. François Dosse (2015); Giovanni Levi (2006); Avelar (2013, 2018); e a historiadora italiana Sabina Loriga (2011); entre outras e outros estão à frente desse debate. Se não, vejamos: Dosse (2015) enfatiza a importância de considerar as biografias não apenas como relatos de vidas individuais, mas como instrumentos valiosos para compreender a interação entre essas trajetórias únicas e as correntes de pensamento de uma época. A abordagem multidisciplinar de François Dosse (2015) ao estudo das biografias é importante para nosso trabalho pois incorpora elementos da História, Teoria Literária, Filosofia, Psicologia e Sociologia para criar análises mais ricas e contextualizadas.

Levi (2006, 2000, 2020) com suas contribuições à micro-história e à história social e cultural são especialmente relevantes para o estudo das biografias, pois enfatizam a importância das experiências individuais, da análise de fontes detalhadas; explora a vida das pessoas comuns, sua cultura, práticas cotidianas e experiências.

Loriga (1998, 2011) mostra em seus estudos a relevância da dimensão individual da história, importante para sua humanização e heterogeneidade. Ao resgatar a importância da personalidade e da imaginação presentes nas abordagens do século XIX; ela propõe uma reflexão crítica sobre a pretensa hegemonia de explicações que excluía as ações individualizadas dos sujeitos nesse período, que são pontos importantes para essa pesquisa.

Essa humanização é um relevante contraponto para a história oficial tal qual vivemos, por exemplo, no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) quando, no ensino das disciplinas de Moral e Cívica ou Estudos Sociais, as biografias eram utilizadas como

legitimadoras de ufanismos dos ideais então vigentes. Mas nos alerta que o contexto histórico não é apenas um cenário, um pano de fundo das experiências individuais, a pessoa, enquanto sujeito histórico, está em movimento e isso, segundo Loriga (1998; 2011), precisa ser enfatizado.

Para Avelar (2018, 2012) uma historiadora, um historiador devem estabelecer um "contrato de leitura" ao se envolver na tarefa de escrever uma biografia. Esse contrato de leitura deve ser um documento no qual a historiadora, o historiador explicita várias questões fundamentais. Isso inclui explicar por que escolheu a figura histórica em questão como objeto de estudo, qual é o propósito de sua pesquisa biográfica, quais métodos e abordagens metodológicas ela/ele planeja empregar, de onde virão as fontes que utilizará e quais perguntas ou questões ela/ele pretende responder com sua pesquisa.

Esses debates trazem uma série de possibilidades no que se refere ao tratamento, a escrita biográfica, e utilização de biografias no ensino de História, apontando para o fato de que os debates dessa natureza estão longe de serem consensuais, tampouco restritos a uma única perspectiva. Para Borges (2008), na contemporaneidade, a biografia se encaixa nessa renovação historiográfica das últimas décadas e podemos marcar em dois eixos: as diversas mídias (que podemos conceituar como o conjunto dos diversos meios de informação/comunicação com a finalidade de transmitir as mais diversas ideias e temáticas. Esse conjunto abrange uma diversidade de plataformas desde as mais antigas como jornais, revistas, televisão e rádio, às mais contemporâneas como a internet, as redes sociais e todas as suas possibilidades instrumentais.

Grande parte das pessoas no geral, estudantes em particular, têm interesse por imagens, testemunhos e relatos de vidas. Para Leonor Arfuch (2010), acadêmica no campo das Letras especializada em biografias, as narrativas de vida emergiram com notável popularidade, abrangendo diversas categorias que permeiam os domínios literários, midiáticos e das Ciências Sociais. Essas categorias incluem e não se limitam a *reality shows*, programas de entrevistas, veículos de comunicação, redes sociais, relatos confessionais e autobiografias.

Cada uma apresenta características distintas, levando a autora a cunhar o conceito de "espaço biográfico". Essa formulação visa abarcar a diversidade presente nesse conjunto, cujo denominador comum reside na exposição de aspectos íntimos da vida no domínio público. Para Borges (2008), a curiosidade sobre a vida das outras pessoas é algo muito comum de nossa época; a sociedade atual consome as vivências, os fazeres, o dia a dia das vidas de outras pessoas através das diversas mídias hoje disponíveis. Poderíamos dizer que a sociedade em geral, aprecia bisbilhotar a vida das pessoas, sejam famosas, distantes, conhecidas ou não.

Sobre as mudanças na disciplina derivadas das crises dos grandes paradigmas, com destaque para os mais próximos a nós como o Marxismo e o Funcionalismo alteraram o objeto da história, a centralidade que estava mais nas grandes estruturas como as únicas possibilidades da ação histórica, está da mesma forma no potencial humano individual que se destaca. Sobre isso Roger Chartier nos diz:

O objeto da história portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades: as parentelas, as famílias e os indivíduos. [...] o olhar se desviou das regras impostas para as suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as ações permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação (CHARTIER, 1994, p. 98).

Ou seja, num cenário em que as particularidades assumem destaque na narrativa histórica, implica, portanto, considerar a diversidade de perspectivas, interpretar eventos históricos sob várias óticas e reconhecer as complexidades e singularidades das experiências humanas ao longo do tempo.

O estudo de biografias nas aulas de História oferece a oportunidade de questionar as explicações estruturalistas, amplamente presentes em muitos livros didáticos. Simultaneamente, essa abordagem confere humanidade aos conteúdos abordados, pois, ao invés de serem percebidos apenas como o cenário de estruturas, os elementos individuais emergem na coletividade na forma de pessoas, transformando-se em personagens singulares. Entendemos que essas abordagens podem simplificar excessivamente a complexidade da história, ignorando a singularidade de eventos específicos e a diversidade de experiências humanas.

Embora as grandes estruturas econômicas e políticas não fossem o objeto principal e o ser humano agora fizesse parte da ação histórica, não é compreendida ainda a biografia distante de um corpo estrutural que fundamentasse a vida individual. A função sociológica e econômica ainda se faziam presentes.

Para Silva (2010), biografia é da mesma forma um gênero de fronteira que dialoga com diferentes áreas do saber, da História ao Jornalismo, passando pela Literatura e a Psicologia. E exatamente por ser um gênero de fronteira, a interdisciplinaridade é uma característica marcante da escrita e utilização de biografia, abrindo possibilidade para a integração de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Ao invés de abordar um tema apenas dentro dos limites da História, a abordagem interdisciplinar busca combinar conceitos, métodos e conhecimentos de diversas áreas para proporcionar uma compreensão mais abrangente e holística. Assim, nossa proposta de uma sequência didática culminando com a elaboração de uma série em audiografia permite ademais

a interação de disciplinas como Língua Portuguesa, Arte, Projeto de Vida e Literatura. Pode requerer, se a proposta for utilizada de forma interdisciplinar, a colaboração entre professoras e professores de diferentes disciplinas que trabalhem em conjunto para desenvolver abordagens de ensino integradas; desenvolvimento de habilidades transversais, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e trabalho em equipe; possibilitando despertar a curiosidade das alunas e dos alunos, promovendo o engajamento por meio da abordagem de tópicos de maneira mais ampla e interconectada.

A utilização da biografia em sala de aula se refere à ideia de olhar para a vida das pessoas, considerando suas histórias, experiências e trajetórias pessoais como componentes importantes para entender sua participação na sociedade e suas ações ao longo do tempo. Isso significa que a perspectiva biográfica busca entrelaçar ou conectar a sociedade como um todo com a vida e a experiência de cada um, de cada uma. Ou seja, procura mostrar como as histórias pessoais e as experiências individuais influenciam e são influenciadas pelo contexto social mais amplo.

Já a utilização de procedimentos como a criação de uma série em audiografia como uma ferramenta da história pública, visa dar visibilidade a essas biografias, isso vem do fato que acreditamos que a história pública em contraposição à ideia de neutralidade na exposição dos fatos históricos, observa-se que na Academia há uma expansão do debate sobre a urgente necessidade de organizar, mediar e divulgar uma variedade de saberes. Essa abordagem busca abranger e promover o diálogo com comunidades diversas para além do âmbito acadêmico, visando contribuir para a democratização do presente, da alteridade e do conflito salutar que promove o amadurecimento de uma sociedade na compreensão de si mesma enquanto coletividade.

A história pública, enquanto campo da história, adota uma postura política, com compromisso e responsabilidade em relação à construção, divulgação e circulação dos eventos históricos. Indo além da macro-história e do privilégio de poucos, valorizando experiências cotidianas que conferem significado às vidas dos "pequenos e grandes".

A história pública envolve questões sobre quem deve ou pode fazer história pública, quem deve publicar e a serviço de quem, bem como promover o diálogo entre o passado e o presente. Este compromisso com a diversidade permanece em constante reflexão, é uma postura intelectual e política de observação da realidade, que se traduz em uma opção pela organização, mediação e divulgação de conhecimentos além dos limites do currículo escolar, este, muitas vezes, limitante aos grandes eventos da história.

Assim, um compromisso com a construção, acesso e efeitos políticos de diversos saberes, visando sua circulação de maneira democrática; contribuindo para a promoção de um conhecimento capaz de sensibilizar e gerar empatia, assim como respeito pela alteridade humana. Ao reconhecer a importância da história na dinâmica dos esquecimentos e memórias e ao considerar a história pública como um ato político, a historiadora e o historiador se submete às novas agendas dos diversos movimentos sociais, mantendo a seriedade e objetividade necessárias para compreender o mundo em suas diversas dimensões. Assumir a história pública implica em defender a necessidade de um trabalho conjunto, árduo e de enfrentamento político, em contraposição a uma história desprovida de criticidade (ROVAI, 2018).

Nosso propósito é trazer as histórias dessas sujeitas e sujeitos para a sala de aula, destacando que narrativas como essas foram sim, sistematicamente silenciadas, mas que hoje, nos ajudam a compreender a formação de nossa sociedade com todas as suas desigualdades, marcadores identitários e preconceitos. Se faz necessário mostrar as violências que foram enfrentadas como desafios de sobrevivências desses indivíduos e, assim, prestando igualmente uma homenagem à protagonistas de nossa história.

Concentramos nossa narrativa nos verbetes da Enciclopédia Negra sobre pessoas que desempenharam papéis significativos em diferentes momentos, dentro e fora de Pernambuco, como o pernambucano Madame Satã, que sendo trocado por uma burrinha, teve uma trajetória marcada por seu posicionamento firme diante de uma sociedade machista, pela discriminação racial, pela intolerância sexual e de gênero, experienciando uma vida travesti na cidade do Rio de Janeiro do século XX.

Queremos trazer e publicizar na sala de aula, na escola e na comunidade escolar suas histórias e potências até então desconhecidas do público escolar. Relembrando, não estamos criando heróis, heroínas ou enumerando vítimas, nem construindo narrativas secundárias ou marginalizadas. Em vez disso, estamos buscando compreender os contextos sociais, processos e expectativas que moldaram essas vidas, fugindo do binarismo e abraçando uma possibilidade de história decolonial de Pernambuco.

1.5. Minhas de salas de aula e a Enciclopédia Negra

Como dito anteriormente, a princípio, minha ideia seria aplicar as sequências didáticas em minhas salas de aula e as análises dos dados também fariam parte da minha pesquisa. Mas preciso admitir que, as demandas da vida doméstica de uma mulher negra periférica e sendo a única com renda estável na família não é algo fácil de conciliar com as demandas necessárias da pesquisa acadêmica. Desta feita, minha dimensão propositiva são sugestões de sequências

didáticas que podem ser aplicadas em salas de aula de Ensino Médio ou Fundamental. Mas de toda forma, traçarei algumas linhas sobre as escolas nas quais trabalho e são parte da minha inspiração para esse trabalho.

Na rede de estadual do estado de Pernambuco estou como professora efetiva a 17 anos completados nesse ano de 2024. Exatamente na escola que estou lotada agora, estou a apenas três anos. A Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Dona Maria Teresa Corrêa (EREFEM Dona Maria Teresa Corrêa), Código INEP²⁹: 26126141, para o ano de 2024 conta com 624 pessoas matriculadas e 43 docentes³⁰. Oferecerá a modalidade EJA (Educação de Jovens Adultos e Idosos) até este ano, e seguirá apenas com as etapas do Ensino Médio e Ensino Fundamental Anos Finais. Mas conhecida na comunidade como “Dona Maria Teresa” é uma escola localizada na periferia da cidade do Recife, num bairro chamado Alto José do Pinho, os “morros” aqui na região chamamos de “alto”. Aqui, nem toda periferia é alto, mas todo alto é periferia. Ser EREFEM, ou “escola de referência” em Pernambuco significa uma jornada de tempo ampliada na escola, para o turno da manhã das 7:00 até as 14:00 e para o turno da tarde 14:10 às 20:50, não identifico nada além da jornada de tempo ampliada na escola para justificar o título de “escola de referência”.

A estrutura básica é composta de 09 salas de aula quentes, tanto pelo nosso clima, como pela ausência de circulação de ar imposta pela estrutura, os poucos ventiladores que ainda funcionam fazem mais barulho que vento. Bancas desconfortáveis para a grande maioria das alunas e alunos que tem mais de 1,50 de altura, biblioteca sem espaço para a leitura, sala de informática com apenas dez computadores (sendo que cada turma tem em média 35 até 40 pessoas); uma quadra pequena que podemos chamar na verdade de um piso de cimento fino, um espaço pequeno coberto, equivalente ao espaço de uma sala de aula, para a refeição onde alguns conseguem sentar e outros não. De acordo com o próprio site da prefeitura da cidade do Recife³¹, A região tem uma média de 3.510 domicílios registrados tendo em média de moradores por domicílio (habitante/domicílio): 3,5; Proporção de Mulheres Responsáveis pelo Domicílio (%): 53,72; Valor do Rendimento Nominal Médio Mensal dos Domicílios

²⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro para subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional

³⁰ Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606079&exibirQuadro=true>. Acesso aos 06/05/2024.

³¹ Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/alto-jose-do-pinho?op=NTI4Mg==>. Acesso em 06 mai. 2024.

R\$1.01,22. Nessa escola, leciono em turmas do Ensino Fundamental, Médio e EJA. Nas de Ensino Médio, trilha “Contando e Biografando vidas” e nas outras, História e Arte.

A segunda escola, fica na região metropolitana do Recife, na cidade do Cabo de Santo Agostinho, na rede municipal, completo 14 anos de trabalho em 2024 e estou na mesma escola desde que fui aprovada no concurso. A escola fica no bairro periférico de Pontezinha, Centro Educacional Eronides Francisco Soares, Código INEP:26203200, conta com 994 pessoas matriculadas para o ano de 2024 ofertando a modalidade EJA e as etapas para o Ensino Fundamental Anos Finais. Também conhecida por “Escola Modelo de Pontezinha”, apelido de Escola Modelo, vem da origem do projeto que era de fazer escolas de grande porte para todos os bairros do município. Esse modelo de escolha acompanha salas amplas, biblioteca, sala para Educação Especial, cozinha e ampla, boa quantidade de banheiros, auditório e quadra em anexo para ser utilizado pela escola e pela comunidade. Várias delas foram construídas em todo o município, tendo a escola do bairro de Gaibu, piscina olímpica.

A despeito da beleza do projeto, as manutenções não têm sido feitas a contento, e o que temos na escola na qual trabalho, são janelas quebradas, bancas desconfortáveis, ventiladores que fazem mais barulho que vento, biblioteca defasada de material e de pessoal, além que de ela, a meu ver, foi projetada erradamente por ter as salas para o lado poente, deixando, impossível ter o mínimo de condições de trabalho em muitos dias do ano. É importante deixar registrado que a cidade do Cabo de Santo Agostinho tem aparecido há alguns anos entre as cidades mais violentas do país. No ano de 2023, estava na quinta posição³². Isso impacta no tipo de violência que vemos rodear as grades na nossa escola, pessoas envolvidas no tráfico estão sempre em busca de um possível cliente ou aliciando para que alguma criança ou adolescente se interesse me fazer parte desse comércio.

Muito embora as dificuldades serem bem grandes e persistentes ao longo dos anos, ainda é possível fazer algum trabalho interessante. Mas a cada ano, sinto que as dificuldades aumentam e as demandas burocráticas também e, por vezes, ouço a voz de Darci Ribeiro ao meu ouvido: “A crise na educação não é crise é projeto”. Pois é difícil entender qual o objetivo final da educação cujo modelo estou inserida e reproduzo e, muitas vezes, me pergunto o que afinal estou semeando. Foi o contato com as obras de bell hooks (2021) que me fez ver as possibilidades da minha experiência enquanto mulher negra para potencializar meu trabalho enquanto professora negra. As ideias dela e das leituras sobre o movimento feminista negro me ajudaram a compreender como uma autoafirmação positiva poder ser um catalizador no

³² De acordo com Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fonte: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em 06 mai. 2024.

ambiente escolar e proporcionar engajamento das minhas alunas e alunos em prol de um aprendizado significativo. Passei a dirigir uma visibilidade positiva para as crianças retintas, as de religião de matriz africana e as crianças que eu percebia em algum momento performar uma sexualidade divergente da norma binária. Não que eu esquecesse da turma e privilegiasse um outro grupo, não, eu passei a potencializar positivamente também o que seria considerado diferente. Foi daí que surgiu meu interesse em pesquisar mais sobre personalidades divergentes no ensino de História e conheci a Enciclopédia Negra recentemente lançado.

Enciclopédia Negra: Biografias Afro-Brasileiras é um livro escrito em coautoria pela historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz; pelo historiador Flávio dos Santos Gomes e pelo artista visual Jaime Lauriano, publicado pela Editora Companhia das Letras, em 29 de março de 2021. É um belo volume de 720 páginas, composta por 416 verbetes biográficos de pessoas negras que viveram em diáspora entre os séculos XVI e XXI. Acompanha um encarte interno com retratos ficcionais representando algumas das personalidades biografadas, pois sabemos que muitos desses personagens não tiveram imagens produzidos para legar a posteridade ou suas feições foram apagadas da história.

Essas obras foram produzidas por 36 artistas contemporâneos do Brasil negras, negros e *negres* (como é bem pontuado na introdução do livro) que buscam conferir possibilidade de retratos a personalidades negras. O total de obras elaboradas (102) foram expostas na Pinacoteca de São Paulo no ano de 2021³³, como parte do lançamento da Enciclopédia. O título ganhou o Prêmio Jabuti³⁴ de 2022 no eixo não-ficção na categoria Ciências Humanas. De acordo com um dos autores, Flavio dos Santos Gomes, o projeto que deu origem à Enciclopédia Negra começou a ser construído em 2016 e é fruto das mudanças que ocorreram nas duas décadas iniciais do século XXI na área da historiografia. Naquilo que os autores chamam de "protagonismo do cotidiano", as histórias individuais revelam detalhes do cenário histórico de suas épocas, como o papel das mulheres na luta por liberdades e a diversidade de relações familiares e afetivas.

³³ A exposição foi na Pinacoteca de São Paulo, no edifício Pina Luz foi do período de 01 de maio de 2021 até 08 de novembro de 2021 e estava dividida em 6 núcleos temáticos: Rebeldes; Personagens atlânticos; Protagonistas negras; Artes e ofícios; Projetos de liberdade; e Religiosidades e ancestralidades, mesclando biografias de tempos históricos diversos. No site da Pinacoteca é possível visualizar diversas imagens da exposição e das obras. Fonte: <https://pinacoteca.org.br/programacao/exposicoes/enciclopedia-negra/> Acesso em 27 jan. 2024.

³⁴ O **Prêmio Jabuti** é o mais tradicional prêmio literário do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Criado em 1959, foi idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a CBL, com o interesse de premiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacassem a cada ano. Ao longo desse período sofreu algumas alterações com relação aos eixos e categorias a serem premiadas com troféu e com valores em dinheiro. Fonte: História | 65º Prêmio Jabuti (premiojabuti.com.br). Acesso em 27 jan. 2024.

Na Enciclopédia Negra, há registros de pessoas negras brasileiras de todos as regiões do Brasil, líderes de resistências; trabalhadores e trabalhadoras, pessoas que buscavam melhor qualidade de vida para as pessoas negras; de mulheres que foram separadas de suas crias. Pessoas de diversas orientações sexuais, como a sapateira Xica Manicongo, considerada a primeira travesti brasileira, sexos, gêneros, diversas profissões, faixas etárias, regiões do país, credos e posições hierárquicas nas relações de poder econômico, social e político. Incluem profissionais liberais, mães que lutaram pela alforria de suas famílias, ativistas, revolucionários, curandeiras e curandeiros, médicos, líderes religiosos que reinventaram outras Áfricas no Brasil. Além do livro e da exposição, foram produzidos 36 vídeos com entrevistas das e dos artistas que criaram as obras de arte que complementam a Enciclopédia, em parceria com a produtora Preta Portê Filmes.³⁵

Em 1751, Diderot e D'Alembert lançaram a famosa Enciclopédia, cujo termo tem raízes no mundo antigo, mas foi no período iluminista que se consolidou a forma e o conceito de estilo de obra conforme as conhecemos hoje. Originadas durante a era da modernidade, as enciclopédias representam monumentos que celebram a crença na razão e no conhecimento como elementos fundamentais na construção teórica de uma sociedade mais justa e democrática. A Enciclopédia Negra, por sua vez, remete a essa tradição humanista enquanto a atualiza criticamente, ao explorar o reencontro do Brasil com a memória silenciada de milhões de pessoas negras que participaram ativamente na construção desse país.

Diversas historiadoras e historiadores (bem como outros profissionais) por todo o Brasil que colaboraram com suas pesquisas para construir diversos dos verbetes, fazem com isso uma revisão no período da escravidão e do pós-abolição para restabelecer o protagonismo negro que por tanto tempo foi invisibilizado. Com esse propósito, exploram a tangibilidade e a intrincada complexidade inerente à condição humana: as biografadas e os biografados são reconhecidos pelo nome, pelo sobrenome, quando a pesquisa histórica junto aos arquivos permitiu, e através da escrita, podemos acessar os sons que, muitas vezes, o arquivo pretendeu silenciar. Todo o projeto da Enciclopédia Negra: não visa retratar nem resgatar heróis ou vilões, distanciando-se dessa dicotomia antiquada; ao contrário, cada existência particular é permeada pela singularidade, multiplicidade e profundidade intrínsecas ao ser humano em seu contexto histórico.

O nosso trabalho vai ao encontro da potência da Enciclopédia enquanto ferramenta didática em sala de aula. Não que todo o projeto dela seja apenas isso, como já vimos, é um

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0vZLqpULIQ>. Acesso em 27 jan. 2024.

grande passo para o resgate histórico de toda nossa sociedade, que, se não fosse pelo alto e justo custo, deveria ser de acesso a uma parcela maior da população.

Não é difícil identificar nela as possibilidades de uso de táticas de resistência no ensino de História, no ensino de Arte, Língua Portuguesa, Geografia e em todos os demais componentes curriculares que favoreçam o trabalho com temáticas contrárias ao conservadorismo presente na sociedade brasileira, a exemplo das relações de gênero, étnicas, diversidade religiosa e raciais. A profusão de verbetes e tipos de situações vivenciada pelas pessoas, nos permite explorar situações como racismo, discriminação, direitos civis, identidade de gênero e sexualidade. Possibilitando as turmas a compartilharem suas opiniões, vivências e experiências e a respeitarem as diferentes perspectivas históricas e sociais dos grupos dentro e fora da escola. Então, para nós, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas que não se contente apenas com a simples inclusão dentro do sistema curricular existente.

Nossa proposta busca uma transformação radical das estruturas de poder, visando a criação de novos paradigmas de conhecimento e organização social que não reproduzam as opressões coloniais já existentes. Mas ainda enquanto professoras e professores oprimidos pelos sistemas educacionais existentes, é nas brechas desse mesmo sistema que busco novas epistemologias. Busco enfatizar as epistemologias locais e a valorização de conhecimentos e práticas que foram marginalizadas e invisibilizadas pelos currículos colonizados e que considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.

Ao contrário do que ocorre na BNCC, onde percebemos que há um esvaziamento da aula de História, e nas DCNs, com indicativos generalistas, o CPEM, o CPEF e o OCCSA permitem que os marcadores da diferença sejam trabalhados em sala de aula, não apenas nos componentes de História, mas em suas diretrizes gerais, mesmo que de forma pulverizada, as habilidades que consideramos importantes para esse debate estão lá representadas, garantindo a segurança institucional ainda necessária para professores e professoras em tempos de perseguição política já apontados principalmente em épocas como a que estamos vivenciando de polarizações e perseguições políticas. Para a educação, de forma geral, foi criado o Movimento Escola Sem Partido, que nada mais é que um movimento político de extrema direita, conservador na moral e liberal na economia que defendem o fundamentalismo religioso cristão. Criado em 2009, teve diversos adeptos inclusive nas câmaras legislativas de todo país com pautas que visava combater o que o movimento chamava de “doutrinação de esquerda nas

escolas”.³⁶ Um dos resultados, foi o recrudescimento de pautas acerca de raça e gênero nos conteúdos escolares, bem como filmagens não autorizadas de professores e professoras em salas de aula, muitas das vezes com suas falas descontextualizadas a fim de prejudicar o trabalho docente e provocar um clima de insegurança nas salas de aula. As perseguições foram tantas e diversas que o tema foi debatido na câmara federal em 2023³⁷, em audiência pública e, embora já estejamos em 2024, com um presidente de orientação mais à esquerda no poder, as ideias conservadoras ainda se mostram na nossa realidade escolar.

A postura epistêmica decolonial enfatiza a importância de epistemologias locais e a valorização de conhecimentos e práticas que foram marginalizados ou suprimidos pelo colonialismo. Ela defende a autonomia cultural e política das populações indígenas, das populações afrodescendentes, da comunidade LGBTQIAPN+ e outras comunidades historicamente oprimidas. Para alcançar esses objetivos, utilizaremos verbetes da Enciclopédia Negra que já conseguiram transgredir o silêncio dos arquivos e agora estarão em sala de aula como fonte de conhecimento e aprendizagem, desafiando as estruturas de saber colonizadas e abordando as raízes profundas das desigualdades e injustiças coloniais. Esse processo exige uma ruptura das mentes, promovendo uma reestruturação profunda ao trazer o potencial educacional das ialorixás e da travesti Madame Satã como personagens centrais de uma história possível de Pernambuco.

É, portanto, a partir do presente, das experiências sociais relacionadas às políticas memoriais de reparação, que parte a demanda por uma representação ampliada do legado histórico desses grupos para a/s identidade/s subalternizadas, importa, portanto, “decolonizar” não apenas a lista de conteúdos, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de História. O direito à diferença não pode ser apenas cumprido em nível da tolerância com o diferente, mas deve implicar na revisão dos padrões sociais de relações hegemônicas estabelecidas entre nós há séculos. Assim, temos as chances institucionais e as potências de conteúdos, uma oportunidade excelente para diversificar as aulas.

³⁶ Mais informações nos sites: https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw0YGyBhByEiwAQmBEWiMU7xrNBGa4m1UTIs6I1U1FR9FM21a xuYCb3vWsywm40PjzxB1zBxoC69IQAvD_BwE. Acesso em 12 mai. 2024. e em: https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw0YGyBhByEiwAQmBEWuzMpz4GF_PoMBpFwsPnkQDzOBN2alpYcfLekp5sVn5vSQfCc0ZHlRoC-4IQAvD_BwE. Acesso em 12 mai. 2024.

³⁷ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1011022-comissoes-debatem-nesta-segunda-feira-perseguido-ideologica-a-professores-em-salas-de-aula/> Acesso em 12 mai. 2024 e em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012403-professores-denunciam-ambiente-de-persegucoes-causado-pelo-clima-de-radicalizacao-politica-no-pais/> Acesso em 12 mai. 2024.

A Enciclopédia Negra oferece uma oportunidade de girar o foco colonial do currículo escolar, e voltar os olhos para a história de Pernambuco a partir de sua própria gente, a partir dos debates sobre gênero, raça e da territorialidade. Com foco na Enciclopédia Negra, promover a reflexão sobre questões de identidade, diversidade e história negra brasileira, bem como incentivar o debate e a consciência crítica das estudantes e dos estudantes em sala de aula e na vivência escolar. Como nos orienta Lopes (2008) utilizar a teorização *queer* situada no nosso contexto brasileiro, oferece uma perspectiva mais perspicaz sobre a construção das sexualidades e envolve uma politização maior do campo da sexualidade. A escola, como uma agência importante na constituição de quem somos, pode legitimar novos sentidos sobre quem podemos ser, apresentando narrativas sociais menos limitadoras e mais criativas, orientadas por um senso de justiça social. Isso é especialmente relevante considerando que a escola é um dos primeiros espaços públicos acessíveis a crianças e jovens, podendo oferecer alternativas aos sentidos estabelecidos pelo mundo privado da família ou por outras instituições.

A abordagem *queer* situada desestabiliza a posição privilegiada da heteronormatividade, que costuma tolerar outras sexualidades e não aceita qualquer sentido de normalidade para a sexualidade, incluindo a heterossexualidade. Essa lógica questiona os conceitos de homogeneidade, naturalidade e verdade sobre a sexualidade, levando-nos a refletir sobre a posição historicamente prestigiada da heterossexualidade e sua arbitrariedade. Esse posicionamento por mim escolhido, ao problematizar visões normativas da sexualidade nas aulas de História, podemos girar o ângulo do nosso trabalho em educação, oferecendo uma alternativa de compreensão dos desafios desestabilizadores das práticas sociais. Isso inclui os discursos sobre sexualidades dissidentes que as alunas e os alunos fazem circular na escola. Além disso, essa ideia fornece um aparato teórico altamente politizador, oferecendo uma compreensão de uma das facetas mais relevantes da nossa vida social, que se torna mais evidente devido aos processos de decolonização que estamos propondo.

Didaticamente falando, a Enciclopédia Negra nos oferece uma diversidade de tópicos de informações históricas que podemos ampliar na sala de aula com outras ferramentas como fontes jornalísticas, vídeos e músicas. A partir das informações, pretendemos com isso estimular a curiosidade acerca de tantas pessoas que fizeram parte da nossa história, estimular o pensamento crítico, o olhar para a diversidade e para o outro ao dialogar a respeito de fontes confiáveis de pesquisa e promover a feitura da história pública a partir de roteiros e divulgação de audiografias. Assim, vamos propor uma série de sequências didáticas que desafiem as turmas a lerem, debaterem, escreverem e oralizarem ensaios históricos através das audiografias que reimaginem eventos importantes da história pernambucana a partir da perspectiva das pessoas

negras que elencamos. Desejamos com isso que nossas turmas possam questionar narrativas dominantes e a reconhecerem o papel crucial das pessoas negras, das mulheres, das pessoas de religião de matriz africana e da comunidade LGBTQIAPN+ na formação do país.

CAPÍTULO 2: PCNs, DCNs, BNCC, Currículos de Pernambuco e Organizador Curricular do Município do Cabo de Santo Agostinho: entre viabilidades e silenciamentos

Neste capítulo, tendo por base, três dos vários documentos que norteiam a educação básica em nível nacional³⁸, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs; Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e o Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental (CPEF), Currículo de Pernambuco Ensino Médio (CPEM) e Organizador Curricular por Unidade Didática do Município do Cabo de Santo Agostinho/PE que norteiam localmente os conteúdos que devem ser ensinados nas salas de aula, tenho como proposta mapear comparativamente alguns termos que considero importantes para nossa pesquisa. Vale salientar que o conceito de “interseccionalidade” é ainda de certa forma recente³⁹, como ferramenta de análise, se contraposto a outros temas e a outras abordagens que já são estudados há muito na Educação de forma geral e no ensino de História, mais particularmente.

Partindo desse pressuposto, não vamos mapeá-la diretamente na nossa análise. Buscamos identificar termos como “gênero”; “sexualidade”, “orientação sexual” “religiosidade”; “raça” e termos correlatos como por exemplo “religião/religiosidade” que são termos que apontam para as possibilidades de uma abordagem interseccional sem fazer referência direta. Vamos assim, descrever como os termos mapeados estão dispostos nos documentos oficiais e de que forma estão contextualizados. Com isso, buscamos entender em que medida há espaços ou impedimentos para a professora e o professor trabalhar em sala de aula marcadores sociais da diferença nos conteúdos de História. Também vamos tentar entender se, ao longo dos anos, essas expressões tiveram mais ou menos visibilidades, apagamentos ou silenciamentos nos documentos oficiais que norteiam nosso sistema educacional.

Num segundo momento, vamos descrever de que se trata a Enciclopédia Negra, sua proposta inicial e as possibilidades de sua utilização em sala de aula. É exatamente a partir dela

³⁸ Além dos PCNs, DCNs, BNCC que rege a base legal da educação brasileira, podemos mencionar Constituição Federal; Decreto nº 7.083/10 (Mais Educação); Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei 10.172/01 – Educação Integral; Lei 9.394/96 – LDB; Lei 11.494/07 - FUNDEB; Lei 11.947/09 - PNAE (Mais Educação); Manual de Educação Integral /PDDE-2013; Portaria Normativa Interministerial 17/07; Portaria Normativa Interministerial 17/07 I; Portaria Normativa Interministerial 17/07 II; Portaria Normativa Interministerial 19/07 I; Portaria Normativa Interministerial 19/07 II; Resolução/CD/FNDE/ Nº 38/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/ Nº 67/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/nº 34/2013; Portaria MEC nº 1.144/2016; Resolução FNDE nº5/2016; Documento orientador. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/base-legal>. Acesso em 15 jan. 2022.

³⁹ O conceito foi criado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista e professora afro-estadunidense no contexto do movimento de mulheres negras dos Estados Unidos.

que vamos propor a delimitação do nosso objeto e conhecer as personalidades que escolhemos para nossa sugestão didática do ensino de História.

2.1. PCNs: descrição

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), foram parâmetros elaborados para serem orientadores do trabalho pedagógico escolar e docente; construídos pelo Governo Federal e existindo obrigatoriedade nos termos da lei na sua aplicação. Em seu texto de abertura é explicado que essas diretrizes, separadas por disciplinas escolares e complementadas por temas transversais, visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada das professoras dos professores em todas as redes de Ensino; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros didáticos e paradidáticos; materiais didáticos de forma geral e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram elaborados pelo então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a efetiva definição das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 1997 foram publicados os Parâmetros destinados a etapa de 1ª a 4ª séries; em 1998 foram publicadas para 5ª a 8ª séries. No ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em oito volumes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar a professora e o professor, na busca de novas abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem.

Para o Ensino Fundamental Anos Finais, os PCNs, estão formados numa coleção de 14 volumes originalmente impressos para serem distribuídos nas escolas públicas de todo o país. Em termos de identificação de periódicos, os 14 volumes são registrados com o mesmo código CDU 371.214⁴⁰. Atualmente é possível encontrar sua versão digitalizada via internet no site oficial do Ministério da Educação⁴¹. Os PCNs para o Ensino Médio são formados por oito

⁴⁰A Classificação Decimal Universal (CDU) é um sistema que possibilita a uniformização dos critérios de classificação dos documentos. Baseia-se no conceito de que o conhecimento pode ser dividido em 10 classes principais, e estas podem ser subdivididas em subclasses, numa hierarquia decimal. Mais informações disponíveis no site: [https://www.gov.br/ibict/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/classificacao-decimal-universal-cdu#:~:text=A%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Decimal%20Universal%20\(CDU,em%20sistemas%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica.](https://www.gov.br/ibict/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/classificacao-decimal-universal-cdu#:~:text=A%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Decimal%20Universal%20(CDU,em%20sistemas%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica.) Acesso em 22 jan. 2024.

⁴¹A coleção completa é formada pelos volumes: Volume 01 - Introdução aos PCNs; Volume 02 - Língua Portuguesa; Volume 03 - Matemática; Volume 04 - Ciências Naturais; Volume 05 - Geografia; Volume 06 - História; Volume 07 - Arte; Volume 08 - Educação Física; Volume 09 - Língua Estrangeira; Volume 10.1 - Temas Transversais - Apresentação; Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural; Volume 10.3 - Temas Transversais - Meio Ambiente; Volume 10.4 - Temas Transversais - Saúde; Volume 10.5 - Temas Transversais - Orientação Sexual.

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em 24 jan. 2024.

volumes, e da mesma maneira, a impressão visava a distribuição nas escolas em formato físico e é possível encontrar na internet em formato digital⁴². Em nenhum dos volumes destinados ao Ensino Médio foi identificado qualquer numeração destinada a catalogação. Para nossa pesquisa, utilizamos o volume destinado ao componente curricular História e consideramos pertinente tecer comentários sobre o volume “Tema transversal Orientação Sexual”, ambos destinados ao então chamado terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental correspondente a 7ª e 8ª série. Atualmente, essa fase é denominada Ensino fundamental Anos Finais, 8º e 9 anos.

É importante enfatizar que os PCNs não estão em pauta nos debates acadêmicos e nas formações continuadas em Pernambuco, talvez, por não terem sido atualizados em conformidade com as legislações educacionais vigentes no que diz respeito a ampliação de oito para nove anos letivos na Educação Básica. A BNCC organiza os conteúdos em relação ao ano escolar, ou seja, para cada ano da vida escolar há uma enumeração de objetos de conhecimentos a serem abordados e habilidades a serem atingidas e, conseqüentemente, apreendidos pelas alunas e pelos alunos, em contrapartida os PCNs são organizados em ciclos em que cada ciclo corresponde a 2 anos escolares da BNCC.

Considero importante pontuar que as legislações posteriores, além de não revogarem suas orientações, reafirmam que os PCNs servem de base para a elaboração dos seus conteúdos. É do senso comum, em nossa sociedade, dizer que uma lei “não pega”, significando que embora exista, seja letra morta, não é utilizada. Sabemos que os PCNs não são leis, mas é fato que estão numa espécie de limbo, ou seja, num estado de incerteza e indecisão. No capítulo dedicado a Língua Portuguesa, por exemplo, a BNCC adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, conforme, ela mesma admite está estabelecida em documentos anteriores, “como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”⁴³, reforçando o que diz os PCNs sobre a concepção entendida e utilizada acerca da linguagem como campo de estudo acadêmico e escolar. Embora essa seja a única referência direta aos PCNs em toda a BNCC, do meu ponto

⁴² A coleção completa é formada pelos seguinte volumes: Bases Legais (PCN); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN); Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN); National Curriculum Parameters Secondary Education (resumo); Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN+); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 24 jan. 2024.

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. [versão final]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 jan. 202. (p. 67).

de vista, deixa a questão mais sem solução, pois, se em um componente curricular eles são corroborados, qual a justificativa para não ser nos outros componentes? Não encontro resposta.

Quando nos debruçamos nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs), encaro como importante pontuar dois aspectos. O primeiro diz respeito a um dos vários pareceres que constam nesse documento. O parecer CNE/CEB Nº 07/2010 aprovado em 07/04/2010 destaca que dentre várias perspectivas a serem considerados, segundo alguns educadores que participaram dos debates em âmbito nacional para a formulação das DCNs, há uma percepção de que tanto as Diretrizes Curriculares quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo Ministério da Educação entre 1997 e 2002, tornaram-se meros papéis. Estes preencheram uma lacuna de forma inadequada e pouco participativa, impondo concepções metodológicas a serem seguidas e conteúdos a serem abordados em toda a Educação Básica. Segundo esse mesmo parecer, os PCNs foram elaborados como se fossem um guia, sugerindo erroneamente que essa medida seria suficiente para garantir a qualidade da Educação Básica.

No entanto, a Educação “inclusiva”, esse destaque está em negrito no texto, o termo aqui se refere muito mais a uma visão do multiculturalismo pode até ser visto como um passo na direção da inclusão e reconhecimento da diversidade, mas muitas vezes não aborda as raízes profundas das desigualdades e injustiças coloniais que a visão da decolonialidade, do Feminismo Negro e da análise interseccional buscam questionar e transformar. Segundo o próprio parecer, a verdadeira educação de qualidade é uma conquista que emerge dos movimentos sociais, pois é um direito para todas as pessoas. Decorrido então sete anos desse parecer, a função do Conselho Nacional de Educação (CNE) no processo de aprovação da (BNCC) consistiu em analisar o documento, elaborando um parecer e um projeto de resolução destinados a serem convertidos em norma nacional, em lei, pelo (MEC). Entendo que o próprio CNE não dá conta de ler seus próprios pareceres.

No ano de 2012, ainda nos pareceres do CNE que constam nas DNC, no capítulo que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, justamente no Parecer CNE/CP Nº 8/2012 aprovado em 06/03/2012 o documento ressalta a importância dos PCNs, no que tange “as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação” reportando diretamente aos PCNs especificamente ao tema transversal Orientação Sexual. O contexto da citação admite que houve no período uma série de medidas que foram adotadas para proteger e promover os direitos das crianças e adolescentes dentro da dinâmica educacional.⁴⁴

⁴⁴ DCN (p. 521- 522).

Com esses recortes, considero sem solução adequada se a utilização dos PCNs são ou não recomendadas. Pois me parece que nem o próprio CNE tem uma postura definitiva em relação a sua validade. Se em um momento os considera como algo que foi imposto, em outro, como na Educação para os Direitos Humanos, considera um avanço. Posteriormente, num parecer das DCNs ignora a própria crítica que fez com relação aos PCNs e elabora um parecer favorável à BNCC permitindo ela ser respeitada “obrigatoriamente” enquanto lei⁴⁵, sendo ele mesmo, como vimos, admitir que avanços na Educação não se consegue com propostas impositivas.

2.2. DNCs: descrição

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que foram elaboradas para orientar o planejamento curricular de todas as escolas e dos sistemas de ensino no país. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que quando considera necessário, emite pareceres. As DCNs estavam previstas sua elaboração pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). É importante frisar que mesmo depois que a BNCC foi elaborada, publicada e homologada em forma de lei, as DCNs continuam valendo porque são entendidas como documentos complementares: Os PCNs, foram as bases para as DCNs, essas por sua vez são consideradas as estruturas da BNCC e esta compõe detalhamentos de conteúdos e competências das disciplinas escolares. Atualmente, num único documento, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas (Educação Infantil, Fundamental e Média) também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso estão no volume as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O volume tem em seu total 18 partes⁴⁶ composto por 565 páginas, em seu formato

⁴⁵Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Resolução CNE/CP Nº2 de 22 de dezembro de 2017.

⁴⁶As partes das DCNs são: Apresentação (p.5); Prefácio (p. 6); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (p. 80); Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (p. 102); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (p. 144); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (p. 202); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (p. 266); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (p. 286). Consulta

digital, se encontra disponível online para acesso público⁴⁷. As diretrizes do Ensino Médio foram as mais recentemente atualizadas pelo CNE, em 2018 para se ajustar as mudanças proposta pela Lei 13.415⁴⁸, identificada como Reforma do Ensino Médio. Utilizamos a versão, a título de ficha catalográfica possui ISBN: 978-857783-136-4, indicando 562 páginas; e edição em 2013.

2.3. BNCC: descrição

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em sua versão final, foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Foi a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser *respeitada obrigatoriamente* ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.⁴⁹ A BNCC é assim, um documento que, por força de lei⁵⁰, tem caráter normativo, tornando-se também, uma referência obrigatória para elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino públicas ou privadas do país. Assim, teoricamente, deve proporcionar conteúdos idênticos para estudantes em todo país e, teoricamente, possibilitar uma igualdade de oportunidades mediante acesso a conhecimentos essenciais igualmente para todas e todos. Digo “teoricamente” pois não tive acesso a resultados de pesquisas ou estudos que demonstrem que esse objetivo foi ou não

referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo (p. 298); Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (p. 306); Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (p. 338); Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; Idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (p. 374); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (p. 416); Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância (p. 424); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (p. 496); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (p. 514); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (p. 534) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

⁴⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em 23 jan. 2024.

⁴⁸ Em 2017 Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 10 out. 2023.

⁴⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2022%20de%20dezembro%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em 15 jan. 2024.

⁵⁰ Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

atingindo e/ou em que medida esse objetivo tem se dado. No entanto, ela minimamente não exclui a possibilidade da parte diversificada do currículo das redes de Educação⁵¹. Embora ela não exclua categoricamente, na minha prática, observo que houve um esmagamento das aulas de humanidades no Ensino Médio, destacadamente para a disciplina de História. Em seu lugar, disciplinas ainda sem ementas disponíveis à comunidade escolar em geral, pois, de acordo com o currículo de Pernambuco essas eletivas devem ser construídas na própria escola e que não são necessariamente nem obrigatoriamente destinadas a conhecimentos que agreguem as exigências do ENEM ou a alguma demanda social em específico.

Essas disciplinas eletivas invadiram a “grade” curricular pois ocupam mais hora/aula que disciplinas mais exigidas no ENEM como Geografia, Filosofia, Sociologia e História. Ponho as aspas na palavra grade, exatamente porque as turmas ficam presas nessa grade que é ofertada, e não há opção de escolha, pois as turmas têm que “optar” exatamente pelo que é ofertado, são disciplinas eletivas obrigatórias. Disciplinas como Educação Socioemocional, Estudo Orientado, Lógica e distribuição de Redes, Otimização e Automação, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Tecnologias em Ação, perfazem um total de 13 aulas semanais no segundo ano do Ensino Médio enquanto que a disciplina de História é contemplada com apenas duas aulas semanais. Para o primeiro ano do Ensino Médio, temos também 13 aulas semanais de disciplinas eletivas e duas de História. No terceiro e último ano do Ensino Médio, segue as 13 eletivas e apenas uma aula semanal de História.

Acredito que estudos mais específicos precisem ser feitos para entender a lógica do que é chamado de “Novo Ensino Médio” e apontar a quem interessa essa “flexibilização” das disciplinas escolares, pois nenhuma delas, em minha realidade, tiveram investimentos em equipamentos, material didático ou qualquer melhoria que possa ser apontada. São apenas alguns nomes de disciplinas na “grade” curricular e a professora e o professor que, sem nenhuma formação continua adequada fornecida pela Secretaria de Educação, em seus 50

⁵¹ Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Art. 7º: Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada Sistema de Ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. **Grifo nosso.**

minutos de aula, faça o milagre da educação transformadora acontecer.⁵² A BNCC em sua versão final, é disponível na internet⁵³ no site do Ministério da Educação, não possui nenhum número para identificação catalográfica, essa versão consta em um documento de 600 páginas que versa sobre o que considera as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio⁵⁴. Separando em áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religiosos) e para o Ensino Médio (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), tem seu foco destacadamente nas habilidades e competências em todas as etapas de ensino. Cada habilidade é identificada com um código alfanumérico, com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades, tem como objetivo facilitar os mapeamentos das verificações nas avaliações externas.

2.4. Currículos de Pernambuco: descrição

O currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, é um documento de 612 páginas na sua versão digital. Na sua apresentação, nos é informado que o documento terá o início de sua vigência para o ano letivo de 2019 e as discussões sobre sua elaboração tiveram início no ano de 2011 quando foi debatido a construção dos Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco. Nos é informado que o Currículo é composto por quatro fascículos, sendo um volume para Educação Infantil e três para o Ensino Fundamental. Neles, estão orientações para o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula. Como já informei, não encontrei essas versões na internet, nem em formato físico na escola na qual trabalho, vou utilizar o volume único que contempla o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais que já estava em meu computador há alguns anos. Para o Ensino Fundamental Anos Finais identificamos um total de 117 habilidades sendo duas delas repetidas a habilidade EF06HI25PE e a EF06HI26PE são idênticas como são muito

⁵² Para ter acesso aos quadros de horários das disciplinas, a Secretária de Educação de Pernambuco disponibiliza o site: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/quadrodehorarios/DetailharQuadroHorarioPortal.do>. Acesso em 14 jun. 2024.

⁵³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2022%20de%20dezembro%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em 24 jan. 2024.

⁵⁴ As partes da BNCC são: 1- Introdução (competências gerais da educação, marcos legais que embasam a BNCC, fundamentos pedagógicos da BNCC, O pacto interfederativo e a implementação da BNCC); 2 – Estrutura (Competências Gerais da Educação Básica; 3 – Etapa da Educação Infantil; 4 – Etapa do Ensino Fundamental; 5 – Etapa do Ensino Médio e Ficha técnica.

parecidas as habilidades EF09HI37PE e EF09HI38PE, onde desta última, apenas o trecho final da frase foi ocultada.

Já a versão para o Ensino Médio, junto no mesmo documento com os Itinerários Formativos e suas respectivas Trilhas é possível encontrar no site da secretaria de Educação⁵⁵ de forma aberta para todo o público que tenha interesse. É um documento de 709 páginas, que trata de como foi concebida a construção do currículo determinadas pela Lei 13.415/2017, que promoveu a Reforma do Ensino Médio. Esse volume não possui qualquer código de catalogação, assim como também é o currículo do Ensino Fundamental.

Seguindo as orientações do “Novo Ensino Médio” a área dedicada para a formação geral básica que corresponde as disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa, Arte, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química) ocupam apenas 203 páginas do documento, incluindo nessa quantidade as referências bibliográficas, as concepções filosóficas de cada disciplina, as habilidades esperadas e as páginas que separam uma matéria de outra. Grande parte do documento se concentra nas Trilhas e Itinerários formativos.

Para o Ensino Médio identificamos 26 habilidades para abarcar os três anos de todo o Ensino Médio. Mas levando-se em conta que para o primeiro e segundo ano são contempladas apenas duas aulas semanais e no terceiro ano apenas uma aula semana, considero uma perspectiva otimista conseguir promover o aprendizado dessas 26 habilidades com os conteúdos destinados ao ensino médio.

2.5. Organizador Curricular do Município do Cabo de Santo Agostinho: Descrição

O Organizador Curricular (OC) do Município do Cabo de Santo Agostinho ainda não é, até a presente data, um documento formalizado oficialmente; anteriormente a pandemia da Covid-19 a cada unidade/bimestre letivo ele era construído para as demandas próprias do momento, de acordo com o livro didático que estivesse sendo utilizado, nas formações continuadas para os professores e professoras numa sala específica para essas formações no prédio da Secretaria Municipal de Educação. Após a pandemia e as aulas retomarem em modo presencial, a Secretaria Municipal de Educação orientou que cada departamento disciplinar (cada área do conhecimento ou seja História, Geografia, Ciências, Matemática, Português, Arte,

⁵⁵ Disponível em sites tais quais: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. <https://sinepe-pe.org.br/noticias/confira-o-novo-curriculo-do-ensino-medio-em-pernambuco/>. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-curriculo-de-pernambuco-2021,71fb419d-80f1-4d93-a9b1-c8f20bffc5da>. Esses três sites foram. Acesso em 22 jan. 2024.

Educação Física e Inglês) elaborassem um documento que se tornaria, numa data não especificada, o documento oficial curricular do município. Eu, enquanto professora de História pude participar de algumas reuniões para essa formulação. Tínhamos nas mãos o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental e por ele íamos adequando à realidade do Município.

Posso atestar que alguns momentos foram bem interessantes pois a perspectiva de uma história eurocentrada percebi que ainda está bastante arraigada em alguns professores e professoras, principalmente quando o assunto era a divisão da história, para algumas dessas pessoas a única divisão possível era a clássica divisão marcadas pelos acontecimentos europeus. Sem os marcos históricos e acontecimentos europeus, a história não teria sentido.

O acesso aos OC do município do Cabo de Santo Agostinho ainda é restrito as professoras e professores do próprio município, ele é disponibilizado digitalmente pelas coordenadoras e coordenadores de cada área via aplicativo *WhatsApp* ou impresso. Outra forma de acesso, também restrita é o aplicativo SIGEC, que substituiu as cadernetas impressas. Nesse aplicativo, já vem elencadas as habilidades que devem ser obrigatoriamente trabalhadas por bimestre. É importante sublinhar que, embora nas formações continuadas que a Secretaria de Educação promove quinzenalmente de forma presencial, muitas vezes, as habilidades escolhidas pelo conjunto de professoras e professores possam ser diferentes das que estão disponíveis no aplicativo e não são os professores ou professoras que tem a habilidade e a possibilidade de fazer alterações nesse aplicativo, será registrado o que o aplicativo indica. O que leva a alguns conteúdos e/ou habilidades serem trabalhados sem sala e ser registrado o que está disponível na lista já disposta eletronicamente. Considero importante ressaltar que a implementação desse aplicativo vem acontecendo desde o ano 2020 e que ele foi alimentado com os conteúdos dos livros escolhidos no PNLD 2020/2024 para o Ensino Fundamental. Atualmente, estamos utilizando os livros do PNLD 2024/2028 e até o presente momento não houve nenhuma atualização nos dados do aplicativo, embora nas formações presenciais, essa incongruência sempre seja levada a debate.

Assim, por fim, o OCCSA do município do Cabo de Santo Agostinho se faz um documento com 32 páginas no formato digital em arquivo com extensão PDF, 118 habilidades distribuídas nas quatro unidades didáticas para serem trabalhadas durante o ano letivo. Não há documento para o Ensino Médio pois a prefeitura não oferta essa etapa da Educação Básica.

2.6. Mapeamento de termos e análise

Reitero que não faz parte do escopo desse trabalho analisar os contextos históricos e políticos nos quais se deram os debates e elaborações desses documentos (PCNs, DCNs, BNCC e Currículos de Pernambuco). Mas não creio que deva me furtar em citar um importante trabalho no qual constam diversas análises de várias pesquisadoras e pesquisadores que trataram exatamente das questões pertinentes a implementação da BNCC nos Estados da Federação, o trabalho, “BNCC de História nos estados: o futuro do presente”; traz um trecho, que nos dá uma ideia de como o contexto da elaboração e implementação da BNCC se deu:

No conjunto de textos encontramos, repetidas vezes, algumas palavras e expressões: resistência, disputas, ciclo autoritário, retrocesso, controle do currículo, controle do trabalho docente, não participação de professores, avaliação por resultados, processos aligeirados, omissões, mercantilização, tensões, silenciamentos, fundações privadas.

Isso é um indicativo ao leitor sobre qual é o olhar dos autores sobre os documentos e o processo de implementação nos estados, ou seja, um processo permeado de problemas de várias naturezas e, em alguns casos, uma tentativa de apresentar alguma brecha, alguma possibilidade de resistir ou desenvolver “táticas” de “resistência” como afirma o Professor Francisco Egberto de Melo no seu texto (FERREIRA; NETO; ADAN; FERREIRA; MELLO; SOARES, 2021 p. 16).

Igualmente importante, é destacar que é a partir desses documentos que são elaborados os currículos escolares nas redes de ensino. E currículo, sabemos que é um campo de disputa, não é simplesmente um conjunto de assuntos e conteúdos dispostos numa caderneta escolar, num Projeto Político Pedagógico, ou mesmo nos currículos municipais e estaduais. A elaboração de um currículo demanda: a) uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) a compreensão de que o Currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; c) conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES, 2006).

Algumas escolhas podem levar a silenciamentos, ou seja, determinada visão de um fato histórico, pode levar a negação de um outro ponto de vista. Podemos exemplificar, a grosso modo, da seguinte maneira: ao tratar do século XVI, a depender a escolha de abordagem, pode-se falar em descobrimento das Américas como resultados do progresso tecnológico da Europa; ou podemos falar na perspectiva dos diversos povos indígenas os quais, muitos foram dizimados e outros tiveram sua cultura extinta ou negada enquanto conhecimento válido. Ou seja, na construção de um currículo escolar, em uma sociedade complexa e plural como a nossa, envolve interesses nem sempre convergentes.

Daí que o currículo passa a ser um espaço de conflitos e disputas. Na disciplina de História, essas disputas envolvem memória histórica, reconhecimento enquanto conteúdo a ser

estudado e a ser reproduzido e conteúdo que, por forças de disputas e divergências, ficam na invisibilidade. Afinal, História é uma disciplina que lida com a memória coletiva da nossa sociedade de forma ampla e com memórias individuais enquanto sujeitos históricos. Sem dúvidas é um campo de batalha concreto, pois envolve estruturas políticas, econômicas entre outras; e é um campo de batalha simbólico pois envolve visão de mundo, ideologias e subjetividades.

Por fim, percebo que a BNCC opta por uma abordagem multiculturalista pois busca reconhecer e celebrar a diversidade cultural dentro de uma sociedade promovendo a ideia de que diferentes culturas podem coexistir dentro do mesmo padrão hegemônico da branquitude. Na parte especificamente de Ciências Humanas percebo um foco na inclusão e no reconhecimento das diferenças culturais, porém, todas elas dentro da reprodução do atual padrão, traduzido em iniciativas que promovem festivais culturais e políticas antidiscriminação, ou seja, assume a possibilidade de integração, mas em nenhum momento questionar as estruturas de poder subjacente as discriminações existentes.

Seguindo a direção estabelecida em nosso objetivo, que consiste em realizar uma pesquisa textual para identificar termos como "gênero", "sexualidade", "orientação sexual", "religiosidade", "raça" e seus correlatos, os quais proporcionam aberturas explícitas para estudos interseccionais em nossa disciplina, procedemos a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História. Ao examinarmos as citações que abordam expressões como "sexualidade", encontramos quatro menções; para "sexual", há uma ocorrência; "mulheres" é mencionado nove vezes; "racial" é citado quatro vezes. No entanto, os termos GLS (sigla então utilizada à época que corresponde a Gays, Lésbicas e Simpatizantes), "homossexual", "orientação sexual" e "raça" não foram identificados. A seguir, destacaremos alguns trechos nos quais algumas dessas palavras são encontradas e contextualizadas:

Depois dos conteúdos pré-textuais do documento, nas páginas 07 e 08 temos o tópico “Objetivos para o Ensino Fundamental”, eles apontam para algumas questões que a/o estudante possa identificar enquanto objetivos a serem alcançados nas aulas. Vamos destacar o seguinte objetivo:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, **de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais** (PCN, p. 7). **Grifo nosso.**

Da página 19 até a página 29 se dá uma caracterização da História e da História no Ensino Fundamental enquanto disciplina escolar, o texto faz um leve debate distinguindo o

caminho traçado tanto pela história e pela disciplina escolar. Podemos considerar como um resumo historiográfico da disciplina escolar de História ao mesmo tempo que é um resumo breve de como o estudo de história é entendido no Brasil, da colônia até o período que foi escrito o documento. Destaco o apontamento em tom crítico e de rejeição a história que segue eurocentrada; a falsa ideia da democracia racial; a divisão etnocêntrica quadripartite da história escolar; aos períodos da ditadura militar e nenhuma crítica à sociedade capitalista e às desigualdades por ela engendradas.

Do final da página 29 até a página 41 temos o tópico “O conhecimento histórico: características e importância social” que trata sobre as novas abordagens no campo da historiografia, sobre esse ponto, destaco:

Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, **mulheres**, crianças, **grupos étnicos**, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, **à sexualidade**, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens. Textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros (PCN, p. 30). **Grifo nosso.**

A página 43 é dedicada ao tópico “Objetivos gerais de História” enquanto campo de estudo. Não fazendo discussão nem alinhamento enquanto disciplina escolar. Da página 45 até a página 49 temos a sessão “Conteúdos de história: critérios de organização e seleção”, onde admitindo a impossibilidade de ser ensinada toda a história de todos os tempos, se propõe a ajudar a professora e o professor na escolha dos temas que devem ter como prioridade nas aulas. Aqui percebo que esse tópico sugere uma análise comparativa entre diferentes perspectivas e representações da natureza, do corpo, da sexualidade e dos adornos em contextos africanos e europeus. Propõe que as turmas estudem sobre como esses elementos são concebidos e representados nas culturas africanas e europeias incluindo estudos sobre a relação entre os povos dessas regiões e o ambiente natural ao seu redor, bem como suas visões sobre o corpo humano, a sexualidade e o uso de adornos como expressões culturais. No entanto, percebemos que o foco está nas concepções e representações da natureza durante os períodos medieval e renascentista na Europa e não no mesmo período na África, pois a linha temporal ainda é eurocentrada.

Da página 53 até a página 63, sendo essa a segunda parte do volume, temos o tópico “Terceiro Ciclo: ensino e aprendizagem”. Quando aborda o “Eixo temático: história das relações sociais, da cultura e do trabalho”, destaco que na página 59, nas suas orientações,

indica que seja analisando a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos das sociedades africanas e europeias, é possível observar suas diferentes abordagens. Enquanto na Europa medieval e renascentista a natureza frequentemente era concebida de forma mística e simbólica, nos povos africanos ela muitas vezes era celebrada em sua essência vital e conectada intimamente com a vida cotidiana. As manifestações artísticas de ambos os continentes refletem essas perspectivas distintas, evidenciando as complexas relações entre humanos e o mundo natural em contextos culturais diversos.

Da página 67 até a página 75 temos os conteúdos destinados ao quarto ciclo. Para o qual, destaco entre nas páginas 72 e 73 a relevância sobre a cidadania e o mundo contemporâneo, nas quais os PCNs consideram ser de fundamental aspecto examinar as experiências históricas autoritárias na América Latina, assim como as declarações dos Direitos Universais do Homem e os contextos em que foram elaboradas. Além disso, é crucial abordar os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, bem como a persistente questão da pobreza e da desigualdade social e econômica em escala global.

Entendemos que os PCNs foram desenvolvidos com o objetivo de respeitar as diversas realidades regionais na medida em quem sugere como possibilidade um levantamento “pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo”, ao mesmo tempo em que reforça a importância em todo o texto de se estabelecer referências educacionais comuns em todo o território brasileiro, num sentido homogeneizante. A ética é destacada como uma questão fundamental que deve permear todo o processo formativo sendo a reflexão ética, articulada aos Direitos Humanos, vista como a principal normatizadora das relações humanas.

Essa reflexão ética é apontada como crucial para a resolução dos problemas sociais na sociedade capitalista, sem fazer nenhuma crítica negativa a ela. Os princípios fundamentais desse desenvolvimento ético, tais como respeito e tolerância, são entendidos como atitudes positivas em relação ao outro, sem problematizar sobre a origem das desigualdades, pensamentos próprios de sociedades neoliberais. É notável o foco em objetivos morais e pouco com relação aos objetivos cognitivos.

Concluo, que, embora no mapeamento poucos termos de fato estejam expressos no texto, pois entendo que naquele momento histórico a educação estava mais voltada a formação de um ideal de cidadania homogênea, ao apresentar os aspectos que considera mais significativo da ciência histórica, como a crítica ao ensino cronológico, influências políticas, sociais, econômicas e pedagógicas nos rumos educacionais, bem como a presença de algumas mudanças nos objetos de estudos históricos como a luta das mulheres por direitos, pela terra

nos territórios indígenas e nos quilombos (este é o termo utilizado no texto) e ainda que a abordagem sobre a questão étnica, esteja moldada por quatro séculos de escravidão e perpetuada pela desigualdade social e pelo preconceito racial no país, considero, com o olhar e um entendimento do presente, que os PCNs de História foram os primeiros passos, os mais incipientes, para a possibilidade de abordagens interseccionais em sala de aula.

Em se tratando ainda dos PCNs, incluo aqui alguns comentários acerca do volume 10-6 que trata do tema transversal “Orientação sexual”. Apesar do texto apontar algumas sugestões de trabalho nas mais diferentes áreas do conhecimento, por ser entendido como um Tema Transversal, abrindo possibilidades para abordagens históricas, indicando algumas sugestões em blocos como “corpo-matriz da sexualidade”; “relações de gênero” e “prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (sigla vinda da língua inglesa que significa Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida) em diferentes componentes curriculares, o próprio texto é contraditório quando discorre sobre a possibilidade de termos o debate sobre esse tema em espaços próprios de discussão. Das páginas 47 até a página 51 o texto aborda sobre a possibilidade de trabalhar o tema em espaço específico. O documento termina na página 52, tendo nela apenas a numeração 336 no rodapé. Do qual faço o seguinte destaque:

Conforme já apresentado neste documento, no item Orientação Sexual como Tema Transversal, o trabalho com os terceiro e quarto ciclos, além da transversalização **pode** ser realizado em um espaço específico. Isso porque a sexualidade se impõe, na sociedade contemporânea, como um dos maiores interesses dos adolescentes, exigindo posicionamentos e atitudes cotidianas. Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, **homossexualidade**, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. **São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador** (PCN, Tema transversal Orientação Sexual, 1998, p. 47) **Grifos nossos.**

Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), **já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade**. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual (PCN Tema Transversal Orientação sexual, 1998, p. 48).

Informando que a abordagem não é exclusivamente biológica, teríamos aqui um bom espaço para trabalhar historicamente as relações de gênero; as construções conceituais acerca das sexualidades, e em termos contemporâneos, fazer cruzamentos raça, gênero e classe etc.

Fazendo um mapeamento, por ser uma publicação dedicada às questões da sexualidade, já é previsível que termos como “gênero”, “sexualidade”, “mulher”, “homossexualidade” fossem encontradas. E relativo ao período que foi elaborado, já é esperado que termos como

LGBTQIAPN+ e transexualidade não estivesse expresso, pois essas formulações conceituais só posteriormente foram modificadas e aprofundadas. Então, seguindo, temos: o termo “gênero” mencionado 37 vezes, em sua maioria ligado as palavras “relações de”, “estereótipo de”, “questões de”, “conceito de” e “categoria”. O termo “sexualidade” encontramos 132 vezes, muitos ligado a palavras como “vivência da”; “expressar a” e “questões de”. A palavra “homossexualidade” é aludida 5 vezes em contextos que remetem, de acordo como texto, a questões polêmicas que envolvem o período da fase de transição da infância para a adolescência. “transexualismo” (sic) uma vez. “mulher/res” 36 vezes nos mais diferentes contextos. “raça” é mencionada uma vez, e “religiosa” duas vezes.

Historicamente, família e escola, contextos prevalentes no período escolar, constituíram (e ainda constituem) dispositivos de poder e controle permeados pelas chamadas “políticas sexuais”. Destaco um trecho que cruza abertamente a dificuldade do trabalho transdisciplinar sobre sexualidades e crenças familiares, em comparação ao protagonismo da família como educadora sexual e da escola como transmissora do conhecimento, o que reflete a necessidade de indagar os impactos da circulação sobre sexualidade e religiosidade nessa instituição.

[...] No caso de haver familiares que se oponham à frequência (SIC) de seus filhos nas discussões, por motivo de **crença religiosa**, pessoal ou outros, a escola deve informar e esclarecer os objetivos e a dinâmica do processo, enfatizando que não se trata de substituir ou concorrer com a função da família nas questões da **sexualidade** em âmbito privado. Se, mesmo assim, houver resistências ou proibições, a escola deve estar ciente de que esse posicionamento dos familiares deve ser respeitado, podendo ser o aluno dispensado do trabalho, pois são os pais os principais responsáveis pelo adolescente (PCN, Tema transversal Orientação Sexual, 1998, p. 48) **Grifos nossos.**

Entendo que nesse Tema Transversal, os PCNs incubem a escola de informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na nossa sociedade, mas buscando caminhos, mesmo que por vezes contraditórios, para que através das professoras e dos professores, estudantes possam ter acesso aos aspectos mais importantes dessa temática. E concluo com um dos objetivos gerais, que acredito ser um dos mais pertinentes para uma formação holística na sociedade: “*conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para **usufruir prazer sexual***”. Pois considero que compreender e valorizar o corpo como um componente essencial para a experiência humana, é incluir o corpo como um objeto de estudo válido na história pois reconhece que as experiências individuais e sociais estão intrinsecamente ligadas ao corpo político social que temos. Assim como que ressaltar a importância de considerar a saúde como um determinante social, é garantir acesso à informação, práticas e atitudes culturais que impactam diretamente na manutenção de um povo ao longo da história. E por fim, a incorporação do prazer sexual como parte integrante da

discussão histórica considero como de suma importância para se reconhecer a sexualidade como uma dimensão natural e saudável da experiência humana, indo além do discurso médico e higienista exclusivamente focando em prevenção de doenças.

As DCNs são diretrizes que constituem a base nacional comum, sendo responsáveis por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas em todas as redes de ensino do Brasil de forma ampla. Assim sendo, não encontramos nela, expectativas de aprendizagens específicas para cada componente curricular ou disciplina pedagógica. As orientações são amplas e voltadas para o processo educacional de forma geral. Identificamos a reprodução de muitos pareceres e resoluções do CNE, como por exemplo a resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que atualiza o período da Educação Básica de 08 para 09 anos.

Fazendo o mapeamento de termos nas DCN que nos interessa, tais como “gênero”, “mulher”, “religiosidade”, “raça”, “homossexualidade” e termos correlatos, tais como: “homossexual/homossexualidade”; “religião/religiosidade” tivemos o seguinte resultado e seus respectivos textos e contextos:

Para o termo “gênero/s” encontramos 60 menções atrelado em sua maioria a contextualização geral da Educação Básica, pelo respeito aos estudantes e às suas dimensões mentais, socioemocionais, culturais e identitárias como um princípio norteador de toda a prática educacional desejada pelas DNCs. Principalmente nos pareceres que estão reproduzidos no documento.

Mapeamos “sexuais” e termos aproximados como “sexualidade” 34 evocações, muitas vezes aparecendo os direitos civis discurridos nos pareceres quando afirma que os direitos individuais assegurados no nosso país e historicamente a luta pelos direitos civis tem sido uma busca pela igualdade institucional para todas as camadas da sociedade, independentemente de origem social, religião, cor, etnia, gênero ou orientação sexual. Nesse contexto, as DNCs confirmam a educação como um direito civil, garantido pela legislação brasileira, que deve ser acessível a todos os indivíduos, independentemente de sua situação econômica, social ou cultural.

O termo LGBT é citado apenas duas vezes, ambas dentro da área de Educação Quilombola. A primeira, quando é elencada como um dos vários movimentos sociais que fizeram parte, em 2005, da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR)⁵⁶. E a segunda referência, quando afirma que muitos gestores das escolas

⁵⁶ DNCs (p. 438). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em 20 fev. 2024.

quilombolas não sabem lidar com a diferença” nem sempre essa equipe possui conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras” (p. 470).

A expressão “religião/religiosidade” e afins, são mencionadas 82 vezes principalmente quando destaca que as crianças dentro do processo educativo precisam sentir-se acolhidos, apoiados e respeitados tanto pela instituição escolar quanto pelos profissionais envolvidos na educação, seguindo os princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Evocando não apenas o respeito à liberdade religiosa, vetando qualquer forma de proselitismo, como elencando outros marcadores sociais conjuntamente.

Cita os termos “mulher/es” 29 vezes, destacadamente nas vezes que afirma que ensinar sobre os direitos humanos, como parte integrante do direito à educação, implica promover iniciativas que auxiliem na formação da cidadania, na compreensão dos direitos essenciais, no respeito à diversidade e pluralidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, orientação sexual, opção política, ou qualquer outra distinção, além de combater e erradicar toda e qualquer forma de discriminação.

O termo “homossexual” “/is” é contemplado 4 vezes, todas em contexto de inclusão e valorização das identidades mesmo que num sentido multiculturalista e não de quebra de paradigmas. “transfobia” tem duas citações. Termos correlatos como sexual/sexualidade/sexuais/sexualidade aparecem um total de 34 vezes nos blocos de Direitos Humanos, Educação Quilombola; Educação Ambiental, Ensino Médio e Fundamental. Todas as vezes atrelados ou dissolvidos em contextos de eliminação dos preconceitos envolvidos em outras temáticas como etnia, religião.

Entendo que as DCNs são amplas e generalistas em relação a questões sensíveis em nossa sociedade, principalmente nos marcadores sociais da diferença. Ao mesmo tempo que aborda vários termos, não oferece caminhos específicos para que essas questões sejam abordadas, debatidas e superadas, principalmente com relação aos preconceitos existentes e questionamentos sobre as origens das subalternizações. Falar que a educação deva ser inclusiva, mas não apontar soluções, não faz de fato com ela seja inclusiva, menos ainda que permita outras formas de conhecimentos considerados subalternizados fazerem parte do que deva ser ensinado. Nomear as diferenças, seja de classe, deficiência, gênero, e outras mais, entendo que apenas mostra que elas existem. Concluo que nas DNCs, há uma lacuna com relação a *práxis* pedagógica para que haja de fato uma transformação do foco eurocentrando branco do ensino de História.

Mapeando na BNCC o termo “gênero”, encontramos 64 vezes, 63 delas se reportando na área de Linguagens e suas Tecnologias, em contexto de “gênero textual”. Etnicidade, é citado apenas uma vez, em contexto diluído na competência de Ciências Humanas, como mostrado abaixo:

modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas (BNCC, 2018, p. 571).

O termo “sexualidade” foi encontrado apenas uma vez, quando admite que a BNCC não é um currículo, mas deve garantir as aprendizagens essenciais na reorganização dos currículos. Indica que a escola deve criar situações colaborativas com base nos interesses dos estudantes. Cita oportunidades de atividades em laboratórios, oficinas, clubes (no sentido de agrupamentos de estudantes), incubadoras e entre as várias oportunidades citadas, porém não há indicações sobre suas possibilidades de execução (BNCC, 2018). Descreve, de forma superficial que núcleos de estudos nas escolas conduzem investigações e pesquisas, facilitam discussões em fóruns sobre temas específicos de interesse e compartilham conhecimento através de uma variedade de eventos, como seminários, palestras, encontros e colóquios. Além disso, realizam publicações e campanhas sobre temas que abrangem juventude, diversidade, sexualidade, questões de gênero, juventude no contexto do mercado de trabalho, entre outros. Mas em momento algum debate que temas devem ser discutidos, privilegiados ou enfocados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final, tem como referências o Plano Nacional de Educação (Lei 13.0005/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC/SEB/DICEI, 2013). No entanto, nosso mapeamento revela que os termos ligados a educação para relações étnico-raciais, de gênero/sexualidade são pouco abordados e, quando mencionados, apresentam-se de forma vaga, sem detalhar suas bases conceituais. Notavelmente, a palavra “gênero” é vinculada apenas à Língua Portuguesa, o que, na prática, reforça a exclusão do que deveria ser respaldado.

Para nós, indica que as alusões às Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs) no que diz respeito às relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual servem mais para endossar a Base do que para sua efetiva implementação nos currículos escolares. Um exemplo disso é a ênfase das Diretrizes Curriculares para Educação Básica na diversidade humana como uma questão fundamental a ser desnaturalizada na Educação. No entanto, a concepção de diversidades na BNCC parece ter sido pautada por uma visão de interculturalidade funcional. Catherine Walsh (2009, p. 16) afirma que a “diversidade cultural se converte em uma nova

estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do *multiculturalismo*.

O documento não aborda as complexas hierarquias intrínsecas da nossa sociedade, não desarticulam as estruturas hierárquicas de classe, gênero, espiritualidade, linguagem, geografia e raça do que Grosfoguel (2009) identifica como o "sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno". No que se diz respeito à história das mulheres, destaca apenas um tema de estudo, presente no sexto ano, que é "O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval". O termo gênero é mencionado apenas em um tema de estudo no nono ano, "Questões de gênero, anarquismo e protagonismo feminino". Nas habilidades a serem desenvolvidas, podemos identificar o seguinte: (EFO6HI16) "Descrever e analisar os diversos papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais" (p. 371). (EFO9HI08) "Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis com a atuação de sindicatos anarquistas e grupos de mulheres".

Como bem apontam Ferreira, Neto, Adan, Ferreira, Melo e Soares (2021) é notável os aspectos como a focalização em habilidades e competências, sua uniformização e institucionalização como conhecimento oficial. Além disso, os vínculos com avaliações externas em larga escala, a negligência em relação às condições das escolas e à profissão docente, principalmente quando descreve situações que a escola deve promover, mas sem apontar as condições necessárias e o silenciamento relativo às questões de gênero e diversidade foram bem evidentes.

No entanto, concordamos com Melo (2021) entendemos que gênero, raça e sexualidade são identidades culturais em constante transformação, gerando pontos de tensão na teia social. É urgente trazer para o debate princípios e práticas de um processo de transformação que considere a diversidade social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos, como pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, orientações sexuais diversas, sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, e em privação de liberdade e outros grupos politicamente minoritários.

Especificamente na etapa do Ensino Médio, a ausência de conteúdo inerente à história decorre da abordagem da proposta curricular, que se organiza apenas por áreas de conhecimento, estando História, Geografia, Sociologia e Filosofia no bloco de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, as habilidades e competências delineadas são vagas e limitadas, o que dificulta a uma prática pedagógica mais distintiva das aprendizagens históricas.

Portanto, ao considerarmos que a BNCC é concebida como parte integrante do aparato de controle do sistema educacional brasileiro, principalmente com relação a padronização dos controles das habilidades e competências desejadas atreladas a determinado conteúdo, é inegável que em cada esfera desse controle há uma capacidade de resistência. Embora o documento da BNCC tenha deixado lacunas no que diz respeito ao debate sobre questões de gênero, sexualidade, etnia e raça, outros marcadores sociais da diferença, tanto o CPEM quanto o CPEF oferecem uma base institucional importante para as professoras e os professores do nosso Estado que busquem trabalhar com essas temáticas em sala de aula. Mesmo tendo por base a BNCC, suas habilidades e competências foram redigidas com ampliação de termos e possibilidades para uma educação mais diversificada.

Antes de discorrer/descrever sobre o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (CPEF) e Médio (CPEM), gostaria de tecer alguns comentários que acredito serem pertinentes, mas como ao mesmo tempo, foge do debate proposto deste trabalho, deixo apenas a título de comentários. Vejamos, neste ano de 2024, completo 17 que atuo na rede estadual de educação de Pernambuco e para fazer o preenchimento das cadernetas, sejam as antigas de papel, sejam as atuais em formato eletrônico⁵⁷ é recomendado pegar referências no currículo, desta feita, quando iniciei o mestrado no ProfHistória, eu já tinha em meu computador várias edições do referido currículo estadual bem como dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco para o Ensino Fundamental (PCPEF) e Médio (PCPEM).

Quando, em 2022, iniciei o mestrado, busquei na minha escola o currículo de Pernambuco e não havia em formato impresso. Me foi cedido apenas os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. Seguindo o curso de mestrado, e necessitando de referenciar tal papelada, iniciei a busca na internet pelo CPEF e CPEM e pelos Parâmetros. Para minha surpresa, desde o ano de 2022 eu não os encontro disponível em nenhum site oficial, com destaque para a site da Secretaria de Educação de Pernambuco que até a presente data apenas disponibiliza o Currículo do Ensino Médio, os Organizadores Curricular (OC) para as disciplinas do Ensino Médio e os currículos das Trilhas educacionais também para o Ensino Médio⁵⁸. Em vários artigos que li para compor minha dissertação, havia nas referências bibliográficas links para o acesso aos documentos, mas todos já se encontravam inválidos, ou seja, pelos links não é possível baixar os materiais. Não quero dizer com isso que não seja

⁵⁷O “SIEPE Diário de Classe Móvel” é um aplicativo desenvolvido com o objetivo de ser uma alternativa mobile ao Diário de Classe Eletrônico. O aplicativo possibilita que os apontamentos sejam realizados pelas professoras e pelos professores sem a necessidade de uma conexão com a internet no momento da inserção. Na atualização dos dados, a professora e o professor em seus aparelhos celulares próprios precisam de conexão com a internet.

⁵⁸ Disponível no site: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em 22jan. 2024.

possível encontrar os currículos em plataformas de troca de materiais “piratas”, sim, de forma não oficial é possível. Mas para referenciá-los no meu trabalho não terei um referencial de acordo com as normas, pois não encontrei link compatível e a forma impressa não oferece todas as informações corretas como um ISBN por exemplo⁵⁹ (embora saibamos que não é obrigatório, mas ele confere autoridade e credibilidade à obra, uma vez que ele a reconhece internacionalmente) e não há um código DOI⁶⁰ no formato digital que possuo. Mas meus questionamentos são: como ficaram as futuras e futuros pesquisadores que precisem trabalhar essa temática e esse documento? Como uma professora ou professor poderá se remeter na elaboração de suas aulas se não há currículo guia disponível? Principalmente no recente momento (especificamente no ano de 2023) que houve concurso público e teremos a chegada na rede de mais de 3 mil profissionais da Educação incorporando o quadro de funcionárias e funcionários em setores administrativos e nas salas de aula de todas os componentes curriculares⁶¹. E mais, a quem podemos nos remeter se um documento simplesmente é retirado de um site oficial, a quem interessa essa retirada? Posso acrescentar que quando estava estudando sobre os PCNs da mesma forma se deu com o Tema transversal “Orientação Sexual”. Embora haja um link indicando que o volume pode ser baixado da plataforma oficial do MEC, o link nos direciona para uma página com informações outras. Curioso que todos os outros volumes, tanto para o Ensino Fundamental quando para o Ensino Médio é possível facilmente baixar, pois o link de fato nos direciona para o documento correspondente. Fica o questionamento, porque apenas esse volume não encontramos no site, não há, no site, nada que indique ou justifique a sua retirada. Considero um apagamento sem justificativa plausível. Silenciamentos, talvez?

A título de confabulação, estando os outros volumes disponíveis, sendo letras mortas, o de “Orientação Sexual” precisou ser morto e seu corpo tem paradeiro desconhecido. Uma censura não tão disfarçada está entre nós? Deixo esses questionamentos para estudos futuros, pois entendo que isso cabe em uma pesquisa específica. Nesses anos que estive estudando (2023 e 2024) não encontrei esses referenciais do currículo estadual disponíveis. E, ao contrário dos PCNs, que por serem da década de 1990, há cópias físicas disponíveis nas escolas, e nos sebos (espaço de venda de livros, revistas, LPs CDs e DVDs usados) não sei precisar se o currículo

⁵⁹ O ISBN International Standard Book Number/ Padrão Internacional de Numeração de Livro) é um padrão numérico criado com o objetivo de fornecer uma espécie de "RG" para publicações monográficas, como livros, artigos e apostilas

⁶⁰ O DOI, Digital Object Identifier, ou Identificador de Objeto Digital que é um registro para qualquer tipo de arquivo digital, trabalhos científicos, revistas, livros, imagens e até músicas que quando catalogados passam a ter um link permanente do documento digital publicado.

⁶¹ Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/editais/>.

de Pernambuco foi impresso em papel e disponibilizado nas escolas, apenas posso confirmar que na escola onde trabalho ele não foi ofertado. Com relação ao acesso pela internet, infelizmente, não tenho como indicar quando eles foram retirados das plataformas oficiais, mas sabemos que nosso país passou por um golpe na retirada da presidenta Dilma Rousseff da presidência e uma onda de hipocrisia conservadora de extrema direita aflorou no país. Debates acerca de uma proposta de “Escola sem partido”⁶² tomou conta dos noticiários televisivos, redes sociais e das ruas. De toda forma, acredito que caberia um estudo mais aprofundado sobre quais documentos estão sendo retirados das plataformas oficiais de governo, seja estaduais, municipais, federais ou distritais. Qual impacto essas retiradas tem para as pesquisas históricas e educacionais e para a sociedade em geral. Dito isso, vamos para as descrições sobre o Currículo de Pernambuco.

Indícios para a formação do Currículo de Pernambuco podem ser encontrados na internet ou em trabalhos acadêmicos. De acordo com uma reportagem do Jornal Diário de Pernambuco⁶³, assinada pelo diretor da rede de escolas privadas (Colégio Equipe), Armando Reis Vasconcelos, temos uma perspectiva sobre como se deu tal elaboração. Para ele, que faz parte das estruturas das escolas privadas do nosso Estado, as atividades do Conselho Estadual de Educação em 2018 foram encerradas com a aprovação do parecer que reconhece o Currículo de Pernambuco, composto por quatro volumes destinados à Educação Infantil e Ensino Fundamental, como referência curricular tanto para o sistema de ensino do Estado de Pernambuco quanto para o sistema educacional dos municípios pernambucanos e escolas particulares. Ele relembra que, em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo diretrizes sobre o que deve ser ensinado em todas as escolas públicas e particulares brasileiras.

⁶² Escola sem Partido foi um movimento envolvendo pessoas, instituições e partidos alinhados a política de direita que, entre outras ações, resultou no projeto de lei foi apresentado em junho de 2016 e intitulado PLS 193/2016. Assim como as demais ações, o projeto visava limitar a atuação dos professores para impedir que eles promovam suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou que incitem os estudantes a participarem de protestos populares. O Projeto já foi para a pauta de votação, mas foi arquivado. O que dizer que, a depender do momento político que possamos viver, ele pode voltar a ser votado. Sobre esse movimento conservador, na internet, podemos ter acesso em diversos sites como por exemplo em: https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gclid=Cj0KCQiAwbitBhDIARIsABfFYILUm7_XQWX-hggMUIBtiuXtMJGvGneOovLgdapFcDkwZw2VsSLlyYaAraHEALw_wcB Acesso em 22 jan. 2024. https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?amp=1&gclid=Cj0KCQiAwbitBhDIARIsABfFYILOqvyXIQTq1KeeEKHgXjLyzCIFB1TTmWBB7PCEcfl1qzc75bdf8u4aAr26EALw_wcB Acesso em 22 jan. 2024.

⁶³ CURRÍCULO DE PERNAMBUCO – Coluna Opinião, Armando Reis Vasconcelos, Diário de Pernambuco de 01/01/2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/opinioao/2019/01/01/3455159/curriculo-de-pernambuco.shtml>. Acesso em 22 jan. 2024.

Destacando que a BNCC define os objetos de conhecimento (conteúdos) e as habilidades a serem adquiridas pelas e pelos estudantes, servindo como uma plataforma para a elaboração dos currículos específicos e planos de trabalho de professoras, professores, escolas e redes de ensino. Na reportagem ele ressalta que a BNCC não é um currículo em si, mas uma referência obrigatória para Estados, Municípios e Distrito Federal na articulação de seus currículos. Armando reafirma que é importante ter em mente que os documentos curriculares em todos os níveis são diretrizes e as propostas curriculares em níveis nacional, distrital, estadual e municipal abrangiam naquele momento apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ele lembra que a BNCC para o Ensino Médio foi aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018 e homologada em 14 de dezembro do mesmo ano. E que o currículo para o Ensino Médio de Pernambuco ainda seria elaborado ao longo de 2019, quando serão realizadas análises em âmbito estadual, semelhantes ao que foi feito com as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Ainda de acordo com ele, o Currículo de Pernambuco foi elaborado em conformidade com a BNCC, com configuradores curriculares organizados para auxiliar no alcance dos objetivos gerais e específicos desta, sem esquecer que cada escola tem a responsabilidade de incluir em seu currículo as especificidades da cultura regional e local. Ao final da reportagem, é curioso o comentário “Não há outro caminho. Aprendamos a lição para que o Currículo de Pernambuco não fique no papel”. E de fato, não ficou no papel, não está no papel e não está na internet. Ou me dando o direito à licença poética, me permito utilizar Marc Augé de forma absolutamente livre e dizer que o currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental está num “não lugar”.⁶⁴

Dando prosseguimento a nossa proposta de mapear termos que consideramos importantes para pautar uma análise interseccional das nossas sequências didáticas, realizamos no CPEM e no CPEF uma pesquisa textual buscando identificar explicitamente termos como "gênero", "sexualidade", "orientação sexual", "religiosidade", "raça/racial/raciais" e possibilidades de expressões correlatas. Vamos observar também em quais contextos essas palavras estão inseridas e perceber quais aberturas o CPEF e o CPEM podem nos oferecer para abordagens interseccionais.

⁶⁴ Grosso modo, o conceito de "não lugar" do antropólogo francês Marc Augé em sua obra "Não Lugares: introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade". Augé define não lugares como espaços que não possuem significado suficiente para serem definidos como lugares antropológicos. Esses locais são caracterizados pela transitoriedade, anonimato e falta de relações sociais significativas. Aeroportos, supermercados, estações de metrô são exemplos do conceito utilizado por ele; são lugares característicos da contemporaneidade que se atrela a sensação de alienação, despersonalização das interações humanas, com marcas de rapidez e fluidez.

Vamos iniciar nossas observações no CPEF. Para o vocábulo “gênero” identificamos 152 menções, a grande parte ligada ao conteúdo de linguagem, aos diversos tipos de gêneros textuais. Oito referências estão conectadas diretamente às relações de gênero na sociedade, estando esse debate no texto introdutório geral do documento e novamente quando trata dos princípios norteadores do Ensino Fundamental e do currículo em Pernambuco.

A expressão “sexualidade” é reportada 05 vezes, como habilidades nas áreas de Ciências, Educação Física e Ensino Religioso. Não há nenhum de debate sobre o termo, nem contextualização conceitual. Estão mencionadas em habilidades que dissolve todas as suas problemáticas a uma dimensão humana de forma geral.

Para o vocábulo “étnico” são 28 alusões (incluindo os títulos dos textos das referências bibliográficas) estando atrelado a étnico raciais/racial e étnico cultural em contextos como na abertura geral introdutória ao se reportar aos temas transversais norteadores e na abertura para a área de Ciências Humanas. Vemos também em diversas habilidades como nas áreas de Geografia, Arte, Educação Física e História. Em especial, em História temos 09 citações entanto ligado tanto a étnico racial como a étnico cultural, como mostrado abaixo:

(EF07HI13PE) Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 543).

Encontramos o termo LGBTQ+ mencionado duas vezes e, exclusivamente, no componente curricular de História, em habilidades que considero bem representativa no que diz respeito a possibilitar a visibilidade das lutas dos grupos marginalizados e, conseqüentemente, suas conquistas. Embora não seja nosso campo de estudo, o documento abrange do primeiro ano da Educação Básica até o nono ano. Assim, quando estávamos fazendo a busca, nos deparamos com a habilidade que se dirige ao quinto ano.

(EF05HI05PE) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica resultante das lutas de múltiplos e diversos sujeitos históricos, de movimentos sociais do campo e da cidade, movimentos sindicais, de movimentos como o feminista, negro, LGBTQ+ e outros (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 536).

A outra alusão, está relacionada para a habilidade do 9º ano, dentro do objeto de conhecimento “a questão da violência contra populações marginalizadas” tendo como contexto histórico Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

(EF09HI34PE) Discutir e analisar mudanças e permanências das causas e atitudes da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQ+, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 554).

Apesar de considerar as passagens muito importantes, principalmente porque a BNCC não faz nenhuma menção a essa questão, reflito que faltou uma argumentação mais efetiva sobre essa temática, como também a respeito da sexualidade, como foi pontuado anteriormente. Principalmente, por ser um tema de bastante interesse da juventude nessa fase de descobertas. Perceber as sexualidades, as expressões e identidades de gênero como realidades de fazerem parte não só da biologia, mas da história humana, seria um fator importante para debater que umas das origens dos preconceitos é exatamente o desconhecimento sobre o diferente. Mas quero ressaltar ter explicitamente a sigla LGBTQ+, mesmo que ainda não atualizada, dá um respaldo institucional importante para professoras e professores que tenham interesse na temática em sala de aula de História.

Procuramos o termo “mulheres” e encontramos 14 passagens, sendo seis dessas em duas habilidades repetidas, (EF06HI25PE) e (EF06HI26PE), posto que tem códigos alfa numéricos diferentes, ambas têm a mesma redação e estão no contexto do objeto do conhecimento e relacionado ao papel das mulheres na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Já nessa outra habilidade considera a possibilidade da identidade de gênero como diversidade:

(EF09HI12PE) Problematicar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil ao longo do século XX e compreender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os homens e mulheres, considerando a diversidade e identidade de gênero em diferentes contextos históricos, assim como as mudanças de abordagem sobre o tema.

É importante destacar que das 14 citações, 13 estão dentro do componente História e estão ressaltando a diferenciação homem e mulher, mesmo que ainda dentro do binarismo já conhecido, consegue, em algumas habilidades sair da ideia machista e singular de “homem” como representante da humanidade no geral e das mulheres em particular. Porém, no caso dos textos de introdução e apresentação do CPEF não consegue, o texto ainda valoriza o machismo da Língua Portuguesa utilizando na sua redação o masculino universal.

A expressão “religiosidade” só é referenciada uma vez, na abertura do componente optativo “Ensino Religioso” no sentido que deve ser considerado a religiosidade como parte dos sistemas religiosos, sem proselitismos nem preconceitos. Das 205 menções correlatas, a maioria está dentro das habilidades desse componente optativo. No que diz respeito a história, 15 alusões ligadas à expressão “religiosidade” como papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos, na África, no Oriente Médio, nas Américas, na Grécia, na Roma Antiga e no período medieval como princípio formador das sociedades humanas de forma geral

em seus objetos do conhecimento e habilidades. E apenas uma habilidade temos a ligação mais direta com a educação para as relações étnico-raciais:

(EF09HI11PE) Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano e das populações afrodescendentes, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 550).

Essa habilidade está no contexto do objeto de conhecimento relativo à questão indígena durante a República (até 1964). Não identificamos nenhuma habilidade que fizesse referência direta à valorização de alguma religião de forma específica.

Mapeando o CPEM para “gênero” temos 310 referências, aqui, incluindo as referências bibliográficas do próprio documento. Cinco dessas citações se encontram na introdução ao documento quando se trata dos princípios norteadores do currículo. Em seu texto reconhece que o modelo de escola em tempo integral, amplamente adotado em Pernambuco, deva se comprometer com a integração dos diversos conhecimentos curriculares à realidade dos/das estudantes, de tal forma que promova a transversalidade e a interdisciplinaridade. Em outro trecho, onde vemos o vocábulo “gênero”, destaca que a abordagem educacional deve enfatizar o respeito às diversas culturas, religiões, etnias, raças, orientações sexuais e identidades de gênero não é apenas como um princípio, mas também como uma estratégia fundamental para a formação integral de crianças, adolescentes e adultos em todas as suas dimensões. De acordo com o eixo norteador, não se trata, portanto, de eliminar as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia, garantindo que tais diferenças não se transformem em desigualdades.

Considero o texto bem escrito em termos de uma educação multiculturalista, e destaco que ele é, em várias partes, uma cópia do documento destinado à etapa do Ensino Fundamental. Mas na prática, ou seja, nos conteúdos, competências e habilidades efetivas, não há tantas referências como faz transparecer no texto eixo do currículo que faça jus para o desenvolvimento de atividades diversificadas em todas as etapas (séries) do Ensino Médio.

Mais uma vez, a maioria dos contextos em que localizamos a palavra “gênero” está ligado a gêneros textuais diversos dentro das habilidades de Língua Portuguesa. Nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas temos apenas duas menções no componente História, relativo à etapa do segundo ano:

(EM13CHS503HI15PE) Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental p. 264-265).

Essa mesma habilidade está atrelada a dois objetos do conhecimento distintos, um com relação ao Império Bizantino, a Reforma reeligiosa e Contrarreforma Católica, junto com a expansão Islâmica e religiões orientais e de matizes africanas. E o outro objeto diz respeito os movimentos e revoltas no Brasil Império e na Primeira República. Movimento abolicionista no Brasil, luta e resistência dos povos escravizados.

Ainda no segundo ano do Ensino Médio temos a seguinte habilidade:

(EM13CHS103HI03PE) Problematizar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia, entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes e interpretação) de modo a se posicionar, autonomamente, frente aos desafios contemporâneos (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 264).

As outras poucas referências então no componente de Sociologia (uma apenas) e nas Trilhas ou Itinerários Formativos que são disciplinas optativas na carga horária do chamado Novo Ensino Médio. Não há nenhuma menção nos conteúdos, habilidade ou objetos do conhecimento para o primeiro e terceiro ano dessa etapa.

A expressão “sexualidade” e seus correlatos são identificadas 27 vezes, a maioria das vezes no texto introdutório e na apresentação da área de Ciência Humanas. Em todo o currículo, percebemos de forma pulverizada: como habilidade de uma trilha optativa “vínculo social e historicidade”, no segundo ano. Encontramos nas habilidades de Educação Física, em Matemática (como exemplo para leitura de tabelas e leituras de probabilidade), em Biologia (com relação à doenças sexualmente transmissíveis, uso de esteroides, genética e primeiros socorros); em Sociologia (ligado à criminalidade, violência, drogas, outras culturas juvenis e violências das sociedades patriarcais). Não visualizamos nenhuma alusão nos componentes de História.

O termo “étnico” e seus relacionados estão pontuados 50 vezes por todo o currículo, mais uma vez, está em destaque na introdução do documento e na abertura das Ciências Humanas, como já comentamos, de forma bem escrita e se repete o fato que não está bem representado dentro do componente curricular de História. O termo está dissolvido nas habilidades (EM13CHS503HI15PE), já descrita e na habilidade abaixo elencada:

(EM13CHS601HI17PE) Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 266).

Há uma citação em Geografia, algumas em Língua Portuguesa e as demais, em sua maioria estão nas trilhas optativas, que exatamente como o próprio nome diz, é uma opção ou não a turma cursar.

Para o termo “LGBTQIAPN+” temos uma menção correlata” LGBTQI+” exclusivamente no componente de Sociologia, como um objeto de conhecimento para o segundo ano, em todo o currículo para o Ensino Médio, apenas essa passagem que vamos descrever abaixo:

1.1. Estrutura das sociedades patriarcais: violência e relações de poder; violência contra a população LGBTQI+, violência doméstica, sexual, feminina, infantil, na escola; formas de violência: física, simbólica, psicológica, econômica (Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, p. 286).

Para o termo “mulher”, temos 10 alusões, sendo na parte introdutória do currículo, em Língua Portuguesa, em Sociologia, e em uma das trilhas. Nenhuma em História. Para “religioso”, temos 22 alusões, em Filosofia, na parte introdutória do texto e em História nas habilidades já descritas (EM13CHS503HI15PE). O termo “homofobia” surge 4 vezes, todas nas trilhas optativas. O termo afim “homossexual” no componente de Linguagens, como descrito abaixo:

(EM13LGG201LP22PE) Identificar, em diferentes gêneros textuais, formas de representação de grupos que tem sido objeto de discriminação, preconceito e invisibilização (o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre e outros), compreendendo criticamente o modo como constituem-se e (re) produzem significação e ideologia (CPEM, p.129).

Concluo minha breve análise afirmando que a aprovação da BNCC pelo CNE em dezembro de 2017, no contexto de crise política, econômica, moral e ética, e o espectro conservador que atravessa(va) o país nos instigam a debater sobre que história ensinar na Educação Básica. Essa aprovação ocorreu 21 anos após a aprovação da LDB – lei n. 9.394/1996 – e 20 anos após o início da implementação dos PCNs. As mudanças políticas e educacionais desses 28 anos dedicam especial atenção à história na educação escolar como um campo de batalha pela memória que importa guardar. Por meio de instrumentos legais, diretrizes, políticas e modelos de formação de professores, avaliações em grande escala, livros e materiais didáticos. Na nova BNCC, destacadamente no Ensino Médio, História foi completamente esvaziada de seu conteúdo, estando dissolvida nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As possibilidades abertas para as disciplinas não obrigatórias, tem ocupado as escolas com os conteúdos mais diversificado possível, muitas vezes não conseguimos identificar quais objetivos de aprendizagem se apresentam.

Esse fluxo, me faz lembrar o período da ditadura militar (1964-1986) quando a História e a Geografia haviam sido substituídas por Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Essas mudanças que foram engendradas pelo Estado ao longo da nossa história enquanto país, me faz entender que a aprendizagem histórica, na medida em que faz parte de uma formação cultural mais ampla, pode efetivamente contribuir para a definição dos perfis de cidadãos que se quer formar. Em nossa sociedade, todas e todos nós nos vinculamos a alguma etnia, religião ou ausência dela, tradições, faixa etária, gênero e sexualidade, possuímos as mais diversas experiências regionais e nacionais. E, longe de ter uma nação homogênea, como muitas vezes a história oficial quis que fosse, lidamos com uma diversidade de percursos, de ser e se fazer no mundo, com suas memórias e esquecimentos articulados em situações de poder em disputa. E concordamos com Ilma (2019) quando afirma que uma das tarefas da aprendizagem escolar em história é problematizar, desde os anos iniciais as infinitas identidades sociais dentro de cada nação e seus vínculos com outras identidades abrindo janelas (quem sabe?) para o universal.

A narrativa que precisamos não se resume a uma lista de "temas e habilidades", mas sim de um compromisso coletivo de compreensão do contexto social, vivenciado pelas nossas alunas e alunos, e até com toda a comunidade escolar no contato com as audiografias, conectando-nos com o passado e vislumbrando o futuro.

Ao fazer o mapeamento no OCCSA do município do Cabo de Santo Agostinho podemos observar que nele não consta nenhuma concepção filosófica que embase sua elaboração. Não há texto de abertura, conclusões ou bibliografia. Temos, exclusivamente, os títulos das unidades temáticas (4 anuais para cada série); os objetos de conhecimento, os conteúdos a serem ensinados e as habilidades específicas do município (CSA). Como já foi comentado, ele é uma versão do CPEF, as diferenças são pontuais. Desta feita, mapearei apenas as habilidades que são diferentes ou ampliam a visão com relação ao texto que foi utilizado como base. Em algumas habilidades considero que o grupo avançou num sentido menos colonizado, ou mais multicultural podemos dizer, deixo como exemplo uma habilidade para o nono ano:

(EF09HI09CSA) Identificar e relacionar as conquistas dos direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais e reconhecer as ações, inter-relações e embates de homens e mulheres de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, étnicos-raciais, etários e culturais como responsáveis pelas transformações da sociedade e da cultura em diferentes espaços e tempo.

Embora essa habilidade não fale diretamente dos movimentos sociais como fazedores de conhecimentos, abre a possibilidade de trabalhar mudanças sociais, fomento da importância

da participação democrática, as vozes expressas pelos grupos marginalizados e os questionamentos que os movimentos sociais fizeram e fazem às estruturas de poder existentes. Isso nos salvaguarda politicamente para tratar em sala de aula assuntos como o papel do Movimento Negro, movimentos feministas e movimentos de luta LGBTQIAPN+ pois todos se inserem no conceito de “movimentos sociais”. E já sabemos, que perseguições de grupos ditos conversadores é uma realidade em nossas escolas.

Por ter como base o CPEF, a maioria das Unidades temáticas, objetos de conhecimentos, conteúdos habilidades são adequações ou até mesmo cópias do referido currículo. As mudanças podemos perceber quando são acrescentadas especificamente questões referentes ao próprio município. Vejamos esse exemplo:

(EF09HI26PE) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar, levando em consideração a expansão da teologia da libertação, representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Hélder Câmara.

(EF09HI20CSA) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar, levando em consideração a expansão da teologia da libertação, representada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo e da cidade e do arcebispo Dom Hélder Câmara. **Destacando nesse contexto, os movimentos de resistência à ditadura civil-militar no Cabo de Santo Agostinho. Grifos nossos.**

Já para a habilidade:

(EF08HI08CSA) conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas, como também o papel das mulheres nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.

Não encontramos correspondência no CPEF que traga as mulheres de forma específica dentro de movimentos de independência, menos ainda dentro do contexto latino-americano. Considero essa habilidade de suma importância pois abre uma ótima oportunidade de trabalhar a biografia de Rigoberta Menchú em alguma outra escrita.

Comparando as habilidades seguintes, a ênfase no nome do abolicionista e escravocrata Joaquim Nabuco, se deve ao fato do mesmo ter residido no Engenho Massangana, localizado no Município do Cabo de Santo Agostinho. O local é atualmente um espaço museal e é de tradicional visita de estudantes de toda rede Municipal e Estadual.

(EF08HI21PE) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas para a inclusão dos povos afrodescendentes, negros, quilombolas, etc.

(EF08HI20CSA) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com as consequências da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas para a inclusão dos povos afrodescendentes, negro, quilombolas, **tendo em vista a ausência indenizatória por parte do Estado, como defendiam os abolicionistas em especial Joaquim Nabuco. Grifo nosso.**

Já a habilidade seguinte, não tem correspondência no CPEF:

(EF08HI28CSA) Conhecer o surgimento do movimento negro nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e refletir sobre a questão indígena a partir do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano realizado no México em 1940.

Para a habilidade seguinte, considero que o OCCSA fez um apagamento da importância da imprensa negra para nossa história.

(EF09HI05PE) Identificar e discutir a importância dos movimentos sociais e o papel da imprensa “negra” na construção da sociedade brasileira pós-abolição.

(EF09HI03BCSA) Identificar e discutir a importância dos movimentos sociais e o papel da imprensa no tocante a demanda da população negra na construção da sociedade brasileira pós-abolição.

Em resumo, no que diz respeito aos PCNS, observei ambiguidades e incertezas, pois o próprio documento do CNE apresenta uma postura inconsistente em relação aos PCNs, ora criticando, ora reconhecendo sua importância, mas não aponta caminhos ou definição. Mesmo após a elaboração, publicação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como lei, as DCNs continuam vigentes. Elas são consideradas documentos complementares que servem de estrutura para a BNCC, detalhando conteúdos e competências das disciplinas escolares. Assim, os PCNs serviram como base para as DCNs, que por sua vez são consideradas as estruturas da BNCC. Essa interconexão indica que os três documentos são complementares e necessários para a formação completa do currículo educacional. As diretrizes do Ensino Médio foram recentemente atualizadas em 2018 pelo CNE para se ajustar às mudanças propostas pela Lei 13.415, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

Como já foi posto, o CPEM tem por base obrigatória a BNCC de forma geral, as habilidades para essa etapa do ensino são poucas (26, no total), se for levado em conta que são três anos de estudo e são muitas se lembrarmos que História é contemplada com apenas uma aula semanal. Mas por serem habilidades que considero amplas e algumas genéricas, acredito há viabilidade de se trabalhar propostas com uma mirada decolonial, que é essa nossa sugestão nesse trabalho, ocupar essas brechas possibilitadas pelas habilidades.

Já o CPEF embora seja um currículo eurocentrado, encontramos várias habilidades que dão viabilidade para olhares decoloniais. E como o OCCSA é uma cópia situada com algumas particularidades do Município do Cabo de Santo Agostinho, as viabilidades são as mesmas. É possível perceber, na sequência didática que trago como proposição que vamos apenas trocar o código de muitas das habilidades, o texto permanece muitas vezes o mesmo.

Para finalizar, reafirmo que minha proposta foi mapear comparativamente a presença de termos importantes para minha pesquisa e proposição didática bem como o contexto no qual estão inseridos. Tem tempos de repressões baseadas em afiliações políticas e de identidades sociais, consideramos pertinente identificar nos documentos que nos dão amparo institucional

para as habilidades propostas de ensino; localizar e entender os espaços ou impedimentos para os professores trabalharem com marcadores sociais da diferença nos conteúdos de História. Também procurei destacar mais ou menos as visibilidades para a partir delas construir sequências didáticas viáveis para uma abordagem decolonial.

CAPÍTULO 3

3.1. ROTEIRO PARA A DIMENSÃO PROPOSITIVA

Na dimensão propositiva, apresento como proposta a elaboração de uma sequência didática para a apropriação do conhecimento histórico na perspectiva de quatro das várias formas possíveis de utilização da Enciclopédia Negra na sala de aula da Educação Básica. Essas propostas também agregam a oportunidade de integrar conhecimentos de várias outras disciplinas em forma de projetos interdisciplinar ou transdisciplinar, tais quais Português, Geografia, Arte, Sociologia, Filosofia. Ainda dentro da perspectiva do “Novo Ensino Médio”, pode ser aplicada nas chamadas Trilhas dos Itinerários Formativos.

Sugerimos que durante a aplicação, haja a possibilidade de se discutir nas turmas o processo de exclusão sociais das pessoas negras em diversos aspectos históricos, como a exclusão espacial/territorial, o racismo religioso, a LGBTQIAPN+fobia outras bem como, os vários atravessamentos que os marcadores sociais da diferença representam em nossa sociedade. Os conceitos de interseccionalidade, Feminismo Negro e utilização de biografias sinalizam a construção dessa proposição.

As sugestões aqui apresentadas não têm a intenção de serem fechadas em si mesma nem limitantes, ao contrário, elas são possibilidades de caminhos para serem adaptadas as diversas realidades escolares, seja no âmbito de acesso a aplicativos para celular e computador, seja no âmbito do público a ser atingido. Nesse sentido, embora haja a necessidade de exibição de vídeos que estão disponíveis na internet, damos várias possibilidades que para o custo seja reduzido, e que ajude professoras e professores a escolherem o que mais se adequam a sua realidade escolar. Sempre parto do ponto de minha realidade, bem limitada com relação ao acesso à internet, projetores e *notebook*, por isso, muitas vezes para mim a necessidade de rotear minha própria internet é algo bem corriqueiro e já faz parte da minha realidade. Então, caso o professor e a professora tenham uma realidade mais confortável, quando mais ampliar os recursos imagéticos, mais frutífera ficará o projeto.

E como as sequências didáticas de História, desenvolvidas a partir de diferentes linguagens e gêneros textuais, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e aproximação com a disciplina? O fulcro das atividades orientadoras será aprimorar a leitura crítica dos textos, além de promover discussões orais e a leitura histórico-social da participação de pessoas ditas por muito tempo pela historiografia como comuns na cultura brasileira, no nosso caso específico, na cultura pernambucana.

Esperamos com isso não apenas contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 como ampliar o debate para interseccionalidade, dialogando sobre o papel da escola como uma

instituição de educação formal e dialogando também em como podemos construir uma educação que assegure o acolhimento para as diversas existências, entendidas como a preservação da condição humana, esses são um dos objetivos centrais nessa sugestão. Trabalhar com biografias transgressoras emerge como uma ferramenta das pedagogias feministas. Essa abordagem incorpora as experiências de mulheres negras, pessoas trans, diversas identidades de gênero e praticantes de religiões de matriz africana, para forjar respostas transgressoras às estruturas opressivas que ameaçam a vida e seus conhecimentos. Isso implica em questionar as hierarquias estabelecidas, emular uma narrativa contrária ao discurso hegemônico e desafiar os padrões preestabelecidos, valorizando e dando protagonismo aos diversos modos de existência no mundo.

Na minha prática diária desde há muito é possível perceber o impacto de uma educação baseada em estereótipos a respeito dos marcadores sociais, principalmente pela falta de visibilidade e identificação com as figuras representadas nos livros didáticos. Embora saibamos que o ambiente escolar não é o único espaço de formação educacional de crianças e jovens, muitas vezes, dentro das escolas, uma educação colonizada, reforça as relações de poder/subalternidade que aquelas crianças vivenciavam fora dela. É nesse sentido que a utilização de biografias negras em sala de aula representa uma potencialidade muito grande quando pensamos uma *práxis* libertadora no sentido Freireano.

Uma vez que conhecer trajetórias de pessoas negras diversas, as quais vivenciaram experiências plurais incluindo os enfrentamentos, resistências e passibilidades é reconhecer a diversidade da própria história. Conquanto nos livros didáticos, no que se refere as pessoas LGBTQIAPN+ e/ou de religiões de matriz africanas, acontece um silenciamento, às vezes invisibilizações – possibilita fazer frente a todos os estereótipos as histórias únicas que imperam acerca da população negra. Tal estratégia torna possível a problematização, mostrando a diversidade de suas existências e atuações.

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” apresenta uma visão visionária de educação, focada na libertação do que ele chamava de oprimidos, que podemos contextualizar para nosso trabalho como “subalternizados”. Ele defendia o processo de sensibilização como fundamental para a libertação dos subalternizados, ou seja, a compreensão crítica da realidade social, permitindo que as pessoas analisem e compreendam as estruturas de opressão que as afetam diretamente. Para isso, o diálogo é um meio essencial para a aprendizagem e a conscientização da aluna e do aluno, a orientação dele é que professoras/os e alunas/os dialoguem, troquem experiências e construam conhecimento juntas, juntos. Freire diz:

[...] os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprende a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado - é a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2018, p. 30).

A interseção entre as narrativas de vida de personalidades negras e diversos domínios específicos de conhecimento resulta em uma aprendizagem enriquecedora e significativa. Ao explorar biografias (ou outras formas de histórias de vida como verbetes e autobiografias), as estudantes e os estudantes têm a oportunidade de acessar ferramentas que os auxiliam na organização de experiências históricas. Por meio de tramas bem elaboradas, com as quais nos deparamos na Enciclopédia Negra, essas narrativas as/os conduzem a uma compreensão mais profunda da complexidade e pluralidade dos saberes históricos.

A grandiosidade de figuras apresentadas na Enciclopédia Negra, afinal são 550 pessoas apresentadas, permite os mais diversos recortes temporais, espaciais, gênero, classe, territorialidade, religiosidade etc. Aqui escolhemos pessoas nascidas em Pernambuco, por considerar a invisibilidade que essas pessoas têm na construção da história em nossas salas de aula um fator a ser apontado. Não temos intenção de criar heróis ou heroínas para nosso Estado, queremos mostrar que pessoas ditas comuns também fazem a história e, com isso, permitir aos nossos alunos e as nossas alunas que possam se identificar com os conteúdos apresentados e, assim, possam ter mais interesse no conhecimento histórico.

O emprego das biografias negras em sala de aula pode, por exemplo, fomentar o debate sobre representatividade negra em diferentes espaços, seja no período abordado na Enciclopédia, seja na contemporaneidade⁶⁵, ao mesmo tempo em que contribui para questionar sobre os processos de invisibilidade de parte tão importante da população pernambucana em benefício de uma narrativa colonizadora, cisheterocentrada, cristocêntrica, antinegro. O trabalho com estas biografias possibilita a valorização de identidades e trajetórias de diferentes populações que formaram o Brasil, para além da visão colonial como fator dominante na construção da nossa sociedade, apresentando, assim, diferentes vivências sobre o passado. Da mesma forma, oportuniza o diálogo entre educadoras/es e educandas/os sobre as realidades de pessoas negras no presente, que poderiam ser biografadas e ter suas histórias transformadas em livros ou verbetes de uma Enciclopédia Negra da comunidade escolar. Tal exercício contribui para o estabelecimento e valorização da conexão entre as lutas do passado e do presente,

⁶⁵ Nesse volume trabalhado, encontramos apenas pessoas já falecidas. Mas acredito que essa seja uma abertura para não apenas a autora e os autores façam um volume com pessoas ainda em vida, mas caso isso não aconteça, é uma possibilidade didática para a sala de aula.

regionais e nacionais, pela cidadania, contra o racismo religioso, LGBTQIAPN +fobia, contra o racismo estrutural.

De acordo com Quijano (2010), a colonialidade surge a partir da perspectiva eurocêntrica que caracteriza o mundo e as experiências humanas, recusando-se a aceitar as diferenças e tornando-as invisíveis. A negação das identidades étnico-raciais, culturais e epistêmicas de um povo constitui um componente central da colonialidade, que impõe uma suposta superioridade dominante enquanto minimiza e apaga a identidade dos dominados. As diversas formas cruéis através das quais a colonialidade se manifesta nos territórios, conhecimentos, mentes e corpos das populações colonizadas, visando impedir que essas pessoas se tornem sujeitos de busca e consciência crítica, representam uma violência. O mundo colonial, criado pelo colonizador que, no passado, limitou fisicamente os colonizados e, hoje, os limita cultural e materialmente, ainda configura o contexto em que, com frequência, o currículo escolar reproduz tais formas de violência. Quijano afirma:

A idéia (sic) de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia (sic), produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente (sic), ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005 p. 2).

Por isso, a pretensão aqui é defender uma proposta pedagógica queer decolonial, voltada para uma educação que potencialize as diferenças desafiando a lógica da colonialidade do saber, do ser e do poder. Proposta que deve abrir espaço para o diálogo às vezes tão difícil sobre as opressões, destacadamente de gênero e raça, quando muitas vezes professoras e professores são colocados em confronto com suas próprias dúvidas e apreensões pois muitas e muitos ainda tem em si a dificuldade de entender a lógica da colonialidade em suas próprias vidas pessoais e profissionais. Logo, todas recomendações para as sequências didáticas das Biografias Transgressoras aspiram deseducar de uma lógica excludente e massificadora para reeducar numa lógica includente de diversificadora.

Biografias, histórias de vida, autobiografias. Três gêneros distintos que em comum têm o fato de serem baseados na sequência (sic) de vida individual, a sequência (sic)

biográfica. Lugar privilegiado de encontro entre diferentes disciplinas, constituem importante fonte de conhecimento histórico (PEREIRA, L.M.L 1999, p,118).

O conceito de biografia utilizado no presente trabalho dialoga com Dosse (2015) quando o mesmo coloca que a biografia é um gênero híbrido, onde permanece a tensão entre a ânsia de verdade e a narração que perpassa o ficcional, situando o gênero biográfico em um ponto médio entre a ficção e a realidade. Ou seja, não utilizaremos exclusivamente os verbetes biográfico, outras ferramentas didáticas se farão presentes, quais sejam vídeos, textos imagéticos e escritos, músicas, tudo para que as vidas apresentadas tomem seu contexto histórico de forma ampla e diversificada.

E como nos lembra Levi (1996) um ponto frequentemente carente de detalhes na documentação diz respeito à interconexão entre a trajetória individual e a história social. A relação entre a trajetória de vida e a história social é mais intrincada do que sugerem os modelos lineares e de determinação estruturalista. Em vez de simplesmente refletir o contexto social, o indivíduo se posiciona como um agente ativo diante desse mesmo contexto, apropriando-se dele, filtrando-o, reinterpretando-o e projetando-o em uma dimensão única, sua própria subjetividade. Cada indivíduo representa uma apropriação singular do universo social e histórico ao seu redor. É por essa razão que é possível compreender o social a partir da especificidade inalienável de uma prática individual. Essa perspectiva difere daquela em que o contexto social é visto como algo estático, coerente e que serve apenas como pano de fundo para explicar a biografia, desconsiderando a ação transformadora do indivíduo sobre ele e sobre o espaço

Tradicionalmente, como já vimos, a história era muitas vezes escrita focando apenas em eventos, movimentos sociais e estruturas sociais, negligenciando as histórias individuais das pessoas comuns as quais eram analisadas apenas sob o enfoque das amarras estruturais. Para o historiador Eric Hobsbawn, sobre as pessoas chamadas comuns, num dos seus prefácios diz:

“Eles são tão grandes quando você e eu. Suas vidas têm tanto interesse quanto a sua ou a minha, mesmo que ninguém tenha escrito sobre elas minha questão diz respeito, antes a que, coletivamente, se não como indivíduos, esses homens e mulheres são os principais atores da história. O que realizaram e pensam faz a diferença. Pode mudar, e mudou, a cultura e o perfil da história, e mais do que nunca no século XX. Essa é a razão por que dei o título a um livro sobre essas pessoas, tradicionalmente conhecidas como “pessoas comuns”, de pessoas extraordinárias” (HOBSBAWN, 2016 - prefácio).

Pretendendo exatamente o resgate dessas pessoas comuns, que também podemos chamar de subalternizadas, o projeto da Enciclopédia Negra vem suprir minimamente uma demanda histórica de apagamento da população negra como grupo ativo historicamente. Esse

apagamento foi durante muitos anos nas disciplinas e produções acadêmicas, quando raramente se via TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso), Dissertações ou Teses que entendessem essa parcela da população, seja no passado, seja atualmente como produtora de saberes, conhecimento e agência histórica. Mesmo com a lei nº10.639/03 muito ainda há por fazer. Disciplinas acadêmicas e produções na atualidade já mostram uma mudança de perfil.

No banco de dissertações do ProfHistória, um bom número de dissertações envolve a educação para as relações étnico-raciais, seja em nível nacional em maravilhosos estudos, valorizações e contribuições locais. Nos livros didáticos ainda não conseguimos ver o percentual de mudanças que vemos nos mestrados e nos cursos de graduação. É preciso lembrar que a BNCC mais recentemente aprovada, na qual o PNLD⁶⁶ precisou atender não teve uma abertura objetiva e explícita que proporcionasse um debate crítico com relação as questões de raça, gênero e religiosidade dentre outras questões contemporâneas.

Para nós, esse foi um dos grandes entraves para que os conteúdos dos livros didáticos ainda sejam tão focados numa história eurocêntrica, cisheteronormativa, machista e branca, nos termos postos anteriormente por Bento (2022) sobre branquitude. A branquitude, em sua essência, refere-se a um conjunto de práticas culturais não nomeadas e não marcadas, envoltas em silêncio e ocultação. Esse conceito chama a atenção para a branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais e privilégios raciais e que, sem dúvida, estão postos nos currículos escolares, isso é percebível, exatamente quando não vemos, mesmo depois da lei nº 10. 639/03 nenhuma quebra de paradigmas no ensino de História, ele ainda tem como ponto de partida a Europa.

Como explicitam entre seus objetivos na introdução do livro, ele tem como propósito incitar a discussão e fomentar novas investigações acadêmicas. Nesse sentido, focaliza os vestígios do passado cujas influências se manifestam de maneira significativa no cenário contemporâneo. A abordagem consiste em uma narrativa composta por verbetes e fragmentos, abrangendo tanto nomes notórios quanto aqueles largamente ignorados, porém protagonistas em diferentes espaços e épocas. O objetivo da Enciclopédia Negra, longe de ser neutro, como tão bem se posiciona, é resgatar não apenas os corpos, mas também as vozes, os conhecimentos

⁶⁶ Programa Nacional do Livro Didático do governo federal, Ministério da Educação, que periodicamente lança dos editais para a comprar dos livros didáticos para a educação básica para todo território nacional. Mais informações sobre os critérios dos editais. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/251-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20das%20redes%20federal%2C>. Acesso em 02 fev. 2024.

produzidos e as resistências engendradas, frequentemente subjugadas, cujo silêncio predominou até então.

Desta feita, nossas propostas de sequências didáticas têm como objetivo principal mostrar quatro das mais diversas possibilidades de se trabalhar a Enciclopédia Negra em sala de aula levando-se em conta a ferramenta da interseccionalidade como análise das biografias escolhidas. Pretende-se com essas sequências contribuir não apenas com a lei nº 10.639/03 como possibilitar discussões de gênero, raça e religiosidade nas aulas de História ou em projetos interdisciplinares na sala de aula e na comunidade escolar, pois tendo como etapa final as audiografias. Toda síntese dos planejamentos estará disponível nos celulares de todas as pessoas que fizeram parte do projeto e poderão ser compartilhados com facilidade, via *WhatsApp*, pois como sabemos, e já foi mostrado na dissertação, é um aplicativo de troca de mensagens em vários formatos bastante comum não apenas na nossa comunidade, mas em todo país.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A ENCICLOPÉDIA NEGRA 1/5

Atividade 1 - Por dentro da Enciclopédia Negra	
Apresentação: Essa sequência didática é a primeira de um conjunto total de seis sequencias que pretende possibilitar o debate sobre figuras negras que já foram invisibilizadas na historiografia pernambucana e ainda não são invisíveis nos manuais didáticos de nossa escola. Nossa perspectiva é no sentido de contribuir para a valorização da Lei nº 10.639/2003 que indica o ensino da História Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Mas pretendemos dar um pequeno passo além, com a utilização da Enciclopédia Negra como fonte de pesquisa histórica, fizemos um recorte que possibilite trabalhar em sala de aula além da história pernambucana por um olhar decolonial, dar visibilidade as questões religiosas, de raça e gênero não escolher mulheres e uma pessoa de identidade trans, trazendo para o centro do debate a ferramenta das audiografias para difusão da história. Enquanto ferramenta simples de gravação e de fácil difusão, o resultado das nossas aulas dever ser compartilhado em toda a comunidade escolar para que o debate saia da sala de aula e chegue nos mais diversos locais, podendo ser visualizada não apenas como história escolar, mas como história pública. Nessa primeira sequência, iremos trabalhar a fonte de nossa proposta e da nossa pesquisa, a Enciclopédia Negra, ou seja, de onde retiramos as biografias escolhidas. Entre outros objetivos, queremos debater a importância de uma fonte confiável para o debate histórico, para a aprendizagem histórica e sua difusão. Utilizaremos recursos como textos impressos e digitais, imagens, vídeos, reportagens, celulares, internet e os mais conhecidos caderno e caneta, esperamos com isso engajar estudantes e comunidade uma história pernambucana ainda não tão conhecida.	
Disciplinas: História, com possibilidades de projeto interdisciplinar com Língua Portuguesa e/ou Filosofia.	Série: Há habilidades correspondentes em todas as séries do Ensino Fundamental ou segundo ano do Ensino Médio.
Tema: A Enciclopédia Negra como resgate histórico de personalidades invisibilizadas	Aulas previstas: 04 aulas de 50 minutos cada. Mais 04 aulas para a elaboração dos roteiros e gravação das audiografias.
Demandas institucionais	
BNCC (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias	Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (EM13CHS103HI03PE) Problematicar e

históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/ desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia, entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes e interpretação) de modo a se posicionar, autonomamente, frente aos desafios contemporâneos. Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental (EF06HI03PE) Identificar a gênese da produção do saber histórico e perceber-se como sujeito social construtor da história. (EF06HI04PE) Analisar o significado das fontes/documentos/indícios que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e compreendê-las como produções históricas, sociais e culturais. (EF07HI02PE) Analisar e explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI03PE) Identificar os elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços a partir das conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das grandes navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorreram nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. (EF07HI18PE) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, destacando a participação das elites brasileiras no
--	---

	comércio atlântico de pessoas, com especial atenção para a participação dos senhores de engenho de Pernambuco, apontando, também, para as diversas formas de resistência a essas práticas e processo. (EF08HI15PE) Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades. (EF09HI45PE) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. Organizador Curricular – Cabo de Santo Agostinho (EF06HI02ACSA) Identificar a gênese da produção do saber histórico e perceber-se como sujeito social construtor da história. (EF07HI01BCSA) Analisar e explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base numa concepção europeia.
Conteúdos: A enciclopédia no contexto do Iluminismo e a Enciclopédia Negra no contexto brasileiro atual	Objetivos: * Sensibilizar para as ausências de mulheres e pessoas negras como detentoras de saberes; * Problematicar as invisibilizações históricas; * Valorizar a Enciclopédia Negra como instrumento de empoderamento sócio-histórico;

	* Perceber e a relevância e a atualidade das audiografias como ferramenta importante de difusão do conhecimento histórico bem fundamentado.
Materiais fundamentais: * Textos copiados fisicamente e/ou distribuídos digitalmente pelo celular via aplicativo <i>WhatsApp</i>; * Caderno, caneta, lápis e borracha para copiar e responder as questões propostas; * Imagem copiada em formato físico e/ou distribuída digitalmente pelo celular via aplicativo <i>WhatsApp</i>; * A “Enciclopédia Negra” em formato físico, projetada em sala e trechos compartilhados por aplicativo de mensagem.	
Desenvolvimento das atividades	
Para a motivação introdutória dessa primeira atividade podemos questionar problematizando o que é a “Wikipédia”, (uma enciclopédia digital multilíngue), se alunas e alunos, conhecem, se já utilizaram, qual a melhor utilidade, se ela passa confiabilidade e o que é confiabilidade. A partir dessas respostas, que provavelmente, alguma será positiva no sentido que conhece essa ferramenta ou até mesmo que já utilizou nos trabalhos escolares, podemos iniciar o debate sobre a origem da ideia de centralizar o conhecimento em uma única ferramenta. Problematisamos a ideia de “iluminação” no sentido de trazer conhecimentos válidos e contrapor ao racismo linguístico que “escurecer” é algo negativo e sem conhecimento válido. Para isso, vamos utilizar o TEXTO 1 para leitura da turma. Podemos levantar questionamentos sobre quais conhecimentos a Enciclopédia consideraria como válidos e importantes para serem registrados e divulgados. No sentido de melhorar a capacidade argumentativa na forma escrita, vamos propor uma atividade composta por dez questões que devem ser anotadas no caderno, nossa sugestão de questões está no TEXTO 2 e está totalmente baseada no próprio texto e nas possibilidades de debate em sala. Além de estimular a reflexão e uma melhor compreensão sobre o contexto histórico, filosófico e social abordado no texto, pretende-se o desenvolvimento da consciência histórica ao refletir sobre o impacto das ideias iluministas e liberais no passado e no presente, a turma pode desenvolver uma consciência histórica mais ampla, compreendendo como eventos passados influenciam o mundo contemporâneo. Achamos pertinente que as atividades de toda a sequência sejam feitas em dupla ou até mesmo em trio, pois em equipe abrimos a possibilidade que alunas e alunos dialoguem entre si,	

compartilhando suas perspectivas, experiências e conhecimentos prévios sobre o assunto em questão. Isso enriquece o processo de aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada do tema. A correção deve ser feita de modo mediado, a mediação educacional, (HOFFMANN, 2009) ocorre quando se conectam experiências anteriores com as futuras, alinhando propostas de aprendizagem com as estruturas cognitivas das alunas e dos alunos, organizando experiências de forma reflexiva sobre o estudo.

Isso implica uma participação ativa na resolução de problemas e na apreciação de valores e diferenças individuais. Ao escutar as respostas, fomentar o debate de ideias promoveremos interações geradas a partir da curiosidade intelectual, originalidade, criatividade e confrontações da turma e, com isso, possibilitando a aprendizagem. A próxima etapa é o **TEXTO 3** que visa um outro olhar sobre a mesma época e mesma temática. É importante ressaltar para a turma que o contraponto é algo importante da aprendizagem histórica, para uma compreensão mais abrangente dos eventos e processos, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para estimular o debate e evitar respostas e soluções simplistas. Nessa etapa podemos começar a motivação da aula com perguntas a respeito de como as diversas pessoas, das mais diversas classes sociais, se tem acesso, como tem e se tem livros; como as pessoas conseguem informações sobre sua comunidade, cidade, estado e país. Quais formas de conhecimento as pessoas consideram confiáveis, o que é considerável confiável e se se busca um outro ponto de vista sobre o mesmo assunto. Depois dessa conversa, podemos reforçar a capacidade argumentativa na forma escrita com mais uma atividade no caderno, que colocamos como sugestão no **TEXTO 4**. A depender do desenvolvimento que a turma esteja, podemos fortalecer a capacidade argumentativa na forma oral, ou seja, se na primeira atividade propusemos na forma escrita, essa pode ser dialogada. Fica a critério da professora ou do professor analisar qual habilidade deve ser reforçada nesse momento. De toda forma, devemos guiar a aula para que a turma faça uma reflexão crítica sobre elementos como: o papel das ideias, da cultura popular, dos movimentos revolucionários e das condições socioeconômicas na Europa dos séculos XVIII e XIX. Posteriormente, distribuímos a imagem que corresponde ao **TEXTO 5**. É interessante não informar diretamente sobre as representatividades e as ausências na imagem para que o professor e a professora possam acessar, a partir dos comentários da turma seus conhecimentos prévios. Desde a análise sobre as cores, as pessoas e os objetos, vamos propondo questionamentos sobre o que as alunas e os alunos estão identificando com relação as roupas, mobiliários (estante e biombo), a representatividade das pessoas, encaminhar para que percebam a ausência de mulheres e pessoas negras. Caso não consigam perceber, só ao final,

explicitamos essas invisibilizações. Nessa utilização de imagem, privilegiamos a atividade falada para que o coletivo possa expressar suas impressões e possamos dar a devolutiva imediatamente com nossa intervenção e percebendo suas capacidades argumentativas. Consideramos como estratégia de avaliação a processual, pois é realizada ao longo do desenvolvimento das aprendizagens, incorporando várias atividades e momentos de observação ao longo da aula com devolutivas contínuas mostrando áreas onde o conteúdo já está consolidado e áreas onde precisam de reconstrução. Nessa segunda etapa da sequência, apresentamos fisicamente ou em forma de projeção a Enciclopédia Negra. Há a possibilidade de compartilhar trechos dela via aplicativo *WhatsApp*. Na verdade, acreditamos que apresentar a Enciclopédia das três maneiras e ao mesmo tempo, enriquece o processo educativo pois amplia as formas de divulgação e mostra diferentes formatos de uma mesma ferramenta. E vamos levantando questionamentos sobre o título por conter as palavras “enciclopédia”, já contextualizada e “negra” e a imagem ser de uma mulher negra, já no sentido de desconstruir o racismo das palavras caso exista na turma essa forma de entender as palavra “negro/a” e “preto/a” como palavras ligadas a ideias negativa, como por exemplo “listra negra”, “ovelha negra”, “galinha preta” etc e promover o contraditório que é exatamente uma das propostas da própria Enciclopédia Negra: “Um grande e constrangedor silêncio habita a maior parte dos arquivos brasileiros e coloniais, e, sobretudo, dos nossos manuais e livro didáticos”. Pessoas negras são detentoras de saber? Onde esses saberes estão visíveis? Qual a importância de uma enciclopédia destinada as pessoas negras?” Esse é um interessante trecho na apresentação da Enciclopédia. Caso haja a possibilidade, pode ser exibido alguns dos vídeos que foram feitos e organizados pela autora e pelos autores da enciclopédia. Como sugestão podemos apontar: a professora ou o professor, caso tenha, roteia a internet do celular para os celulares disponíveis na sala; geralmente há a possibilidade de rotear para até dez aparelhos, se houver dez aparelhos disponíveis, alunas e alunos ficam em grupos para acompanhar a exibição dos vídeos. Todo o projeto está disponível gratuitamente na plataforma *Youtube*. É um total de 22 vídeos que variam entre 3’27 e 5’32 minutos. Na sua dinâmica em sala de aula pode escolher melhor o que mais se adapta a sua realidade com relação ao tema e ao tempo disponível em aula. O objetivo principal é promover a reflexão sobre uma referência qualificada de pesquisa, explicamos a importância das fontes confiáveis para os estudos não só escolares, mas para a aquisição de conhecimento de forma ampla e geral. Ressaltamos como fontes confiáveis fornecem informações precisas, embasadas em pesquisas e atualizadas, enquanto fontes não confiáveis podem conter erros, desinformação, ou ainda, como chamamos “Fake News”.

Podemos já ligar essa informação a construção final de cada sequência que é a audiografia. Nosso objetivo que é a turma perceba que é possível ter acesso a fontes confiáveis de conhecimento e esse conhecimento pode ser divulgado de forma mais acessível. Esse movimento escolar possibilita não apenas a aquisição de informações como construção e a divulgação de conhecimento histórico, e quando um indivíduo se abre para o mundo (FREIRE, 1996) e para os outros, ele dá início à relação dialógica, na qual se manifesta como inquietação e curiosidade, revelando-se como um ser em constante movimento e inconclusão na história.

As audiografias:

Após a discussão crítica que oportunizamos em sala de aula, a ênfase com relação a utilização de fontes históricas confiáveis, no caso a “Enciclopédia Negra”, e a interpretação de evidências históricas, vamos para a etapa de divulgação pública da história. Ao tornar a história acessível ao público em geral, pois o objetivo final de nossas audiografias é que seja compartilhado pelo aplicativo *WhatsApp* por toda comunidade escolar. A divulgação pública amplifica o conhecimento histórico, permitindo que pessoas de diferentes origens sociais, culturais e educacionais tenham acesso à compreensão do passado e uma forma que consideramos prática e acessível, seja economicamente seja na questão linguística. Na questão linguística, não vamos privilegiar a linguagem acadêmica, ao contrário, alunos e alunas, na sua própria forma de se comunicar, sendo ainda adolescentes, irão construir os roteiros e farão as gravações que serão divulgadas. Um outro fator a ser considerado, diz respeito a inclusão. É sabido que muitas pessoas de nossa comunidade escolar não têm acesso a livros, outras não sabem ler, destacadamente as mais velhas, e com a divulgação histórica nossa intenção é oportunizar o acesso ao conhecimento histórico a essas pessoas não tão somente quanto principalmente, pois, na escola alunas e alunos já tiveram acesso a esse conhecimento. A inclusão também engloba as pessoas com deficiência visual ou intelectual, mas que consigam compreender os áudios. Não sabemos com quais indivíduos alunas e alunos interagem em casa, mas com as audiografias, todas elas podem ter acesso ao conhecimento histórico produzido e embasado com fontes confiáveis. O papel da professora e do professor é orientar para que os grupos formados em sala elaborem um conteúdo coerente e conciso para a gravação e divulgação. Não é papel da professora ou do professor escrever esse roteiro nem fazer as gravações. Assim sendo, separamos a turma em grupos e vamos repassar os tópicos necessários para nossa audiografia. **Nessa etapa de organização de roteiro**, é importante que o passo a passo não apenas seja explicado oralmente como seja anotado no caderno ou em algum aplicativo no

celular, pois essa estrutura será a base principal de organização dos demais roteiros para todas as demais audiografia.

1. Título da audiografia: de livre escolha do grupo, desde que faça ligação ao conteúdo estudado;
2. Tema da audiografia.: de livre escolha do grupo, desde que faça ligação ao tema estudado;
3. Conteúdos: apresentação de conceitos ou informações importantes relativas à ideia inicial de “Enciclopédia” e da “Enciclopédia Negra”. Cada equipe vai escolher os aspectos que considera mais relevantes. Em cada grupos, os aspectos podem ser exatamente iguais, mas devem fazer parte do eixo central do debate proposto pela sequência didática;
4. Um enfoque importante: a apresentação da “Enciclopédia Negra” como ferramenta importante para o conhecimento sobre a população negra na construção histórica do nosso país. Nesse ponto, é necessário reforçar que toda a sequência didática está embasada nesse livro e ele serve como fonte histórica confiável;
5. Uma relação contemporânea importante: especificamente nessa sequência didática, uma relação importante seria a turma perceber que as falsas informações, a visão única dos fatos, as “Fakes News” fazem parte da nossa realidade e isso não é algo positivo e deve ser evitado e até mesmo combatido. Uma forma de resistir é a utilização de pesquisa para uso de fontes confiáveis de informação.

Essas orientações preliminares (pontos 1, 2, 3, 4 e 5) devem servir como roteiro geral para a escrita do texto que será gravado. É uma etapa que consideramos geral para toda a turma. Os textos podem ser escritos por uma pessoa do grupo com o auxílio de ideias das demais, ou podem ser textos escritos por várias mãos. Textos longos ou curtos devem servir como experiência para as próximas audiografias. Alunos e alunos devem, de forma conjunta, perceber, analisar e avaliar se os roteiros ficaram adequados ou não, se condizem com o que foi estudado em sala de aula. Uma maneira dialógica e construtivista importante é pedir que cada grupo leia para toda a sala seu roteiro, entre pares, haverá as correções, debates e ajustes. Como nossa sugestão envolve outras aulas e outras audiografias, podemos considerar a primeira como a experiência primordial, estando a professora e o professor mais como um mediador. Indo para a etapa inicial de gravação, já podemos abrir possibilidades outras para cada grupo formado: Vamos dar como indicação a escolha de algum dos formatos conhecidos para a audiografia, por exemplo, monólogo, debates, narração de histórias, dramatização, entrevistas de algum professor ou professora sobre essa ferramenta etc.), o formato jornalístico. Mas, enquanto medidora e mediador, deve ser acolhida outros formatos que por acaso sejam sugeridos. Depois

que cada grupo escolhe seu formato, vamos para a próxima etapa. **A etapa de gravação** considero a mais desafiadora de ser realizada na escola por causa dos sons externos, seja externo ao grupo, sejam externos a sala de aula. Na minha realidade, é difícil eliminar ruídos externos da gravação. Mas, como não desejamos fechar as possibilidades, ao contrário, devemos abarcar as mais diversas formas, caso seja pertinente, a gravação pode ser feita em sala de aula, em algum outro espaço escolar ou as gravações podem ser feitas nas residências. Como trabalho em escola de periferia, as turmas se conhecem e se relacionam na escola e fora dela, por muitas vezes tem laços de parentescos e de amizade. Podemos sugerir que os grupos façam as gravações como atividade extraclasse. Acreditamos que trabalhos em grupo incentivam a colaboração, o compartilhamento de conhecimentos e ideias é uma ajuda mútua na resolução de problemas. Com as gravações realizadas, devemos escultá-las em sala de aula, e todos os grupos devem valorizar e colaborar nessa escuta além de ser um processo de ajustes. Se for necessário, algum grupo de retomar essa etapa e fazer uma nova gravação a partir das sugestões e debates que geram em sala de aula.

Etapas de divulgação das audiografias: O momento adequado para a divulgação pode variar conforme o planejamento escolar, o planejamento em sala de aula e o interesse da turma. Aqui, vamos propor algumas sugestões que devem se adequar a cada realidade. Em algumas escolas, a possibilidade de projetos interdisciplinar envolve momentos específicos como feira de conhecimentos, mostra de talentos, semana da Consciência Negra, feira literária, então é possível aproveitar um desses momentos para na culminância para fazer a divulgação das audiografias. Sendo a primeira divulgação na própria escola como apresentação de resultado de uma pesquisa, e em seguida a divulgação pelos aparelhos celulares dos familiares e de toda a comunidade escolar. Isso permite que o material histórico seja ouvido em qualquer lugar, no ritmo próprio de quem recebe a audiografia e caso tenha interesse, pode ser ouvido mais de uma vez por estar de fácil acesso no celular. Possibilita a interação das pessoas da casa onde alunos e alunas moram, pois pode surgir o interesse de como a audiografia foi construída, desde a aula dialogada, a formação das equipes e conflitos/acordos que foram desenvolvidos no processo. Com isso, acreditamos atingir nosso objetivo principal que é, como a ferramenta audiográfica pode ajudar a enriquecer o ensino do conhecimento histórico escolar, oferecendo uma abordagem acessível, envolvente e flexível para explorar o passado e suas conexões com o presente, não só na escola, mas em toda a comunidade escolar.

TEXTO 1

NO CONTEXTO DO CONTINENTE EUROPEU

O desenvolvimento tido como científico, iniciado no período renascentista teve sequência nos séculos XVII e XVIII o que produziu a vitória do racionalismo e inaugurou uma nova época para a humanidade. Do desenvolvimento científico resultou uma verdade básica que o universo não é estático ele está em movimento e as leis que o regem podem ser consideradas pelo humano ao mesmo tempo reconhecia-se a interferência divina deveria ser aceita apenas na origem na criação do universo e de suas leis, consequentemente descartava-se a interferência de Deus nos acontecimentos diários e rejeitando os Milagres. No século XVIII, tais fundamentos constituíram o essencial para o surgimento de um grande movimento filosófico conhecido como Iluminismo, este século ficou conhecido como o século das luzes.

Desse novo modo de pensar e ver o mundo foram elaboradas ideias importantes para o plano religioso e social. Já o pensamento político e econômico da época, que ficou conhecido como Liberalismo, constituiu-se em uma forte crítica às características do antigo regime com mercantilismo, absolutismo, sociedade e privilégios. Os mais significativos pensadores liberais foram John Locke da Inglaterra, Voltaire da França, Montesquieu da França, Jean-Jacques Rousseau da Suíça, Adam Smith da Escócia e os enciclopedistas, entre eles Denis Diderot e Jean d'Alembert que foram os principais organizadores de uma obra colossal chamada "A Enciclopédia Dicionário Crítico das Ciências das Artes e dos Ofícios"; grandes volumes de livros que continham o resumo de todo o conhecimento daquele período e contou com a colaboração de dezenas de autores, muitos deles de inspiração liberal e fornecia indicações preciosas sobre os acontecimentos então existentes no campo da Filosofia, da Política, da Economia e das Artes na Europa.

TEXTO 2

ATIVIDADE SUGERIDA

1. Quais foram os principais eventos históricos e movimentos intelectuais que caracterizaram o período renascentista e os séculos XVII e XVIII, conforme descritos no texto?
2. Qual foi a importância do desenvolvimento científico para a mudança de paradigma na visão de mundo durante o Iluminismo?
3. Como o Iluminismo influenciou o pensamento religioso e social da época?
4. Quais eram as principais críticas do Liberalismo às características do antigo regime, como o mercantilismo e o absolutismo?
5. Quais foram os principais pensadores liberais mencionados no texto e quais foram suas contribuições para o movimento liberal?
6. Qual foi o papel da "Enciclopédia" na disseminação das ideias iluministas e liberais?

7. Como as ideias do Iluminismo e do liberalismo influenciaram os acontecimentos políticos, econômicos e culturais na Europa da época?
8. Quais foram as implicações das mudanças filosóficas e políticas do Iluminismo e do liberalismo para a sociedade da época e para o mundo contemporâneo?
9. Quais semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas entre o pensamento dos filósofos iluministas e os desafios sociais e políticos enfrentados pela sociedade atual?
10. De que forma as ideias discutidas no texto podem ser relacionadas aos debates e questões contemporâneas sobre política, economia, religião e sociedade?

TEXTO 3

O pensamento iluminista, como se pode perceber, atendia essencialmente às aspirações da burguesia, se bem que parcela da nobreza também se interessava por ele. Essas ideias foram consideradas, durante muito tempo, pelas historiadoras e pelos historiadores, como causa importante dos movimentos revolucionários que ocorreram nos séculos XVIII e XIX, visão que ultimamente tem sido alterada, por parte dos estudos de Robert Darnton, pesquisador estadunidense. Em seus trabalhos, principalmente em “Boemia Literária e Revolução”, Darnton mostrou que as obras dos escritores iluministas atingiram um número muito pequeno de pessoas nas sociedades europeias. A grande massa não conseguia acesso às obras e tinha dificuldade para compreender o pensamento iluminista. Segundo Darnton, o grande público lia outro tipo de literatura, mais explosiva, de caráter obsceno, inclusive, em que os nobres e as famílias reais eram ridicularizadas. Esses “panfletos” é que teriam, de fato, contribuído para desgastar a imagem da realeza e da nobreza e possibilitado, portanto, com motivos políticos e econômicos, os movimentos revolucionários, notadamente a grande Revolução Francesa, de 1789.

TEXTO 4

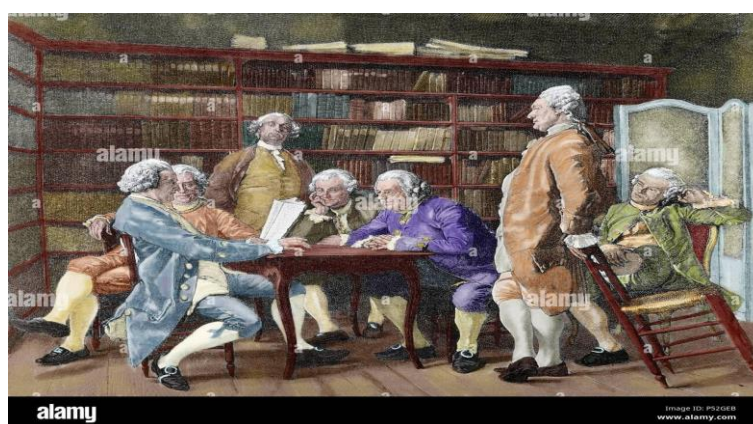
ATIVIDADE SUGERIDA

1. Qual foi o papel do pensamento iluminista nas sociedades europeias dos séculos XVIII e XIX, de acordo com o texto?
2. Como as ideias iluministas foram recebidas pela burguesia e pela nobreza na época?
3. Quais são as contribuições dos estudos de Robert Darnton para a compreensão dos movimentos revolucionários ocorridos nos séculos XVIII e XIX?
4. Por que as obras dos escritores iluministas não eram acessíveis à grande massa da população europeia, de acordo com Darnton?

5. Quais eram os tipos de literatura mais populares entre a grande massa da população na Europa da época, segundo Darnton?
6. Como a literatura popular, mencionada por Darnton como "panfletos" obscenos, contribuiu para desgastar a imagem da realeza e da nobreza?
7. De que forma os motivos políticos e econômicos estão relacionados aos movimentos revolucionários, especialmente a Revolução Francesa de 1789, conforme discutido no texto?
8. Quais são as implicações dessas descobertas de Darnton para a compreensão do papel dos intelectuais e das massas populares nos movimentos revolucionários?
9. Como podemos relacionar as ideias discutidas no texto com os conceitos de hegemonia cultural e luta de classes?
10. Que reflexões podemos fazer sobre a importância da disseminação de ideias e do acesso à informação para os processos de mudança social e política?

ATIVIDADE PROPOSTA

Observe a imagem e considere essa observação: Os filósofos figuras importantes para que o Iluminismo prosperasse foram de extrema importância para o movimento, porém acima deles estavam os burgueses. Observe na imagem uma reunião de iluministas. As roupas tipicamente burguesas apontam para a camada social das pessoas, as estantes representam conhecimento e o biombo à direita, representa a vida privada. Note a ausência de mulheres e pessoas negras na cena indicando suas exclusões dos círculos de debate sobre questões sociopolíticas daquela época.



Fonte da imagem e do texto 3:
<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.alamy.com%2Fdiderot-denis-1713-1784-french-writer-and-philosopher-the-tertulialia-of-diderot-colored-engraving-of-the-artistic-illustration-1888-image209654547.html&psig=AOvVaw3oPoE7WvCjbhGF9Zi775lv&ust=1707087757892000&source=images>

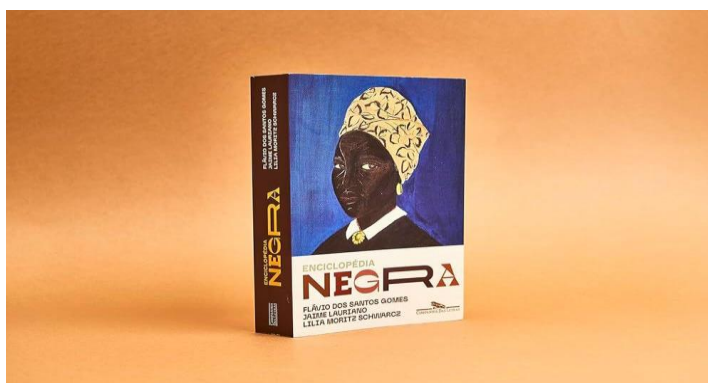
<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.amazon.com.br%2FEnciclop%25C3%25A9dia-negra-F1%25C3%25A1vio-Santos-Gomes%2Fdp%2F8535934006&psig=AOvVaw1RPWwhneKVZz3qfZmQVpS3&ust=1707093659996000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCMDk-82jkiQDFQAAAAAdAAAAABAE>. Acesso em 03 fev. 2024.

TEXTO 6

VÍDEOS DO PROJETO ENCICLOPÉDIA NEGRA



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0vZLqpULIQ>. Acesso em 03 fev. 2024.



Fonte da imagem texto 4:
<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.amazon.com.br%2FEnciclop%25C3%25A9dia-negra-F1%25C3%25A1vio-Santos-Gomes%2Fdp%2F8535934006&psig=AOvVaw1RPWwhneKVZz3qfZmQVpS3&ust=1707093659996000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCMDk-82jkiQDFQAAAAAdAAAAABAF>. Acesso em 03 fev. 2024.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2/5

MÃE BIU E O CRESCIMENTO URBANO PERIFÉRICO DE OLINDA E RECIFE

Mãe Biu e o crescimento urbano periférico de Olinda e Recife	
Apresentação: Esta sequência didática está inserida num conjunto com outras 5 as quais todas tem como fonte os verbetes da “Enciclopédia Negra” e sua utilização como um instrumento didático-pedagógico para a elaboração de audiografias sobre a história de Pernambuco numa abordagem decolonial. Através desses verbetes, vamos enfatizar biografias que consideramos transgressoras por serem de pessoas que teceram as mais diferentes estratégias de resistência contra os marcadores sociais de raça, gênero e religiosidade da época em que viveram e com reflexos nossa sociedade contemporânea. Como elaboração final da sequência, ao propomos a construção de audiografias, buscamos criar arquivos sonoros para ampliar as oportunidades de disseminação do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que incentivamos as estudantes e os estudantes a reconhecerem seu papel como agentes ativos, capazes também de contribuir para essa produção e divulgação. Todas as opções sugeridas podem ser ampliadas, conforme a possibilidade real do espaço escolar onde a sequência for aplicada, podendo ser desenvolvida de forma isolada. Seu papel pedagógico será mais bem aproveitado se for possível seu desenvolvimento em projeto interdisciplinar. Sugerimos que seu o ponto alto seja a etapa de divulgação das audiografias como resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula e seja ampliando para toda a comunidade escolar. Assim, nossa proposta é debater os marcadores sociais de personagens transgressores da história de Pernambuco e divulgar suas histórias por toda a comunidade escolar.	
Disciplinas: História, com possibilidades de projeto interdisciplinar com Geografia; Arte; Língua Portuguesa e trilhas no Ensino Médio.	Séries: Há habilidades correspondentes em todas as séries do Ensino Fundamental II ou terceiro ano do Ensino Médio.
Tema: Desenvolvimento do espaço urbano periférico da Região Metropolitana.	Aulas previstas: 06 aulas de 50 minutos cada aplicação da sequência; 02 aulas de 50 minutos cada para a construção das audiografias.
Demandas Institucionais	

Currículo de Pernambuco - Ensino Médio

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e empatia. **(EM13CHS105)** Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. **(EM13CHS606HI22PE)** Relacionar acontecimentos históricos de curta, média e longa duração, com base na análise de diferentes fontes, para compreender a dinâmica de mudanças e permanências de relações políticas, econômicas, sociais e culturais, no mundo contemporâneo, com foco no Brasil, de forma que se discuta e proponha mudanças a partir dos problemas identificados.

Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental

(EF06HI08PE) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas em diferentes épocas. **(EF07HI13PE)** Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF08HI15PE)** Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades. **(EF09HI07PE)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais no país e na região em que vive. **(EF09HI45PE)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Organizador Curricular - Cabo de Santo Agostinho

(EF06HI05CSA) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos

africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas em diferentes épocas. **(EF07HI12CSA)** Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF08HI14CSA)** Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades. **(EF09HI05ACSA)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais no país e na região em que vive.

Objetivos:

- * Perceber formas de ocupação do espaço urbano periférico de forma institucional ou por demanda populacional;
- * Apontar espaços de desigualdades sociais e segregações sócio-históricas;
- * Identificar e problematizar formas de resistências e enfrentamentos como relação a Xambá e com relação à comunidade;
- * Destacar na comunidade elementos como ruas e praças que foram institucionalizados em homenagem às pessoas da comunidade;
- * Problematicar a importância de pessoas negras ditas comuns como pessoas que tem trajetórias de importância na história;
- * Fomentar o debate sobre o conhecimento histórico e suas formas de divulgação.

Material de apoio prioritário: * Trechos do livro “É do dendê” de Valéria Gomes Costa; * Trecho do Livro “Conexões e Vivências”; * Trecho do Livro “Uma cidade dois prefeitos”; * Letra da música “A Cidade” de Chico Science e Nação Zumbi; * Verbete - “Enciclopédia Negra”; * Mapas do <i>Google Maps</i> impressos; * Vídeo “Candomblé Xambá A História de um quilombo urbano”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aHk-PLg6prI. Duração: 09:26 minutos.	Material de apoio opcional: * Mapas do <i>Google Maps</i> com acesso à internet em tempo real * <i>Videoclip</i> da música “A cidade” de Chico Science e Nação Zumbi; * Vídeo Candomblé Xambá A História de um quilombo urbano disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aHk-PLg6prI. Duração: 09:26 minutos; * Vídeo sobre perseguição dos terreiros https://www.youtube.com/watch?v=mAPLqQJweFo Duração: 32:29 minutos; * Vídeos sobre o Coco de Xambá. Disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=60Mj1xL6FkQ. Duração: 05:34 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=CQ-YF1Xc6UA. Duração: 03:46 minutos.
---	--

Desenvolvimento das atividades:

Podemos abrir a aula questionando e problematizando “periferia” e “centro”; “está à margem” e “estar no centro” caso a turma ainda não tenha noções sobre esses conceitos. A partir das respostas dadas em sala de aula, podemos ir avançando na problemática habitacional e levantando questionamentos sobre como é morar no centro de uma cidade e morar na periferia. Levantar questionamentos sobre o “nascimento” de uma comunidade periférica, como se dá seu desenvolvimento, sua manutenção, se é um processo recente ou não. Podermos perguntar se a turma sabe sobre as construções feitas por entidades públicas (como por exemplos conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida); sobre construções próprias dos moradores; de que forma essas casas vão sendo ampliadas; as formações dos agregamentos familiares e se tem processo de invasão.

Levantar questionamentos sobre as vantagens e as dificuldades seja de viver em projetos institucionais seja em residências próprias legalizadas ou não e indagar sobre se na própria comunidade há pessoas que já viveram ou ainda vivem na comunidade e seus locais de moradia são importantes para o desenvolvimento da história e economia local.

Em toda essa sequência didática, utilizamos o processo avaliativo como é entendido pela pesquisadora Jussara Hoffmann não se limitando a aplicar provas ou testes para mensurar o conhecimento, mas procuramos envolver a turma ativamente no processo. A ideia é que a avaliação seja uma ferramenta de aprendizagem em si mesma, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e reflexão nas estudantes e nos estudantes. É nesse sentido que a proposta utiliza instrumentos diversos, como texto, notícia de jornal, letra de música, vídeo, mapas e internet. Mas ressaltando, que na realidade escolar, a professora e o professor poderão adaptar esses instrumentos conforme sua realidade. O passo seguinte é distribuir o **TEXTO 1**. Após que a turma lê individualmente, pode-se pedir que alguém leia para toda a turma. Finalizada a leitura, deve ser contextualizando que naquele período a capital da República era a cidade do Rio de Janeiro e que diversas capitais seguiram o exemplo da capital federal no que diz respeito ao que se considerava “modernização”, “higienização”, “progresso”, “civilização” e “eugenia”. Todos esses conceitos devem ser problematizados em sala de aula. É importante relembrar a turma dois marcos históricos importantes: a abolição oficialmente se deu em 1888 e a Proclamação da República em 1889, acontecimentos historicamente intrínsecos. Podemos colocar uma questão escrita no quadro, pedir que respondam no caderno e, ao final, devem compartilhar suas respostas. Com essa atividade escrita, objetivamos melhorar em cada

passo a capacidade argumentativa da turma. As respostas devem ser lidas oralmente para toda a turma e a correção se dará de forma conjunta, com todas as pessoas dialogando sobre a construção do conhecimento. O **TEXTO 2** corresponde às questões propostas. O objetivo da primeira questão é sensibilizar para a questão da necessidade humana de moradia digna e para perceber muitas atitudes antidemocráticas de determinados governantes seja no passado, seja na contemporaneidade ao não promover o cuidado básico de sua própria população estando inseridos num Estado Nação. Para a segunda questão espera-se que alunas e alunos consigam perceber e expressar em argumentos escritos e orais as diferenças conceituais e de vivências entre “periferia” e “centro” a partir do texto e de sua própria realidade.

Na próxima etapa podemos distribuir o **TEXTO 3** impresso ou por aplicativo de mensagem. No primeiro momento vamos pedir a leitura da letra da música. Podemos avaliar o conhecimento prévio da turma questionando o nível de conhecimento acerca da música, do cantor Chico Science e da banda Nação Zumbi. Podemos averiguar sobre o ritmo musical *Manguebeat* e os conhecimentos prévios a respeito do Maracatu e de outras expressões da nossa cultura popular no geral e na comunidade. Essas perguntas têm como objetivo de servir como um guia para propor os aprofundamentos necessários, seja com relação à noção de cultura, de periferia, seja com relação à população negra que até hoje tem nas expressões culturais uma importante ferramenta de resistência. Se houver a possibilidade, pode ser exibido o *videoclip* da música que corresponde ao **TEXTO 4**. O vídeo se torna interessante pois ilustra muito da cultura pernambucana, principalmente da região metropolitana, em termos de ritmos, danças, geografia, arquitetura periférica, problemas urbanos e pessoas comuns. É uma boa oportunidade para voltar aos conceitos de “periferia” e “centro”, “permanências” e “rupturas” pois o clipe foi divulgado em 1994 e reflete a estética daquele período. Caso não haja a possibilidade de projeção, com os celulares, em grupos, podem acessar pela plataforma *YouTube*. Nessa etapa, vamos especializando os saberes, questionando a turma se conhecem o conceito de “mocambo”. Vamos ouvindo as respostas sem indicar se a turma está indo pelo caminho correto ao conceito. Distribuímos o **TEXTO 5**, que se refere a uma nota do jornal “Diário de Pernambuco” de 1958 abordando a problemática das moradias no estilo mocambo. Pedimos para que leiam em dupla e apresentem seu entendimento para o conceito “mocambo” e se haveria alguma permanência nesse conceito e quais seriam. Se houve mudanças, quais seriam elas. Para a formação desses entendimentos, pedimos que façam

anotações no caderno para poder compartilhar as respostas com toda a sala de aula depois do **TEXTO 6**. Na escrita e na oralidade, precisamos ir refinando e proporcionando que a turma vá melhorando seu poder argumentativo e ampliando seu vocabulário histórico. Quando a turma terminar suas anotações, distribuimos o **TEXTO 7** e pedimos para que façam a leitura em dupla novamente e no caderno façam anotações. A partir das respostas que a turma forem colocando, vamos organizando as ideias destacando dois pontos: o afastamento da população dos centros urbanos e falta de infraestrutura para uma vida na cidade como transporte coletivo, postos de saúde, escolas, e apoio financeiro para a construção da casa. Muitas outras questões podem e vão aparecer, mais uma vez, nos apoiando no pensamento de Jussara Hoffmann. É um momento de importante fortalecimento dos aprendizes que deve ser estimulado, principalmente no entendimento da utilização de referências qualificadas para a aprendizagem histórica.

Nessa próxima etapa, damos início ao trabalho associando à importância da pesquisa histórica da universidade com nosso tema. Utilizamos o **TEXTO 8** que mostra as tensões sociais da época e a importância de Mãe Biu e a construção do terreiro para o território. Dialogaremos sobre o conhecimento que está sendo trazido, o qual partiu de uma dissertação de mestrado da professora doutora Valéria Gomes Costa. Reforçaremos a importância da pesquisa em arquivos, jornais para que a pesquisa da professora fosse realizada e agora está em sala de aula junto com as demais fontes para o conhecimento histórico escolar. Depois da leitura e do debate sobre fontes referenciais qualificadas, vamos ampliar o conhecimento com a utilização de vídeo com o objetivo de permitir que a turma visualize conceitos abstratos de uma maneira mais concreta e tangível. Acreditamos que essa ferramenta pode ajudar a tornar o conteúdo mais compreensível e memorável. Trouxemos como sugestão um vídeo, que chamamos de **TEXTO 9**, abordando a comunidade Xambá. O texto tem como título “Candomblé Xambá A História de um quilombo urbano” que destaca a figura de Mãe Biu como matriarca, a importância da mulher no culto aos orixás e as mudanças histórico geográficas que ela e sua família proporcionam até a contemporaneidade na região onde o terreiro está localizado. O vídeo aborda a religiosidade afro-brasileira de forma que traz o respeito à diversidade e quebra paradigmas preconceituosos. O vídeo tem duração de 09:26 minutos. A exibição deve estimular a reflexão, o debate, mostrará várias perspectivas, e possibilitará análises sobre fontes diversas, pois já foi trabalhado gêneros textuais como o texto jornalístico, música e o texto acadêmico. Também tem por objetivo a preservação da memória histórica da

população negra em termos gerais, seu legado, suas histórias de vida, suas participações na formação de nossa sociedade não apenas no aspecto religioso, mas como podemos ver, na conformação territorial, no nosso caso, local. Para ampliar a noção espacial e conceitual do território Xambá como quilombo urbano, apresentamos a turma o **TEXTO 10**, que consiste em alguns mapas da região. Os mapas aqui apresentados estão disponíveis na internet em ferramenta gratuita. Se houver a possibilidade de acesso à internet, celulares ou computadores disponíveis, em grupo, a turma acessa o site do *Google Maps* e faz a busca pelo terreiro de Xambá. Cabe a professora ou ao professor mostrar/relembrar/pontuar que eram loteamentos sem nenhuma infraestrutura, que foram vendidas às pessoas comuns e Mãe Biu, foi comprando alguns desses lotes e trazendo seus parentes para virem morar na região. O principal elo era a religiosidade, que fazia a família se fortalecer diante dos preconceitos da época. Para finalizar essa etapa, utilizamos de forma ilustrativa a “Enciclopédia Negra” em formato físico, caso alguma aluna ou aluno queira ler o verbete diretamente do livro. Além disso, distribuímos as cópias do verbete, texto para que a turma conheça melhor Mãe Biu. Com o objetivo de elevar a autoestima não apenas das crianças negras, mas principalmente das que professam algumas das regiões de matriz africana possam se reconhecer como uma identidade detentora de saberes. Que a história dela possa mostrar a importância da resistência de um grupo diante tantas adversidades, e que isso é resistência. Que seja um passo para o desencadeamento de afirmação de identidades positivas.

As audiografias:

Após a discussão crítica que oportunizamos em sala de aula, a ênfase com relação a utilização de fontes históricas confiáveis além da “Enciclopédia Negra”, e a interpretação de evidências históricas, no caso da utilização de notícia de jornal, vamos para a etapa de divulgação pública da história. Ao tornar a história acessível ao público em geral, pois o objetivo final de nossas audiografias é que seja compartilhado pelo aplicativo *WhatsApp* por toda comunidade escolar, a divulgação pública amplifica o conhecimento histórico, permitindo que pessoas de diferentes origens sociais, culturais e educacionais tenham acesso à compreensão do passado e uma forma que consideramos prática e acessível, seja economicamente seja na questão linguística. Na questão linguística, não vamos privilegiar a linguagem acadêmica, ao contrário, alunos e alunas, na sua própria forma de se comunicar, sendo ainda adolescentes, irão construir os roteiros e farão as gravações que serão divulgadas. Um outro fator a ser considerado, diz respeito à inclusão. É sabido que

muitas pessoas de nossa comunidade escolar não têm amplo acesso a livros, outras não sabem ler, destacadamente as mais velhas e, com a divulgação histórica através das audiografia, nossa intenção é oportunizar o acesso ao conhecimento histórico a essas pessoas não tão somente quanto, principalmente, pois na escola, alunas e alunos já tiveram acesso a esse conhecimento. A inclusão também engloba as pessoas com deficiência visual ou intelectual, mas que consigam compreender os áudios. Não sabemos com quais indivíduos alunas e alunos interagem em casa, mas com as audiografias, todas elas podem ter acesso ao conhecimento histórico produzido e embasado por meio de fontes confiáveis. O papel da professora e do professor é orientar para que os grupos formados em sala elaborem um conteúdo coerente e conciso para a gravação e divulgação. Não é papel da professora ou do professor escrever esse roteiro nem fazer as gravações. Assim sendo, separamos a turma em grupos e vamos repassar os tópicos necessários para nossa audiografia. **Nessa etapa de organização de roteiro**, é importante que o passo a passo não apenas seja explicado oralmente como seja anotado no caderno ou em algum aplicativo no celular, pois essa estrutura será a base principal de organização dos demais roteiros para todas as demais audiografias.

Essas orientações (pontos 1, 2, 3 e 4) devem servir como roteiro geral para a escrita do texto que será gravado, consideramos geral para toda a turma.

1. Título da audiografia: de livre escolha do grupo, desde que faça ligação ao conteúdo estudado;
2. Tema da audiografia: de livre escolha do grupo, desde que faça ligação ao tema estudado;
3. Conteúdos: é importante ressaltar que cada grupo pode dar destaque a um ou mais enfoques diferentes. Durante o processo de escuta em sala de aula, antes da divulgação, a professora ou o professor pode alinhar os roteiros e áudios para que os enfoques não fiquem todos repetidos e que possa haver diferentes perspectivas sobre a biografia apresentada.
4. Os textos podem ser escritos por uma pessoa do grupo com o auxílio das ideias dos demais, ou podem ser textos escritos por várias mãos. Textos longos ou curtos devem servir como experiência para as próximas audiografias as quais podem ser enriquecidas com áudios baixados da internet. Alunos e alunos devem de forma conjunta, perceber, analisar e avaliar se os roteiros ficaram adequados ou não e se condizem com o que foi estudado em sala de aula.

Uma maneira dialógica e construtivista importante é pedir que cada grupo, leia para toda a sala seu roteiro, entre pares, haverá as correções, debates e ajustes estando a professora e o professor mais como um mediador.

Etapas de gravação e divulgação:

Podemos relembrar os formatos já sugeridos para a primeira sequência didática e, em conjunto, analisando o que as equipes mais se adaptaram. Podemos sugerir que aperfeiçoem os formatos anteriores, ou inovem, trocando de formato. Já podemos abrir possibilidades outras para cada grupo formado: formatos sugeridos, monólogo, debates, narração de histórias, dramatização, entrevistas de algum professor ou professora sobre essa ferramenta ou até o formato jornalístico. Na etapa de gravação, com a experiência anterior, a professora e o professor, junto com os grupos devem analisar em conjunto como será feita a gravação dos áudios. Relembrando a necessidade de diminuir na gravação os ruídos externos e avançando para a possibilidade de inserir sons ou trechos de músicas. Com as gravações realizadas, devemos escutá-las em sala de aula e todos os grupos devem valorizar e colaborar nessa escuta além de ser um processo de ajustes. Etapa de divulgação das audiografias deve seguir o que foi combinado com a turma na etapa anterior.

Entre os diversos **objetivos de aprendizagens esperadas**, seja na capacidade de escrita, seja na capacidade de oralidade, podemos apontar alguns: reconhecer e compreender o papel das lideranças religiosas afro-brasileiras, como Mãe Biu, na história de Pernambuco; identificar as estratégias de resistência e reorganização cultural das comunidades negras; especialmente em relação à religião, durante o século XX; associar os processos de legitimação e institucionalização das tradições religiosas afro-brasileiras, como os cultos afro de Xangô, e sua importância na formação da identidade cultural pernambucana; reconhecer e destacar o papel de lideranças femininas negras, como Mãe Biu, na articulação de demandas sociais e na preservação das tradições culturais afro-brasileiras; compreender a importância dos rituais religiosos, como o Coto de Mãe Biu, na construção de identidades culturais e na preservação das heranças culturais afro-pernambucanas na contemporaneidade; refletir sobre a memória histórica afro-brasileira em Pernambuco destacando a inauguração do Memorial do Xambá em homenagem a Mãe Biu em 2002 como um exemplo desse reconhecimento como o primeiro quilombo urbano do Brasil; identificar o processo de ocupação urbana possibilitado com a chegada do Terreiro de Mãe Biu onde os bairros adjacentes eram terrenos baldios com poucas moradias; perceber as transformações de espaços urbanos com o exemplo do Portão do Gelo, renomeado como

"Xangô de Mãe Biu; reconhecer que as religiões e cultura afro-brasileira, na menção ao Terreiro de Mãe Biu indica a presença, a importância e a influência da religião de matriz africana na nossa história; expressar que o fato de que o Portão do Gelo ter sido renomeado como "Xangô de Mãe Biu" sugere uma forma de resistência às narrativas oficiais que tentam impor uma determinada ordem sobre os espaços urbanos; identificar resistências nos nomes de ruas adjacentes e no terminal de integração de ônibus coletivos; categorizar a formação de comunidades marginais/periféricas (morros, subúrbios, favelas, comunidades) a partir de movimentos de repressão e resistência além da manutenção de sua cultura. Ainda que a BNCC não cite diretamente gênero e sexualidade, construir materiais didáticos e trabalhar em sala de aula utilizando esse enfoque a partir do Currículo de Pernambuco.

TEXTO 1

REVOLTAS URBANAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

As moradoras e os moradores pobres das cidades se viam em condições precárias e muitas manifestações de revolta urbanas marcaram a primeira República. No Rio de Janeiro, havia graves problemas de habitação e saneamento básico o que favoreceu a propagação de doenças como febre amarela e varíola. Em 1902, o presidente Rodrigues Alves passou a investir no saneamento e na reforma urbana na capital federal. Velhos edifícios foram derrubados para abrir largas e modernas avenidas e a população pobre foi despejada de suas moradias e levada a viver nas encostas dos morros dando origem as favelas que até hoje fazem parte do cenário do Rio de Janeiro e de várias outras cidades pelo Brasil. Esse contraste na configuração do espaço urbano são evidências das contradições dos processos de urbanização e modernização em curso: enquanto o centro da cidade, por força de atitudes de prefeitos e governadores se tornava elegante e contava com bons serviços públicos, as periferias onde viviam pessoas que se ocupavam de pequenos ofícios urbanos como marceneiros, quituteiras lavadeiras trabalhadores mal remunerados e desempregados eram marcados por precariedade, pobreza, carência de serviço público e esquecimento social.

Fonte: Conexões e vivências - 9º ano p. 29 (livro do professor).

TEXTO 2

QUESTÕES PROPOSTAS

1. Que sentimentos você imagina terem sido despertados na população pela saída forçada dos seus locais de moradia?

2. Para onde devem ter ido viver boa parte dessas pessoas?

TEXTO 3

LETRA DE MÚSICA

“A CIDADE” – CHICO SCIENCE

Oi, minha amada veja o que eu vou lhe contar
Não se preocupe que eu não vou lhe perturbar
Eu tenho pena de ver o seu sofrer
Aí meu canto e vamos nós juntinho viver
Eu tenho pena de ver o seu sofrer
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem 'tá chegando
O sol nasce e ilumina as pedras evoluídas
Que cresceram com a força de pedreiros suicidas
Cavaleiros circulam vigiando as pessoas
Não importa se são ruins, nem importa se são boas
E a cidade se apresenta centro das ambições
Para mendigos ou ricos e outras armações
Coletivos, automóveis, motos e metrô
Trabalhadores, patrões, policiais, camelôs
A cidade não para, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce
A cidade não para, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce
A cidade se encontra prostituída
Por aqueles que a usaram em busca de saída
Ilusora de pessoas de outros lugares
A cidade e sua fama vai além dos mares
No meio da esperteza internacional
A cidade até que não está tão mal
E a situação sempre mais ou menos
Sempre uns com mais e outros com menos
A cidade não para, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce

A cidade não para, a cidade só cresce
 O de cima sobe e o de baixo desce
 Eu vou fazer uma embolada, um samba, um maracatu
 Tudo bem envenenado, bom pra mim e bom pra tu
 Pra a gente sair da lama e enfrentar os urubu
 Eu vou fazer uma embolada, um samba, um maracatu
 Tudo bem envenenado, bom pra mim e bom pra tu
 Pra a gente sair da lama e enfrentar os urubu
 Num dia de sol Recife acordou
 Com a mesma fedentina do dia anterior
 A cidade não para a cidade só cresce
 O de cima sobe e o de baixo desce
 A cidade não para a cidade só cresce
 O de cima sobe e o de baixo desce

Compositores: Chico Science.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-science/45205/>

TEXTO 4

Videoclip da música “A cidade” - Chico Science e Nação Zumbi



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UVab41Zn7Yc>. Duração: 04:51 minutos. Acesso em 05 fev. 2024.

TEXTO 5

Notícia do Diário de Pernambuco do dia 20 de abril de 1958 (p. 26) pelo jornalista Tadeu Rocha
Gente dos Mocambos

O brilho do Recife vem deslumbrando as populações desajustadas do interior nordestino e transferindo-as das caatingas e semiáridas para os manguezais e os Morros úmidos desta

cidade. Os mocambos proliferaram primeiro, nas margens e nos aterros dos manguezais depois ocuparam as margens dos córregos e galgaram os Morros suburbanos povoando as suas encostas e as suas chãs.

Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_13&pagfis=47611. Acesso em 05 fev. 2024.

TEXTO 6

LIVRO: UMA CIDADE DOIS PREFEITOS - NARRATIVA DE RECIFE NAS DÉCADAS DE 1930 A 1950 (P. 194-196)

AUTORA: VIRGÍNIA PONTUAL.

No final dos anos de 1950, os mocambos pareciam aos urbanistas, uma sina histórica do Recife, a qual se perpetuava e depunha desfavoravelmente contra a cidade, permanecendo com um dos grandes problemas do Recife a ser enfrentado pelos seus governantes. Daí o governo de Pelópidas Silveira ter determinado como diretriz para as intervenções o sentido da periferia para o centro, assistindo as populações pobres dos altos e dos córregos, enfim dos mocambos. Além do decreto que permitia a reforma de mocambos sem a prévia autorização dos proprietários dos terrenos, foi empreendido o loteamento popular. A conjunção desse decreto com o loteamento constituiu-se numa tática governamental inovadora no trato da moradia para os pobres no Recife.

Na mensagem a Câmara Municipal de 1956, Pelópidas Silveira, ratificando o seu programa de governo, anunciou como parte do plano de trabalho a aquisição de grandes áreas de terreno em subúrbios para loteamento e venda a longo prazo aos moradores de mocambos. O procedimento consistiu da compra de terreno pelo governo municipal, quando seriam feitas a divisão em lotes e dotação dos serviços públicos essenciais. Após a execução dessas obras, os lotes seriam colocados à venda, sendo facultado ao comprador o prazo de 15 anos para amortizar a dívida e ficando a construção da habitação sob sua responsabilidade.

TEXTO 7

QUESTÕES PROPOSTAS

1. Quais as semelhanças e diferenças há entre a atitude governamental no Rio de Janeiro e na atitude do prefeito Pelópidas Silveira na cidade do Recife?

2. No entendimento da dupla, quais as preocupações e quais atitudes dos prefeitos ficaram mais destacadas?
3. O que seria necessário para tornar esses terrenos realmente bairros de qualidade na forma como entendemos atualmente?

TEXTO 8

LIVRO: É DO DENDÊ! HISTÓRIA E MEMÓRIAS URBANAS DA NAÇÃO XAMBÁ NO RECIFE (1950-1992) (p. 114)

AUTORA: VALÉRIA GOMES COSTA

Assim, como exemplo dessa tensão que se forma entre as instâncias oficiais, ao delimitarem os espaços e nomearem os lugares, e a renomeação pelas pessoas, ao se apropriarem destas áreas e atribuir-lhes novos significados, temos Portão do Gelo, no bairro de Beberibe. Geograficamente, no início dos anos 1950, antes da chegada do Terreiro de Mãe Biu, os bairros adjacentes como São Benedito, Sapucaia e Jardim Beberibe que eram apenas terrenos baldios de escassas moradias. As ações dela e seus familiares contribuíram para o processo de ocupação/habitação da localidade de forma mais intensa, o que levou o Portão do Gelo a ficar conhecido como “Xangô de Mãe Biu”.

TEXTO 9

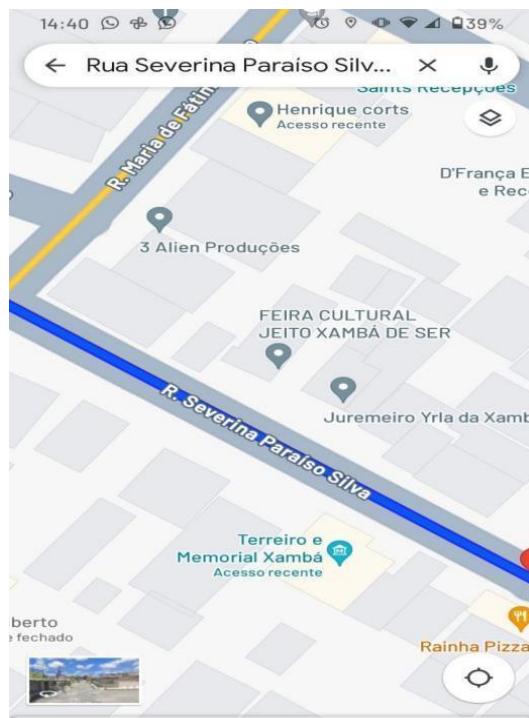


Vídeo: “Candomblé Xambá A História de um quilombo urbano”. Disponível na plataforma *Youtube*. Vídeo “Candomblé Xambá A História de um quilombo urbano”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aHk-PLg6prI>. Duração: 09:26 minutos. Acesso em 05 fev. 2024.

TEXTO 10

MAPAS DA REGIÃO DISPONÍVEIS NO SITE GOOGLE MAPS

Mapa 1: Rua Severina Paraíso da Silva.

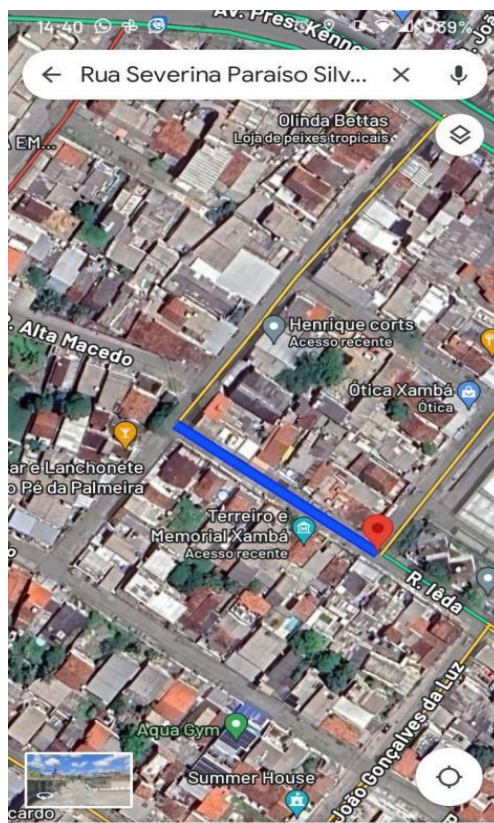


R. Severina Paraíso Silva - São Benedito

Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/R.+Severina+Para%C3%ADso+Silva+-+S%C3%A3o+Benedito,+Olinda+-+PE,+53270-390/@-8.0015945,-34.8960665,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x7ab1827be117c79:0xfbe62b0c3e894164!8m2!3d-8.0015998!4d-34.8934916!16s%2Fg%2F1ymtcswy2?authuser=0&entry=ttu>

Mapas da região disponíveis no site *Google Maps*

Mapa 2: Adensamento populacional atual.

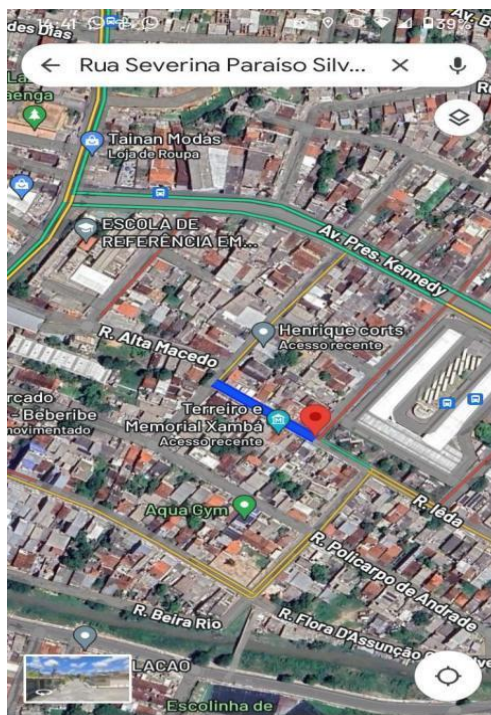


R. Severina Paraíso Silva - São Benedito

Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/R.+Severina+Para%C3%ADso+Silva+-+S%C3%A3o+Benedito,+Olinda+-+PE,+53270-390/@-8.0015945,-34.8960665,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x7ab1827be117c79:0xfbe62b0c3e894164!8m2!3d-8.0015998!4d-34.8934916!16s%2Fg%2F1ymtcswy2?authuser=0&entry=ttu>

Mapas da região disponíveis no site *Google Maps*

Mapa 3: Terminal de ônibus Xambá, em homenagem a Mãe Biu e ao terreiro.



R. Severina Paraíso Silva – São Benedito

Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/R.+Severina+Para%C3%ADso+Silva+-+S%C3%A3o+Benedito,+Olinda+-+PE,+53270-390/@-8.0015945,-34.8960665,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x7ab1827be117c79:0xfbe62b0c3e894164!8m2!3d-8.0015998!4d-34.8934916!16s%2Fg%2F1ymtcswy2?authuser=0&entry=ttu>

TEXTO 11

VERBETE DA “ENCICLOPÉDIA NEGRA” - MÃE BIU (1914-93) RECIFE, PERNAMBUCO - VERBETE (p. 364)

Batizada por volta de 1917 ou 1918, no Recife, como Severina Paraíso da Silva, Mãe Biu foi uma importante ialorixá num movimento de reorganização religiosa negra em Pernambuco de meados do século XX.

Em 1951, e conforme especifica a pesquisadora Valéria Gomes Costa, ela registrou em cartório a Sociedade Seita Africana Santa Bárbara - Xambá. Com apoio financeiro da família e da comunidade religiosa, deslocou a sede do antigo terreiro localizado no bairro de Santa Clara para a região do Portão do Gelo onde reorganizou espaços físicos, sociais e simbólicos das sociabilidades religiosas negras. Em meados da década de Mãe Biu já era reconhecida como liderança religiosa, defendendo os rituais litúrgicos das tradições Xambá do seu terreiro. Em outubro de 1956, o *Diário de Pernambuco* publicou uma matéria criticando o que considerava ser uma "descaracterização" dos cultos de Xangô em Pernambuco.

O jornal fazia ressalvas apenas ao que denominava serem "Terreiros famosos, dos tempos passados" que ainda hoje existem como os de Manuel Mariano, em Beberibe, da nação Nagô:

de Severino, em Beberibe, da nação Xambá, de Mãe Lídia, em Regeneração da nação Nagô: José Romão, na Estrada Velha, da nação jeje-nagô [...] e o Terreiro de Das Dores, na Linha do Tiro, da nação Nagô “. Esses eram os únicos, segundo a reportagem, que permaneciam "na antiga linha, cultuando as mais puras tradições do culto negro”

Como liderança feminina negra, Mãe Biu transformou seu terreiro num espaço de legitimidade e tradição dos cultos de Xangó, sendo também uma interlocutora política importante da sociedade e da cultura popular pernambucana. Na década de 1960, ajudou a institucionalizar festas do Coco. O ritual, também conhecido como o Coco de Mãe Biu, realizado no terreiro Santa Bárbara - Xambá, conecta significados profanos e sagrados: Mãe Biu faleceu em 1992. Em 2002, em Olinda, Pernambuco foi inaugurado um monumento em sua homenagem chamado Memorial do Xambá: O Resgate de uma Herança, ou Museu Severina Paraíso da Silva (Mãe Biu).

Fonte: Valéria Gomes Costa. VEJA TAMBÉM: Mãe Agripina; Mãe Andresa; Mãe Aninha; Mãe Beata de Iyemonjá; Mãe Dudu; Mãe Esperança Rita; Mãe Luiza; Mãe Menininha; Mãe Olga do Alaketu; Mãe Senhora. Mãe Stella de Oxóssi; Marcelina Obatossi. Nã Agotimé.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3/5
IRMÃS DO TERÇO E A NOITE DOS TAMBORES SILENCIOSOS

Atividade 3 Irmãs do Terço e a Noite dos Tambores Silenciosos	
Apresentação: Esta sequência didática está inserida num conjunto com outras 5 as quais tem como objetivo principal destacar a importância da “Enciclopédia Negra” como uma ferramenta diádico-pedagógica que permite diversos recortes para as aulas de História no Ensino Fundamental e/ou Médio e a importância de divulgação desses conhecimentos adquiridos por meio das audiografias. Nessa sequência, vamos abordar a importância dos patrimônios culturais como ferramenta de resistência da população negra em Recife. Vamos mostrar biografias que consideramos transgressoras por serem de pessoas que teceram as mais diferentes estratégias de resistência contra os marcadores sociais de raça, gênero e religiosidade de nossa sociedade. Esse conjunto de sequências, está aberta a adequação da professora ou do professor que queira utilizá-la em sala de aula. Sugerimos vídeos (gênero reportagem e gravação ao vivo), textos acadêmicos e texto acadêmico adequado para uma leitura mais fluída e algumas opções para o aprofundamento das professoras (os). Todas as sugestões podem ser ampliadas ou suprimidas conforme a possibilidade real da sala de aula e da dinâmica escolar. Se for possível, todas as sequências podem ser utilizadas em um único projeto interdisciplinar, sendo o ponto alto em novembro. Ainda sabemos quantas resistências a esses conteúdos existem em muitas das escolas, ao mesmo tempo que temos a obrigatoriedade da lei nº 10639/2003 que nos dá espaço para esse tema ser abordado, muitas vezes os currículos são limitados e não há material didático adequado ou suficiente. Por isso, colocamos as demandas institucionais para salvaguardar o projeto elaborado a partir dessas sequências, mas a realidade é que são sequências que não tem como objetivo principal reforçar as invisibilidades principalmente da BNCC, tem o objetivo de transgredi-la. Assim, nossa proposta é debater os marcadores sociais de personagens transgressores da história de Pernambuco escolhido e escolhidas a partir da “Enciclopédia Negra”.	
Disciplina: História. Há a possibilidade de projeto interdisciplinar com as áreas de Arte, Sociologia, Língua Portuguesa.	Série: Há habilidades correspondentes em todas as séries do Ensino Fundamental e/ou terceiro ano do Ensino Médio.
Tema: Da resistência de Vivina e Emília a noite dos Tambores silenciosos no Pátio do Terço,	Aulas previstas: 04 aulas de 50 minutos cada para as sequências e para a elaboração dos

patrimônios materiais e imateriais de Pernambuco.	roteiros e gravação das audiografias: 02 aulas de 50 minutos cada.
Demandas institucionais	
BNCC (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) (sic) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (EM13CHS601HI17PE) Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos. (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental (EF06HI05PE) Conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio artístico, histórico e cultural da humanidade, reconhecendo essas manifestações como formas de registro e representações construídas por diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos históricos. (EF07HI06PE) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos econômicos, políticos, culturais e sociais do período moderno na Europa, na América e no Brasil, apontando para diversidade religiosa como constitutiva da vida em sociedade (EF08HI15PE) Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades. (EF09HI45PE) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. Organizador Curricular - Cabo de Santo Agostinho (EF06HI02CSA) Identificar a gênese da produção do saber histórico e perceber-se como sujeito social construtor da história. (EF07HI05CSA) Identificar e relacionar as vinculações entre as	

reformas religiosas e os processos econômicos, políticos, culturais e sociais do período moderno na Europa, na América e no Brasil, apontando para diversidade religiosa como constitutiva da vida em sociedade. **(EF08HI14CSA)** Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades. **(EF09HI01BCSA)** Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, com destaque para o movimento abolicionista, e relacioná-los com as tensões de disputas do mundo moderno no alvorecer do século XX.

Material de apoio:

- * Verbete da “Enciclopédia Negra”;
- * Trecho do artigo de Cleison Leite Ferreira;
- * Vídeo (Opção 1ª). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GbxDiuxrygU>. Duração de 11:59 minutos. Canal no Youtube Vincent Moon & Priscilla Telmon
- * Vídeo (Opção 1b): Vídeo “Tambores silenciosos no Pátio de Terço”. Canal no Youtube TV Guararapes, 2021. Vídeo reportagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j5PDa-qVJNQ>. Duração: 3:31;
- * Vídeo suplementar: “Noite dos tambores silenciosos 2022”. Transmitida e gravada ao vivo no Forte das Cinco Pontas, Recife -PE, dia 13 de março 2022. Divulgado no canal Associação dos maracatus nação de Pernambuco - AMAMPE. A cerimônia em 2022 não foi realizada no tradicional Pátio do Terço devido a pandemia da Covid-19. <https://www.youtube.com/watch?v=vH4eNgmhT20>. Duração: 01:22:07 minutos;
- * Vídeo: “A cerimônia da noite dos Tambores silenciosos”. Canal no Youtube TV Conecta RECI. <https://www.youtube.com/watch?v=4lXEofShDBI>. Duração: 2:15 minutos.

Optativo:

- * Fotografias e mapas do Pátio do Terço;
- Disponíveis em: <https://www.ipatrimonio.org/recife-igreja-de-nossa-senhora-do-terco/#!/map=38329&loc=-8.069028000000007,-34.880428999999999,17>

Objetivos:

- * Identificar espaços de relevância histórica para Pernambuco e para a cidade do Recife;
- * Refletir sobre o potencial identitário e de denúncia social que os maracatus e afoxés possuem;

- * Problematizar sobre a importância das festas populares para a história local, nacional e valorização identitária afrodescendente;
- * Identificar as expressões da resistência na memória ou no cotidiano das festividades da comunidade.

Desenvolvimento das atividades

Podemos dar início a sequência de aulas perguntando sobre o que a turma entende pelo conceito de patrimônio cultural. A princípio essa pergunta pode levantar as mais diversas respostas, e vamos deixar a turma jogar suas ideias sem a professora (o) dar um direcionamento sobre as respostas. Apenas pondo mais dúvidas e questões. Podem vir respostas sobre a cultura, cultura que importa, cultura e danças sensuais. Danças e músicas de origem periféricas que muitas pessoas apreciam e outras pessoas rechaçam, enfim, nesse momento, não devemos dar uma resposta, ou respostas, apenas propor mais e mais questões. Depois dessa motivação inicial, pedimos que formem duplas, peguem caderno, lápis ou caneta, anotem o título do vídeo que será exibido e anotem os elementos que considerem familiar, diferente ou como novidade. O **TEXTO 1A** é um vídeo de 11:59 minutos. Mas colocamos também como sugestão, o **TEXTO 1B** com duração de 3:31 minutos. Além da duração mais curta, o vídeo 1B é mais diretivo, por ser uma reportagem, os elementos são verbalmente e visualmente apontados. Depois da exibição, pedimos as respostas. É esperado que identifiquem o nome da cerimônia/evento/festividade por estar explícito no título do vídeo. O objetivo principal, no entanto, é que a turma identifique, além dos elementos musicais (instrumentos e musicalidade), estandarte, calunga, trajes, festividades, período de Carnaval, que são os elementos mais explícitos, é importante direcionar o olhar para a questão de ser uma expressão cultural negra, fruto das resistências da população afro-brasileira. A professora (o) nesse ponto, deve fazer a intervenção no sentido de ser uma expressão de resistência que deve ser preservado. Devemos levantar questões sobre se a turma tem conhecimento ou não dessa expressão popular e voltar ao questionamento inicial sobre o que é patrimônio cultural. Vamos ouvindo as respostas e distribuir o **TEXTO 2** que trata sobre o IPHAN e sobre o conceito de “patrimônio cultural”. Se houver a possibilidade de acesso à internet, a sugestão é disponibilizar o endereço eletrônico do IPHAN (<http://portal.iphan.gov.br/>) e direcionar uma busca rápida pela palavra “Recife” e debater sobre os exemplos de patrimônios que são institucionalmente reconhecidos. É importante que não ser reconhecido não torna a expressão cultural de menor valor para a comunidade que representa, mas sendo reconhecido, geralmente tem aporte financeiro para sua manutenção. Isso deve ser problematizado, porque não é uma regra ter apoio para manutenção. É importante complementar o debate com algumas questões que fixam a argumentação escrita e oral.

Deixamos como sugestão oito questões de fixação que constam no **TEXTO 3**. Depois de reforçado o conceito de patrimônio cultural, distribuimos o **TEXTO 4** que trata da República e do legado da escravidão, direcionando o debate para a representatividade cultural das pessoas negras no nosso dia a dia e nas mídias em geral. Podemos levantar questões como por exemplo “por que muitas expressões culturais afro-brasileiras têm maior visibilidade no período do Carnaval em Pernambuco?”; “qual é a importância da preservação do patrimônio cultural da nossa cidade, da nossa comunidade?”; “quais expressões afro-brasileiras são mais conhecidas na comunidade?”; “quais são conhecidas das alunas e dos alunos?”; “se as famílias participam dessas atividades?”. Espera-se que algumas pessoas da turma cite espaços considerados históricos em sua comunidade ou da cidade. Devemos enfatizar que para defender a conservação da nossa identidade e pertencimento social, é importante cada um de nós reconhecer e valorizar os patrimônios históricos e culturais de nosso povo, de nosso Estado. Um meio de fazer isso é incentivar a visita a museus, praças, teatros, entre outros locais históricos e culturais. Sabemos que nem sempre isso é possível. Nesse sentido, se houver a possibilidade de acesso à internet onde moram as estudantes e os estudantes, passamos uma atividade para que pesquisem vídeos sobre “Maracatu em Recife”; “Pátio do Terço”; “Pátio de São Pedro”, “Afoxés em Pernambuco”. Essa etapa da sequência didática fica a título de suplemento didático. Não havendo essa possibilidade, deixamos algumas questões para serem anotadas e debatidas para fixação da atividade e corresponde ao **TEXTO 5**.

Na próxima etapa enfatizando que o patrimônio cultural é a herança do povo e deve ser conservado, para que as futuras gerações possam estudar o próprio passado e conhecer seu presente. Também é importante que a população fiscalize e cobre dos órgãos públicos responsáveis, possam manter viva as expressões populares. É nesse contexto que o **TEXTO 6A** de Cleison Leite Ferreira se enquadra. Para a sequência didática vamos apenas utilizar a introdução, mas a leitura completa do texto se faz necessária por parte da professora e do professor para que possa conhecer melhor a Noite dos Tambores Silenciosos. Por ser um texto acadêmico, a leitura para as turmas de Ensino Fundamental pode ser um pouco mais difícil, então fizemos uma adequação, com um vocabulário mais simples e resumido. Ficando então o **TEXTO 6B** como sugestão para o Ensino Fundamental. Ao final da leitura, podemos propor uma atividade escrita, ou oral guiando a aula para as questões que estão no **TEXTO 7**. Ressalto que essas questões são sugestões que podem ser adaptadas de acordo com a turma. O passo seguinte é exibir o **TEXTO 8** que consiste num vídeo de 02:15 minutos de duração e nele é citado os nomes das Irmãs do Terço (Vivina e Emília) as figuras que temos a intenção de trazer como figuras de relevância histórica para a história do Recife. E vamos direcionando os questionamentos sobre as mulheres que são citadas no vídeo, caso turma não consiga identificar,

podemos passar o vídeo novamente, por ser de curta duração, e por elas serem citadas aos 01:11 minutos do vídeo não leva muito tempo da aula para essa demanda. Levantado o questionamento, nos reportamos a “Enciclopédia Negra” e podemos perguntar se a turma tinha ideia da importância das resistências das mulheres que viveram naquela região, naquele bairro e suas lutas têm repercussão até os dias de hoje no que diz respeito a cultura negra. Nesse momento, distribuimos o verbete para que seja debatido a biografia das irmãs. Como atividade final, podemos levantar as questões a seguir que pode ser um guia para o roteiro das audiografias. É importante que seja anotado no caderno as respostas debatidas, assim o assunto será fixado e facilitará a elaboração dos textos para serem gravado. Essas questões são apenas sugestões que devem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada turma.

As audiografias:

Após a discussão crítica que oportunizamos em sala de aula, a ênfase com relação ao conceito de patrimônio cultural, patrimônio material e imaterial, e a interpretação de fontes diversas para fins didático, com a utilização de textos e vídeos, vamos para a etapa de divulgação pública da história com o objetivo de tornar a história acessível não apenas restrito ao período escolar, pois, ao compartilhar pelo *WhatsApp*, esperemos atingir os mais diversos públicos, principalmente aquele que não tem contato com a história enquanto disciplina. Assim sendo, separamos a turma em grupos e vamos repassar os tópicos necessários para nossa audiografia. Nessa etapa de organização de roteiro, é importante que o passo a passo não apenas seja explicado oralmente como seja anotado no caderno ou em algum aplicativo no celular, pois essa estrutura será a base principal de organização dos demais roteiros para todas as demais audiografias. Essas orientações (pontos 1, 2, 3 e 4) devem servir como roteiro geral para a escrita do texto que será gravado, consideramos geral para toda a turma.

1. Título da audiografia: de livre escolha do grupo, desde que faça ligação ao conteúdo estudado;
2. Tema da audiografia: de livre escolha do grupo, desde que faça ligação ao tema estudado;
3. Conteúdos: é importante ressaltar que cada grupo pode dar destaque a um ou mais enfoques diferentes. Durante o processo de escuta em sala de aula, antes da divulgação, a professora ou o professor pode alinhar os roteiros e áudios para que os enfoque não fiquem todos repetidos que possa haver diferentes perspectivas sobre a biografia apresentada;
4. Para escrever os textos dos roteiros, poderemos utilizar por base as questões que foram anotadas no caderno. Nosso objetivo, é que conceitos importantes sejam fixados enquanto conteúdo didático e possa ser compartilhado. Etapa de gravação e divulgação. Podemos deixar que os grupos

escolham o melhor formato para sua gravação e que essa etapa siga o que já foi combinado anteriormente com relação aos áudios serão gravados.

Entre os diversos objetivos de aprendizagens esperadas, alguns devem estar presentes. São eles:

1. Compreender criticamente o papel do IPHAN no reconhecimento na preservação do patrimônio material e imaterial, histórico e artístico do país;
2. Identificar os diferentes tipos de patrimônio cultural não apenas nos textos, mas fazer relações com a realidade vivida;
3. Refletir sobre a importância da preservação patrimonial como melhor compreensão do passado e sua relevância na identidade e memória coletiva, relacionando a história de Pernambuco com a importância da memória na própria comunidade;
4. Analisar criticamente o legado da escravidão nas dimensões histórico, políticas e culturais e se posicionar frente ao racismo nas mais diversas esferas da sociedade, detidamente na escola;
5. Sensibilizar e posicionar-se criticamente para as celebrações de herança africana pela sua importância na formação identitária da nossa sociedade;
6. Identificar na Noite dos Tambores Silêncios sua ligação e sua importância para as religiões de matriz africana e indígena tão presentes na cultura em geral e na comunidade em particular;
7. Refletir sobre a importância da afirmação da identidade negra como fator de resistência cultural e cidadã;
8. Identificar na trajetória de vida das Tias Vivina e Emília sua contribuição para as religiosidades e cultura pernambucanas, como um legado de preservação das tradições que vão além das festas de Carnaval.

TEXTO 1A

Vídeo: “Noite os Tambores silenciosos Recife”



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GbxDiuxrygU>. Duração: 11:59 minutos.

TEXTO 1B

Vídeo: “Tambores silenciosos no Pátio de Terço”. TV Guararapes, 2021.



Vídeo reportagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j5PDa-qVJNQ> Duração 3:31 minutos.

TEXTO 2

O IPHAN é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, é uma autarquia federal do Governo do Brasil, criada em 1937, vinculada ao Ministério da Cultura, responsável pela preservação e divulgação do patrimônio nacional. De acordo com esse órgão, “patrimônio cultural” é composto por monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas. O patrimônio cultural pode ser material, como edifícios, construções, cidades, documentos, livros, mapas, monumentos, entre outros elementos que revelam formas de organização social importantes para a identidade cultural de um grupo. Também pode ser imaterial, como hábitos, rituais, danças, cantos, técnicas, conhecimentos, saberes e comidas, entre outros elementos que remetem às tradições de um povo, produzido por ele e com significado e importância artística, religiosa, documental ou estética. Quanto mais estudos são realizados sobre fontes históricas de um povo ou de uma sociedade ou de uma época, maior será o conhecimento a respeito de que forma viveu aquele povo em outros tempos. Assim, preservar o patrimônio histórico-cultural contribui para compreender o passado e fazer uma ponte com o presente.

TEXTO 3**QUESTÕES PROPOSTAS**

1. O que é o IPHAN e qual é o seu papel na preservação do patrimônio cultural brasileiro?
2. Quais são os diferentes tipos de patrimônio cultural mencionados no texto e como eles contribuem para a identidade e memória de um povo?
3. Por que é importante preservar tanto o patrimônio material quanto o imaterial? Você consegue identificar a diferença entre eles? Dê exemplos da nossa cultura.
4. Como o conhecimento sobre o patrimônio cultural pode nos ajudar a compreender o passado e a fazer conexões com o presente?
5. Quais são os critérios utilizados para determinar o que é considerado patrimônio cultural?
6. De que forma o patrimônio cultural pode ser utilizado para promover a valorização da diversidade cultural e o respeito à identidade negra em Pernambuco e na nossa comunidade?
7. Quais são os desafios enfrentados na preservação do patrimônio cultural e como propõe para superá-los?
8. Por que é importante realizar estudos e pesquisas sobre o patrimônio cultural? Quais são os benefícios dessas pesquisas para nossa história?

TEXTO 4

A REPÚBLICA E O LEGADO DA ESCRAVIDÃO

O legado da escravidão é percebido nas dimensões políticas, econômicas e sociais do país. A manutenção das desigualdades entre as populações brancas e negras (pardos e pretos) pode ser observada de diferentes formas: negras e negros são menos representados politicamente; são as pessoas que mais gastam horas do seu dia no transporte; são pessoas que recebem menores salários (mas grave ainda se for uma mulher negra, e se for uma pessoa negra trans); são as pessoas negras que têm maior chance de ser vítima de homicídio.

A herança da escravização e da diáspora africana também estão presentes nas celebrações herdadas do cativeiro. Folia de Reis, Tambor de mina, Coco de roda, Samba de roda, Festas de jongo, Maracatus, Congados e Afoxés são festas negras que foram recriadas pelas e pelos descendentes de pessoas escravizadas ao longo dos séculos, ganharam novos significados e contribuíram para a constituição da identidade afro-brasileira.

Na contemporaneidade, várias festas negras existem e resistem em várias cidades do país. Em Recife não é diferente, no nosso bairro também existem essas festas. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu oficialmente o Samba de roda, os Jongos e as festas do Boi como patrimônios culturais brasileiros. Em 2003, com a aprovação

da lei nº 10.639 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de todo país.

TEXTO 5

SUGESTÃO DE QUESTÕES

1. Como o legado da escravidão se manifesta nas dimensões política, econômica e social do Brasil atualmente?
2. De que maneira a representação política das populações negras reflete o legado histórico da escravidão na nossa sociedade?
3. Por que as pessoas negras, especialmente mulheres negras e pessoas negras trans, recebem salários mais baixos e enfrentam maior risco de homicídio?
4. Como as celebrações herdadas do período da escravização, como Folia de Reis, Tambor de mina, Coco de roda, Sambas de roda, Festas de jongo, Maracatus, Congados e Afoxés, contribuem para a constituição da identidade afro-brasileira e para a cultura pernambucana?
5. De que maneira essas festas negras resistem e são celebradas na contemporaneidade, especialmente em cidades como Recife?
6. Quais as expressões culturais da nossa comunidade que podemos perceber como herança africana?
7. Como a lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, contribui para a compreensão e valorização do legado da escravidão e da diáspora africana?
8. Quais são os desafios enfrentados na implementação efetiva do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na nossa escola e como podemos superá-los?
9. Como podemos utilizar o conhecimento sobre o legado da escravidão e as celebrações afro-brasileiras para promover a inclusão, a igualdade racial e o respeito à diversidade na sala de aula, na escola e na comunidade?

TEXTO 6A

OPÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

CLEISON LEITE FERREIRA

Todos os anos, desde 1960, ocorre no Pátio do Terço, no centro do Recife (PE), a cerimônia Noite dos Tambores Silenciosos. Esse evento, importante para os Maracatus-Nação e para as religiões de matrizes africanas e indígenas (Xangô, Jurema Sagrada e Umbanda), acontece à meia-noite da segunda-feira de Carnaval, quando, após as apresentações das nações

dos Maracatus, Pais e Mães de Santo fazem preces e entoam cantos em Iorubá, homenageando os Eguns (ancestrais já falecidos). Nesse momento, o espaço do Pátio do Terço é ressignificado, deixando de ser o espaço do comércio movimentado e do culto católico, e passa a ser o espaço do culto religioso de referências africanas, se tornando espaço sagrado para o Xangô, a Jurema e a Umbanda, se definindo como hierofania (aparecimento ou manifestação reveladora do sagrado).

O Pátio do Terço também passa a ser espaço de visibilidade e de atuação política por parte do Movimento Negro, já que ali se encontram diversas autoridades políticas e um número expressivo de pessoas para assistirem ao ritual. Dessa forma, entende-se que suas práticas sociais fundam o território e definem territorialidades, que repercutem das suas sedes, localizadas em favelas ou com unidades aos espaços públicos centrais. O objetivo deste trabalho é apresentar a constituição da hierofania no Pátio do Terço na Noite dos Tambores Silenciosos e outras práticas sociais que configuram territorialidades negras no espaço público, por meio dos Maracatus-Nação e suas associações com as religiões de matrizes africanas e indígenas.

A Região Metropolitana do Recife (RMR) tem uma significativa quantidade de aspectos culturais e religiosos resultantes das práticas da população negra, principalmente localizados na periferia das cidades. Com relação aos aspectos culturais, destaca-se o Maracatu-Nação, que tem suas origens ligadas a diversos fatores, no entanto, estão associados principalmente às festividades de coroação de Reis e Rainha do Congo, promovidas pelas Irmandades de Nossa Senhora dos Homens Pretos, entre os séculos XVI e XIX. As expressões religiosas mais significativas são ao Xangô ou Candomblé (religião de matriz africana), a Jurema Sagrada (de origem indígena) e a Umbanda (formada por um forte sincretismo entre catolicismo, Candomblé, práticas indígenas e espiritismo Kardecista)

Os Maracatus-Nação, atualmente, se encontram associados a essas religiões e estão fortemente identificados como as principais referências identitárias da RMR e até mesmo do estado de Pernambuco. No entanto nem sempre foi assim, como veremos. O fato é que, de manifestações muito ligadas ao cotidiano das favelas (comunidades, como são denominadas na RMR) distantes do centro, alcançaram fama nacional e internacional e, atualmente, contribuem com a divulgação do período carnavalesco, que atrai uma grande quantidade de turistas, e realizam a abertura oficial do Carnaval do Recife. Um dos eventos mais difundidos do Carnaval, que está associado diretamente aos Maracatus-Nação e às religiões de matriz es africanas e indígenas, é a cerimônia denominada “Noite dos Tambores Silenciosos”. Esse é um ritual que acontece todos os anos, desde 1960, à meia-noite da segunda-feira de Carnaval, no Pátio do Terço no centro da cidade do Recife. É antecedido pelas apresentações das nações de Maracatu

e realizado com a presença de Babalorixás e Ialorixás, os quais executam preces e cantos em homenagens aos Eguns (ancestrais já falecidos), e de pessoas iniciadas ou participantes do Xangô, da Umbanda e da Jurema Sagrada. Além disso, tanto o ritual como as apresentações dos maracatus são acompanhados por um número expressivo de pessoas, as quais acabam conhecendo alguns dos aspectos identitários da população negra da Região Metropolitana do Recife (RMR).

TEXTO 6B

OPÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CLEISON LEITE FERREIRA

(COM ADEQUAÇÕES PARA UMA LEITURA MAIS FLUÍDA)

A Noite dos Tambores Silenciosos, é uma cerimônia realizada anualmente desde 1960 no Pátio do Terço, no centro do Recife (PE), que é de grande importância para os Maracatus-Nação e as religiões de matrizes africanas e indígenas. Durante o evento, à meia-noite da segunda-feira de Carnaval, após as apresentações dos maracatus, Pais e Mães de Santo fazem preces e cantam em Iorubá em homenagem aos Eguns (ancestrais falecidos). Isso redefine o espaço do Pátio do Terço como sagrado para o Xangô, a Jurema e a Umbanda, tornando-se uma hierofania.

Além disso, o Pátio do Terço se tornou um local de visibilidade e ativismo político para o Movimento Negro, já que atrai diversas autoridades políticas e um grande público para o ritual. Essas práticas sociais contribuem para definir territorialidades negras no espaço público, estendendo-se das comunidades periféricas até os espaços centrais da cidade.

O Maracatu-Nação está associado a essas práticas religiosas e culturais, tornando-se uma referência identitária importante na Região Metropolitana do Recife. Embora essas manifestações culturais tenham suas origens nas comunidades periféricas, alcançaram reconhecimento nacional e internacional, contribuindo para a divulgação do carnaval e abrindo oficialmente as festividades carnavalescas em Recife. A Noite dos Tambores Silenciosos é um evento representativo nesse contexto, onde as tradições religiosas e culturais se entrelaçam para celebrar e homenagear os ancestrais falecidos, também chamados de Eguns.

TEXTO 7

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Qual é o significado da Noite dos Tambores Silenciosos para os Maracatus-Nação e as religiões de matriz africana e indígena no Recife?

2. Como o espaço do Pátio do Terço é ressignificado durante a Noite dos Tambores Silenciosos? Qual é a importância desse evento para as pessoas de religião de matriz africana? E para o turismo? Tem algum impacto?
3. De que forma as práticas sociais durante a Noite dos Tambores Silenciosos contribuem para a construção de identidades e territorialidades negras em Pernambuco?
4. Como as origens dos Maracatus-Nação estão relacionadas às festividades de coroação de Reis e Rainhas do Congo no passado?
5. Qual é o papel dos Maracatus-Nação na divulgação do período carnavalesco e na abertura oficial do Carnaval do Recife?
6. Como as práticas culturais e religiosas da população negra da RMR influenciam a identidade local e nacional?
7. De que maneira o sincretismo religioso é evidenciado nas práticas da Umbanda e do Candomblé nossa comunidade?
8. Qual é a importância da presença de autoridades políticas e de um grande público durante a Noite dos Tambores Silenciosos?
9. Como as manifestações culturais antes ligadas às comunidades periféricas se tornaram famosas nacional e internacionalmente?

TEXTO 8

Vídeo: “A cerimônia da noite dos Tambores silenciosos”. Canal no *YouTube* TV Conecta RECI.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4lXEofShDBI>. Duração: 2:15 minutos.

TEXTO 9

VERBETE DA “ENCICLOPÉDIA NEGRA” - EMÍLIA DUARTE RODRIGUES (1870-1968) E VIVINA RODRIGUES BRAGA (1867-1966) RECIFE, PERNAMBUCO (p. 180-181)

Vivina Rodrigues Braga nasceu no Recife em 1867, e sua irmã Emília Duarte Rodrigues em 1870, ambas eram filhas do casal de africanos ocidentais Joaquim Duarte Rodrigues e Eugénia Rodrigues Braga. Segundo a tradição oral, Joaquim e Eugenia eram os africanos Atô e Arô teriam chegado a Pernambuco em meados do século XIX, depois de uma viagem da africana Inés Joaquina da Costa (? – 1905) a Lagos, na Nigéria. A viajante em questão era Tia Inés (? - 1919) a Ifatinuké fundadora do terreiro Ilê Axé Obá Ogunté, atual terrento Sítio de Pai Adão.

Com os nomes de Tias do Terço ou Tias da Costa, Vivina, conhecida como Tia Sinhá (nome africano *Iyáiná* que significa mãe/detentora do fogo, e Emília chamada de Tia Yayá (nome africano *Iyájaáí*) ficariam famosas como as guardiãs das tradições e cultos nagôs em Pernambuco, conforme mostram estudos de João Amaro Monteiro da Silva.

Elas moraram no bairro de San José, próximo de áreas alagadas e mangues que eram ocupados por negras e negros desde muito tempo e ao longo do século XIX, se converteu num espaço de reconstrução da memória da cultura negra urbana pernambucana junto com o bairro da Boa Vista, era nessa vizinhança que se concentravam moradias, espaços associativos e religiosos dos africanos e seus descendentes. Conhecido como Casa das Tias do Terço o Pátio do Terço foi tombado pela Fundação do Patrimônio Históricos Artístico de Pernambuco em 1996.

Por lá se constituiu também uma tradição cultural atlântica que ia além das questões da escravidão e do retorno de alguns africanos libertos a partir da década de 1830, conhecidos como “retornados”. As Tias do Terço continuaram ligadas à África por meio das periódicas viagens que realizavam e da visita de negociantes, parentes e religiosos. Em 1963, a imprensa noticiaria a correspondência que elas trocavam com nigerianos, e a visita que receberam de Marta Romana da Conceição (Ayó Dèlé) que retornava ao Recife depois de um longo período vivendo em Lagos na Nigéria. Vivina e Emília mantinham vivos os cultos e fizeram a iniciação de figuras como Tia Arcelina, Badia (Obéjidè 1915 – 1991), Severino Martiniano da Silva (Odé Akueran) (c. 1935-), Jose Romão Felipe da Costa (Ojo Okunrin) (? -1971) e outros segundo a tradição oral religiosa vigente em Pernambuco, no mês de novembro são realizadas cerimônias de culto aos Eguns do casal Joaquim e Eugénia, os africanos Atô e Arô conhecidos como *esá*.

Vivina e Emília morreram quase centenárias. As memórias sobre suas trajetórias se transformaram em verdadeiros legados das religiosidades negras pernambucanas. Com Valéria Gomes Costa.

Fonte: João Amaro Monteiro da Silva.

QUESTÕES ORIENTADORAS

PODEM SER UTILIZADAS COMO ATIVIDADE DE FIXAÇÃO E ROTEIRO PARA OS ÁUDIOS

1. Qual é a importância de Vivina Rodrigues Braga e Emília Duarte Rodrigues na preservação das tradições e cultos nagôs em Pernambuco?
2. Como a tradição oral e as memórias sobre Vivina e Emília contribuem para a compreensão das religiosidades negras pernambucanas?
3. Como o bairro de São José e da Boa Vista se tornaram espaços significativos para a reconstrução da memória da cultura negra urbana em Pernambuco?
4. De que maneira as Tias do Terço mantiveram vínculos com a África ao longo de suas vidas?
5. Quais foram os legados deixados por Vivina e Emília para as religiosidades negras em Pernambuco?
6. Como as viagens e correspondências das Tias do Terço contribuíram para a preservação e transmissão das tradições religiosas?
7. Quais são os principais eventos realizados em homenagem aos Eguns (ancestrais mortos) do casal Joaquim e Eugênia, conhecidos como *esá*, conforme mencionado no texto?
8. Como a história de Vivina e Emília reflete as lutas e resistências da comunidade negra ao longo dos séculos XIX e XX?
9. Como as figuras iniciadas por Vivina e Emília, como Tia Arcelina e Badia, contribuíram para a continuidade das tradições religiosas em Pernambuco?

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES PARA A PROFESSORA (O)

Identidade

O conceito de identidade, assim como de cultura, não é exclusividade do campo da História, sendo objeto de estudo também nas áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Filosofia. É, portanto, interdisciplinar e está relacionado também ao conceito de memória. Recentemente, a História, dentro dos novos interesses gerados pela interdisciplinaridade e pela pós-modernidade, tem tentado trabalhar com o conceito de identidade. Talvez um dos principais campos da historiografia a refletir sobre essa noção seja o dos estudos da memória. Para David

Lowenthal, identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais. [...] precisamos considerar que toda identidade é uma construção histórica: ela não existe sozinha, nem de forma absoluta, e é sempre construída em comparação com outras identidades, pois sempre nos identificamos como o que somos para nos distinguir de outras pessoas. A identidade feminina, por exemplo, se constrói ante a identidade masculina, a identidade dos negros ante a identidade dos brancos etc.

Adaptado de SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. (p. 202-204).

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

De acordo com a Constituição brasileira, em seu artigo 216, fazem parte do patrimônio cultural brasileiro:

Ainda de acordo com nossa Constituição, é dever do Estado garantir a preservação desse patrimônio. São patrimônios culturais brasileiros:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Site dos inventários e registros dos Patrimônios Culturais pernambucanos.

<https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/inventarios-e-registros-2/> Acesso em 04 fev. 2024.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4/5
MADAME SATÃ E O RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES SEXUAIS
DISSIDENTES

Atividade 4: Madame Satã e o reconhecimento de identidades sexuais dissidentes
Apresentação: Esta sequência didática está inserida num conjunto com outras, onde apenas a primeira deve seguir como a primeira pois apresenta a “Enciclopédia Negra”, fonte principal das biografias utilizadas. Nessa, vamos trabalhar questões de gênero, raça e visibilidade trans e orientações de gênero dissidentes no ensino de História. Aqui o objetivo é mostrar que corpos trans existem assim como as sexualidades se expressam das mais diversas formas, é um fato, e a história escolar tem como um dos seus papéis contextualizar historicamente esses corpos e promover a representatividade e inclusão. A escolha da “Enciclopédia Negra” vem exatamente do fato da variedade de personalidades que podemos encontrar, possibilitando recortes diversos para a sala de aula. A despeito da BNCC, o Currículo de Pernambuco contempla a comunidade LGBTQIAPN+ entre suas habilidades, que para nós é algo extremamente positivo, pois, institucionalmente, professoras (os) que queiram trabalhar essa temática ainda tida como tabu, principalmente nos tempos políticos que vieram depois do Golpe da Presidenta Dilma Rouseff, podem sentir-se mais apoiadas (os) institucionalmente. Destacamos, que embora não seja esta sequência didática para a educação infantil, o currículo de Pernambuco contempla essa fase com uma habilidade específica: <i>(EF05HI05PE) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica resultante das lutas de múltiplos e diversos sujeitos históricos, de movimentos sociais do campo e da cidade, movimentos sindicais, de movimentos como o feminista, negro, LGBTQ+ e outros.</i> A experiência negra e homossexual no Brasil desempenha papéis cruciais na vida de Madame Satã. Essas duas questões fundamentais fornecem uma lente poderosa para entender não apenas a trajetória individual dessa figura, mas também para discutir questões mais amplas relacionadas à história afro-brasileira e LGBTQIAPN+ em nosso país. A história de Madame Satã oferece uma perspectiva única sobre as interseções de raça, sexualidade e identidade de gênero, destacando as lutas, desafios e triunfos enfrentados por aqueles que vivem nas margens da sociedade. Ao explorar suas experiências de vida, podemos ampliar nossa compreensão da diversidade e complexidade da experiência humana, enquanto também reconhecemos a

importância de reconhecer e valorizar as vozes e histórias daqueles que muitas vezes são marginalizados e silenciados. Entendemos as identidades trans e travesti, como todas as mais diversas identidades sexuais enquanto representação política nos mais diversos espaços, acreditando que o ensino que pauta, destaca, e põe como protagonistas pessoas das mais diversas expressões, ajuda a combater as discriminações e os preconceitos na escola, promovendo a empatia e o respeito por essas pessoas e suas experiências.	
Série: nono ano do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.	Disciplina: História. Podendo compor em projetos interdisciplinar ou transdisciplinar com Sociologia, Educação Física ou Arte.
Tema: Sexualidades dissidentes na lutar por direitos.	Aulas previstas: 04 aulas de 50 minutos cada para o desenvolvimento da sequência e para a elaboração dos roteiros e gravação das audiografias: 02 aulas de 50 minutos cada.
Possibilidades para as Demandas institucionais	
BNCC (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	
Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (EM13CHS201HI06PE) Reconhecer as dinâmicas e deslocamentos das populações, ideias e mercadorias, em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam transformações, contatos e conflitos entre diversos povos e culturas, por motivos religiosos, econômicos e políticos. (EM13CHS503HI15PE) Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos.	
Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental	

(EF09HI04PE) Identificar os mecanismos de inserção da sociedade brasileira no pós-abolição e avaliar os seus resultados, reconhecendo, analisando e valorizando a participação dos povos africanos e dos afro-brasileiros nesse processo, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional e nacional. **(EF09HI12PE)** Problematicar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil ao longo do século XX e compreender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os homens e mulheres, considerando a diversidade e identidade de gênero em diferentes contextos históricos, assim como as mudanças de abordagem sobre o tema. **(EF09HI34PE)** Discutir e analisar mudanças e permanências das causas e atitudes da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQ+, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. **(EF09HI45PE)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Organizador Curricular do Cabo de Santo Agostinho

(EF09HI26CSA) Discutir e analisar mudanças e permanências das causas e atitudes da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQ+, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. **(EF09HI35BCSA)** Discutir os impactos dos movimentos migratórios e dos choques entre os diferentes grupos e culturas para as diversas sociedades contemporâneas. **(EF09HI36CSA)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Materiais de apoio:

- * Verbete da “Enciclopédia Negra”;
- * Imagens diversas de Madame Satã encontradas na internet;
- * Vídeo da plataforma *Youtube*;
- * Site sobre índices que envolvem a população trans, travesti e homossexual.

Opções: Observatório de mortes e violências LGBTI+ no Brasil. ANTRA –

Objetivos:

- *Problematicar a ausência de corpos dissidentes nos espaços de poder;
- * Valorização da identidade trans, travesti, e sexualidades dissidentes na luta por direitos sociais, como nome social, cotas e mais necessidades;
- * Identificar ao longo da história a existência de corpos dissidentes;

Associação Nacional de Travestis e Transsexuais.	* Identificar e problematizar os preconceitos vivenciados pela população trans, travesti e sexualidades dissidentes na comunidade e na escola como forma de diminuir a LGBTQIAPN+ fobia; * Valorização da cultura LGBTQIAPN+ como forma de lutar por direitos e de existências de seus corpos não cisheteronormativos; * Abordar as sexualidades dissidentes como corpos possíveis de existência segura no espaço escolar.
Desenvolvimento das atividades Nossa motivação inicial será através de imagens de João Francisco dos Santo retiradas na internet, a princípio, apenas imagens que mostrem sua figura, sem nada mais de referência direta ao seu nome social, vamos questionando sobre o que elas e eles estão vendo, quais impressões, sensações tem com relação as imagens. As imagens que escolhemos para essa sequência, estão abaixo listadas como TEXTO 1. O objetivo é que a turma se expresse com relação ao que é visto, tentando buscar na turma seus conhecimentos prévios. Em uma das imagens, está na legenda “Madame Satã”, provavelmente isso levantará algumas questões, principalmente no que diz respeito à sexualidade que estão mostradas nas imagens principalmente associada ao nome social. Não vamos dar respostas, vamos motivar os questionamentos da turma. Podemos perguntar se conhecem alguma pessoa da comunidade LGBTQIAPN+ que tenha se destacado em algum momento na história. Há a possibilidade de algumas turmas questionarem o significado da sigla, e esse já é um momento para explicar cada uma das letras. Esse é o TEXTO 2 onde explicamos cada uma das letras da sigla acima de tudo, sem julgamentos morais ou de valor. É importante destacar que essas pessoas existem, e que não podem ficar invisibilizadas pois precisam ter seus direitos garantidos. Como atividade proposta, temos o TEXTO 3, que deve ser anotada no caderno e as respostas dialogadas com a turma. Esse já pode ser um encaminhamento para as futuras audiografias. As questões podem ajudar a identificar as aprendizagens alcançadas. Caso a turma perceba que conhecem poucas pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que tiveram importância na história, é o momento de ressaltar o que é “invisibilização”, “silenciamento”, ou seja, durante muito tempo pessoas negras e outros grupos não foram considerados importantes para a	

história, enquanto sujeitos históricos. Podemos deixar como sugestão apenas, os títulos de alguns filmes que destacam o papel de pessoas de grupos considerados minoritários que tiveram importância histórica, mas apenas a pouco tempo tem suas vidas resgatadas como importantes. Fica a cargo da professora ou do professor a viabilidade de exibir algum dos filmes em sala de aula. Deixo essas sugestões de filmes no **TEXTO 4** com as respectivas faixas etárias.

Dando seguimento, vamos exibir o **TEXTO 5** é que um vídeo disponível na plataforma YouTube e foi produzido tendo por base a autobiografia de Madame Satã. O canal “Círculo dos Contos” tem o foco em caso reais de vítimas, crimes/criminosos, tragédias e outros fatos que marcaram a história. O vídeo tem duração de 09:20 minutos, tem uma estética contemporânea e atrativa. Depois do vídeo podemos levantar questões para debate focando principalmente nas dificuldades e preconceitos que Madame Satã teve que vivenciar e fazendo uma ponte com a contemporaneidade e questionando quando dessas violências as pessoas LGBTQIAPN+ ainda vivenciam. O objetivo do vídeo é trazer problematizações para a sala de aula de acordo com a própria turma, de acordo com as questões que a turma levantar. Podemos pedir para que a turma, em duplas, escreva as permanências e as rupturas enfrentadas para que nas próximas aulas as questões sejam novamente levantadas e problematizadas a partir dos novos textos e conhecimentos que são construídos. Todos esses encaminhamentos, podemos utilizar como avaliação processual e vamos ressaltando com as turmas, que todo conhecimento construído pode fazer parte de um futuro roteiro. Iremos então para o verbete da “Enciclopédia Negra”, **TEXTO 6A**. Por ser um texto mais longo, sugerimos o texto original e um resumo, em sala, pode ser feita a melhor escolha de acordo com o nível de letramento do público. É relevante que as atividades sejam feitas em duplas, sempre solicitando a expressão da oralidade, para que possamos perceber a capacidade argumentativa que pretendemos reforçar. Um ponto importante é saber as impressões que tiveram sobre a vida da personagem trabalhada e os impactos que sofreu por ser negro, pobre e gay, salientando aqui o conceito de “interseccionalidade”. Para isso, vários outros exemplos podem ser trazidos, principalmente exemplos de aulas anteriores dentro do próprio projeto. Partindo do diálogo, passamos uma atividade escrita para que os aspectos estudados sejam mais bem fixados e os argumentos escritos sejam refinados. Aqui temos dez questões sugeridas baseadas no verbete, corresponde ao **TEXTO 7A**, que devem ser anotadas. É importante destacar a realidade de sala de aula, cada professora e professor conhece, então, caso no Ensino Fundamental haja alguma dificuldade com a leitura do texto original do

verbete, damos como sugestão o resumo **TEXTO 8** e o exercício correspondente **TEXTO 9**. Mas como nosso objetivo é trabalhar a “Enciclopédia Negra”, em sendo utilizado o resumo, é importante que seja destacada a fonte, seja através de projeção, o próprio livro físico ou retomar algum aspecto para primeira sequência didática. A correção dessa atividade deve se dar de forma oral, em forma de avaliação mediadora, no sentido de perceber o que a turma conseguiu apreender das problemáticas levantadas, oferecendo sugestões e ideias para identificar falas de preconceitos e discriminação e problematizá-las no sentido de se ver enquanto estudante que reproduz opressões, mas que pode se tornar uma pessoa mais consciente. No sentido de sensibilizar para as opressões.

Vamos para o **TEXTO 10** que trata da luta por inclusão em vários espaços da sociedade e a importância dentre outros aspectos, do sistema de cotas já existentes e as que estão em processo de luta como cotas para pessoas trans/transgêneros e utilização de banheiros. Podem e devem ser abordadas outras inclusões necessárias como para PCD, pessoas trans, mães com crianças pequenas etc. Mais uma vez o objetivo é sensibilizar para a diversidade existente em nossa sociedade. Indo bem além das homogeneizações tão recorrentes nos livros e na escola. Finalizamos com uma visita a alguns desses sites: <https://antrabrasil.org/> <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/07/31/conheca-pessoas-trans-que-marcaram-a-historia-no-brasil-e-no-mundo.htm>

<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>. No **TEXTO 11** temos alguns direcionamentos mais genéricos que podem ser aprofundados de acordo com as possibilidades na escola, corresponde ao **TEXTO 12**. Nesse ponto é preciso enfatizar como discursos de ódio, intolerância e exclusão geram em mortes. É importante que a turma consiga terminar a sequência didática percebendo que o que muitas vezes são tidas como apenas palavras ou brincadeiras em sala de aula é um passo para um cruel processo de exclusão social.

Preparação das audiografias:

Nesse ponto já é esperado que a turma esteja a par da organização básica para a montagem das audiografias. Devemos lembrar alguns elementos fundantes que devem fazer ligação com a sequência didática:

1. Título da audiografia;
2. Tema da audiografia;

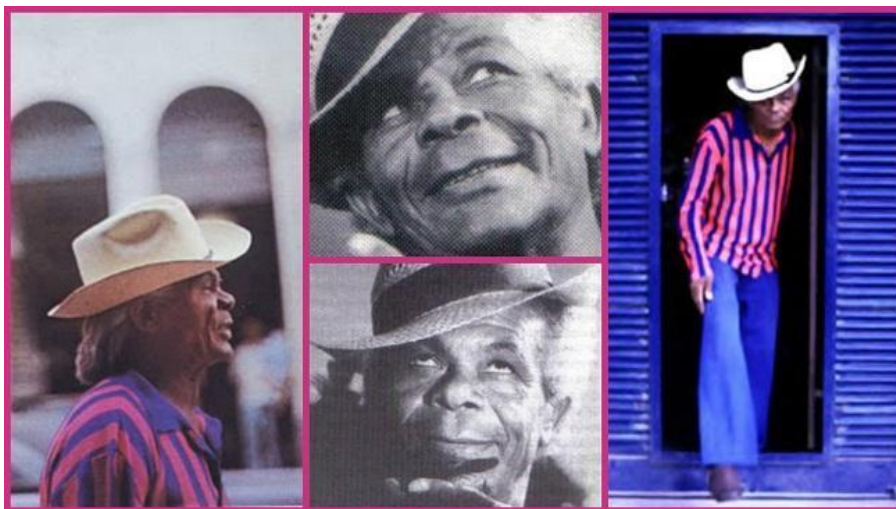
3. Conteúdos: alguns são fundamentais que apareçam nas audiografias, mas sabemos que pode haver algumas repetições. Entendo que não há problemas algum, pois cada grupo fará seus roteiros e gravações em ajuda mútua.

4. Na escrita do roteiro, é importante que se utilize as questões propostas como um guia para a construção do roteiro escrito e da gravação dos áudios.

Objetivos de aprendizagem:

Alguns devem estar presentes. São eles:

1. Perceber mudanças culturais, sociais e históricas ao longo do tempo através das inclusões da sigla LGBTQIAPN+ os livros, nos debates do dia a dia e como isso vem de uma luta histórica por visibilidade;
2. A turma pode perceber com as identidades foram historicamente construídas dentro de diferentes culturas em diferentes momentos históricos permitindo uma compreensão mais ampla da diversidade e complexidade dessas identidades;
3. Reconhecer a luta por direitos numa sociedade democrática;
4. Condição das pessoas que viveram o imediato pós abolição sem nenhum projeto integrador;
5. Diversas estratégias de resistência adotadas por indivíduos marginalizados, incluindo a fuga, o trabalho árduo, o afronte a instituições punitivas e a luta por direitos básicos;
6. Percepção sobre as relações de poder, incluindo a exploração econômica, a discriminação racial e de gênero, bem como a violência policial contra comunidades marginalizadas;
7. Discutir acerca das interseções entre raça, classe social e destacando como esses marcadores sociais se entrelaçam para moldar uma experiência de vida e as oportunidades disponíveis para essa pessoa na sociedade passada e presente;
8. Entendimento sobre as dinâmicas migratórias muitas vezes motivadas pela busca de novas oportunidades de vida (Madame Satã nasceu em Pernambuco e viveu maior parte de sua vida na cidade do Rio de Janeiro, sendo intenso esse movimento de migração nordeste/sudeste no século XX);
9. Analisar as representações culturais de figuras historicamente subalternizadas e suas ressignificações na memória coletiva presente;
10. Perceber que as sexualidades dissidentes sempre fizeram parte da história enquanto campo do saber, e das pessoas enquanto elaboradoras e objeto do conhecimento histórico, de forma mais recente, e deve ser encarado como algo que faz parte da diversidade humana.

TEXTO 1**IMAGENS DIVERSAS DE MADAME SATÃ RETIRADAS DA INTERNET**

Fonte: <https://esquinamusical.com.br/analise-40-anos-da-morte-de-madame-sata-simbolo-da-luta-contra-preconceitos/> Acesso em 13 fev. 2024.

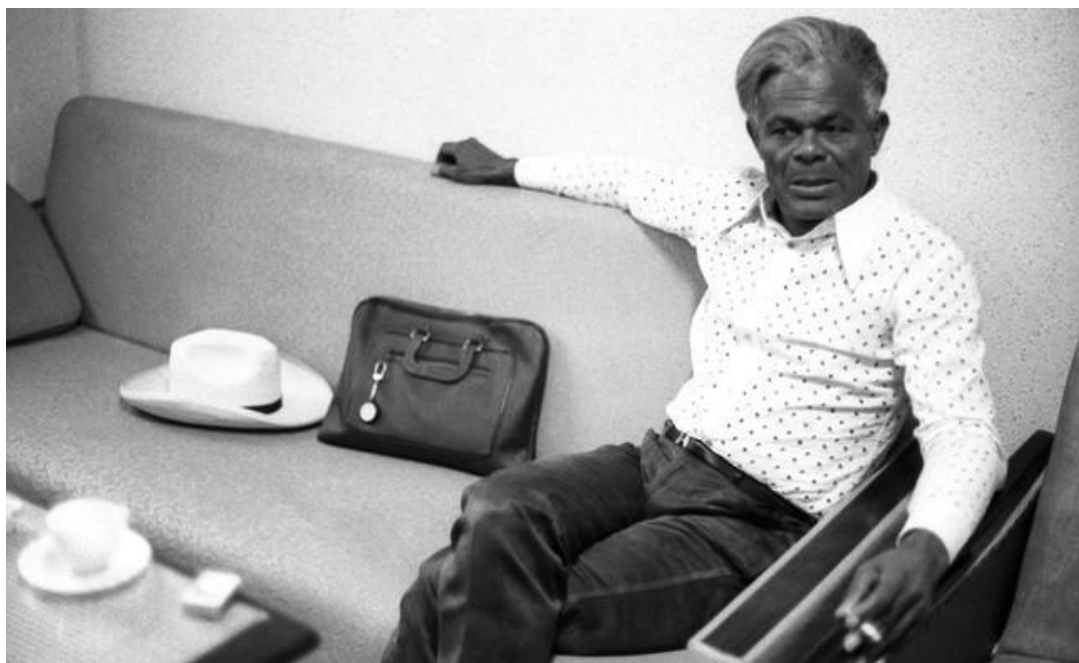


Fonte: <https://esquinamusical.com.br/analise-40-anos-da-morte-de-madame-sata-simbolo-da-luta-contra-preconceitos/>. Acesso em 13 fev. 2024.



MADAME SATÃ (À DIREITA)

Fonte: <https://sibila.com.br/mapa-da-lingua/sata-matou-g-pereira/13520>. Acesso em 13 fev. 2024.



O malandro na época do lançamento do livro “Memórias de Madame Satã”. Foto de Jorge Peter – O Globo.

Fonte: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/confissoes-de-madame-sata-apos-o-maior-malandro-da-lapa-aposentar-navalha.html>. Acesso em 13 fev. 2024.

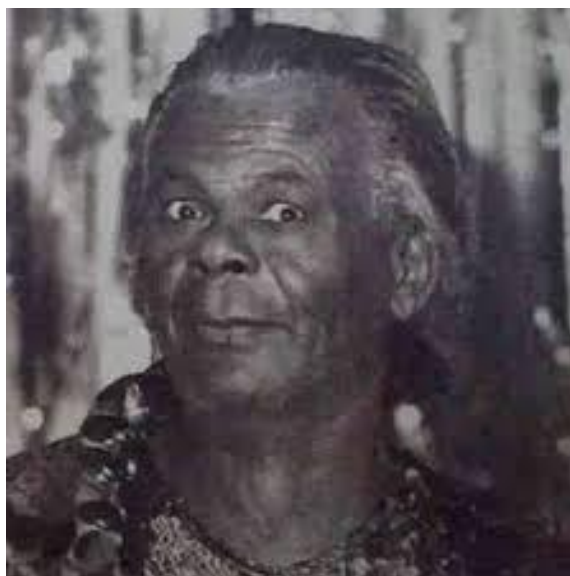


Madame Satã em sua casa na Ilha Grande (Rio de Janeiro), em 1974.

Fonte: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/confissoes-de-madame-sata-apos-o-maior-malandro-da-lapa-aposentar-navalha.html>



Fonte: <https://cabareincoerente.com/referencias/personalidades/brasil/madame-sata-2/madame-sata%CC%83/>



Fonte: <https://www.radiowebusm.com.br/2020/01/madame-sata-presente-artista-malandro-e.html>. Acesso em 13 fev. 2024.

TEXTO 2

EXPLICANDO A SIGLA

LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, *Queer*/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais outras ainda não identificadas ou rotuladas. Lésbicas e pessoas gays são pessoas que sentem atração pelo mesmo gênero, e por pessoas que consideram seus gêneros parecidos. Lésbicas são sempre mulheres, ou pessoas não-binárias que se alinham com o gênero mulher de alguma forma. Pessoas gays historicamente eram homens, mas hoje em dia, também se aceita que mulheres ou pessoas não-binárias utilizem a palavra gay para se identificarem como pessoas que sentem atração pelo mesmo gênero e por pessoas que se consideram de gêneros parecidos. Pessoas bissexuais são pessoas que sentem atração por dois ou mais gêneros. Pessoas transgênero ou trans são pessoas cujo gênero biológico é diferente do gênero que possuem (parcialmente ou completamente).

De qualquer modo, a maioria das pessoas que não são cis – neste caso, qualquer pessoa cujo gênero designado ao nascimento é parcialmente ou completamente diferente do gênero que possui, ou cujo gênero não pode ser traduzido adequadamente para o modelo de gênero eurocêntrico como homem ou como mulher pode fazer parte da comunidade trans. No Brasil, muitas vezes, se colocam as identidades travesti e transexual também na letra T (como termos separados de transgênero). *Queer* é um termo vago, que muitas vezes foi e ainda é utilizado como termo pejorativo em países de língua inglesa. Significa, basicamente, “estranhe”. Mas

queer também pode ser um termo que abrange qualquer pessoa fora das normas de gênero, sexo e relacionamentos, e muitas pessoas que se consideram da comunidade *queer* também usam outros rótulos para suas orientações e/ou para sua identidade de gênero. Aqui no Brasil o termo *Queer* não tem caráter pejorativo. Questionando significa que a pessoa não sabe qual é sua identidade. Alguém também pode simplesmente definir seu gênero ou orientação como questionando porque não faz ideia de onde se encaixa. Pessoas intersexo são pessoas que, congenitamente, não se encaixam no binário conhecido como sexo feminino e sexo masculino, em questões de hormônios, genitais, cromossomos, e/ou outras características biológicas. Pessoas assexuais são pessoas que nunca, ou que raramente, sentem atração sexual de forma intensa ou constante.

Pessoas aromânticas são pessoas que nunca, ou que raramente, se apaixonam de forma intensa ou constante. Pessoas agênero não possuem gênero, ou ao menos se sentem mais ou menos contempladas por esta definição. Pessoas pansexuais sentem atração por todos os gêneros, ou independentemente do gênero. Pessoas pôlissexuais sentem atração por muitos gêneros. Pessoas não-binárias são as que não são somente, completamente e sempre homens ou somente, completamente e sempre mulheres. Engloba pessoas sem gênero, com vários gêneros, com gêneros separados de homem e mulher, com gêneros parecidos com homem ou mulher, entre outras. Pessoas não-binárias podem se dizer trans, mas algumas não se consideram trans. Além disso, a inclusão separada da letra N ajuda a ressaltar que pessoas não-binárias estão inclusas na comunidade, e não só pessoas trans binárias. O+ está ali para pessoas não-cis que não se consideram trans (ou não-binárias, queer ou agênero), e por todas as outras orientações que não são hétero.

Fonte: Texto adaptado de “O que significa LGBTQIAPN+?” Disponível no site <https://orientando.org/o-que-significalgbtqiap/#:~:text=LGBTQIAPN%2B%20%C3%A9%20uma%20sigla%20que,que%20consideram%20seus%20g%C3%AAneros%20parecidos>.

TEXTO 3

ATIVIDADE PROPOSTA

1. Em sua opinião, como a compreensão e aceitação das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais podem promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor?
2. Quais são os desafios enfrentados por estudantes LGBTQIAPN+ no ambiente escolar, e como professoras e professores podem agir para combater o *bullying* e a discriminação baseados na orientação sexual e identidade de gênero?

3. Em sua opinião, como sensibilizar para o respeito às identidades de gênero e orientações sexuais diversas entre os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, mães, funcionárias e funcionários?

TEXTO 4

FILMES SUGERIDOS:

- ✓ “Meninos não choram” (1999) – Classificação 18 anos;
- ✓ “O baile dos 42”;
- ✓ “Milk, a voz da igualdade” (2009) – Classificação 16 anos;
- ✓ “Paris is burning” (1991) Documentário estadunidense – Classificação 16 anos;
- ✓ “Flores raras” (2013) nacional – Classificação 14 anos;
- ✓ “Bixa, travesty” (2019) Documentário nacional – Classificação 14 anos;
- ✓ “Orgulho e esperança” (2014) – Classificação 14 anos;
- ✓ “A morte e a vida de Marsha P. Johnson” (2017) – Classificação 14 anos;
- ✓ “A garota dinamarquesa” (2016) – Classificação 14 anos;
- ✓ “Um romance nas entrelinhas” (2020) – Classificação 14 anos;
- ✓ “A favorita” (2019) – Classificação 14 anos;
- ✓ “Dzi croquetes” (2010) documentário nacional – Classificação 10 anos.

TEXTO 5



Vídeo: “Madame Satã: viveu uma sociedade que 83% era lixo e 17% luxo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rBb-YFLhlyI>. Acesso em 20 dez. 2023.

TEXTO 6A

VERBETE DA “ENCICLOPÉDIA NEGRA” – MADAME SATÃ (1900-76) PERNAMBUCO; RIO DE JANEIRO (p.355)

No dia 25 de fevereiro de 1900, nasceu João Francisco dos Santos. Conta a história que era neto de Pilama Brasília Casú, uma escravizada doméstica do casal Manuel Damião e Rosa Damião dos Anjos. O filho do proprietário, de nome Francisco Damião, se envolveu com a escravizada Casú; daí nasceu Manuel Francisco dos Santos, pai de Madame Satã. Manuel em viagem pelo sul de Pernambuco, acabou conhecendo Firmina dos Santos, também descendentes de escravizados. O casal teve muitos filhos e, após a morte de Manuel, a situação na fazenda mudou, e ela foi expulsa pelos parentes do marido falecido.

Quando João tinha sete anos, sua mãe foi obrigada a se separar do filho – ou, de acordo com o relato de Madame Satã, ele foi trocado por uma égua do vizinho, o comerciante de cavalos Lauriano para que a recém viúva tivesse condições de alimentar os outros dezesseis filhos. Lauriano, por sua vez, prometeu que se responsabilizaria pela educação da criança.

Quase duas décadas após a abolição a promessa de estudo que Lauriano fez à família acabou descumprida, e o então João trabalhou como uma espécie de escravizado na fazenda de seu "proprietário", limpando e alimentando os cavalos. Mais tarde, fugiu para o Rio com uma senhora que também lhe prometera uma vida melhor. No entanto ao chegar à antiga capital do Brasil, viu-se novamente obrigado a trabalhar como faxineiro, cozinheiro, carregador e tudo o mais que Beatriz Mocinha Costa, apelidada de D. Felicidade, ordenasse.

Aos treze anos, empreendeu uma nova fuga e conquistou sua liberdade na marra. Foi vendedor ambulante, garçom, dormiu em caixas de feira e sonhou ser artista. Caiu na "malandragem", treinado por um dos maiores capoeiras da época: Sete Coroas, que fazia parte de um grupo que incluía Miguelzinho Camisa Preta, Saturnino, Gavião Preto da Saúde e Mesa Noite, líderes das freguesias da cidade do Rio, sua grande escola das ruas.

Preto e pobre, aos 23 anos, João era conhecido na época como "Caranguejo da Praia das Virtudes", por conta de seu potente soco de esquerda e por frequentar a praia das Virtudes, também chamada de praia do Calabouço, praia dos Nus ou praia das Cuecas.

O primeiro lugar fixo em que Madame Satã viveu no Rio - ainda usando o nome João e antes de ganhar fama - foi a rua Moraes e Vale, 25. Travessa da Rua Joaquim Silva, na região central, conhecida até hoje como "Beco do Rato" foi ali que conheceu Maria do Carmo Miranda da Cunha, a quem chamava de Bituca e que, anos depois, se transformaria na cantora de renome

internacional Carmen Miranda (1909-55) aliás, uma das principais inspirações para as performances que passaria a realizar.

Figura conhecida no centro do Rio de Janeiro, Madame Satã era chamada de "boneca e travesti", lutava por seus direitos e cuidava das prostitutas, das "bichas e dos "moleques" da Lapa para que não sofressem perseguição. Também dirigiu uma "pensão" na rua Conde Lage, 40, onde travestis e prostitutas se reuniam e recebiam clientes. Adotou cinco filhas "de criação" e chegou a ser presa por abrir a tal "pensão"; acusada de cafetinagem, foi convocada à delegacia para testemunhar, apanhou e acabou revidando. Acabou inocentada pelo crime que motivou sua intimação, mas pegou um ano e meio de pena pela agressão. Madame Satã respondeu a um processo no artigo 155 do Código Penal no ano de 1949, por aplicar o "golpe do suadouro" (furto da vítima no ato sexual), quando sumiram 1400 cruzeiros de Radagais Viana. Junto com seus parceiros Aristóteles de Jesus vulgo "Eros Volúcia" e Vantuir Gonçalves de Oliveira, vulgo "Quiquita"-, foi condenada a dois anos e dois meses de reclusão.

Outro fato desconhecido sobre sua vida foi a fuga para São Paulo após uma perseguição policial. Foi parar em Araçatuba e trabalhou numa fazenda de café, tornando-se uma espécie de escravizada por dívidas. Conseguiu, entretanto, fugir e retornou ao Rio de Janeiro e à sua querida Lapa.

Embora fosse pernambucana de Glória do Goitá, Madame Satã virou arquétipo da chamada malandragem carioca. Em entrevista concedida a "O Pasquim" no ano de 1971, afirmou que costumava brigar com agentes da polícia pois não tolerava o tratamento que davam às pessoas em geral, tornando-se ainda mais violenta quando se tratava de pobres, negras e homossexuais – três identidades que Satã própria acumulava. Somando a esses três marcadores sociais, o fato de ser analfabeta a limitava, fazendo com que se submetesse a subempregos e à vida marginal. Foi exímia cozinheira, segurança de casas de diversão e grande foliã.

Na boemia, conviveu e fez amizade com muitos artistas que integraram a chamada Era de Ouro das rádios, entre os quais Francisco Alves (1898-1952), Noel Rosa (1910-37), Orlando Silva (1915-78), Vicente Celestino (1894-1968), Araci de Almeida (1914-88) e Sara Nobre (1896-1966), que a iniciou na carreira artística. Envolveu-se numa briga com o popular compositor e cantor de samba Geraldo Pereira (1918-55), que terminou de maneira trágica. Atingido por um soco de Madame Satã, o compositor bateu a cabeça no meio-fio. Foi levado ao hospital, mas não sobreviveu. No julgamento, porém, Madame Satã foi absolvida.

Dos seus 76 anos, passou mais de 27 na prisão, cumprindo pena por 26 processos diferentes. Coragem e inconformidade faziam parte de sua personalidade, e não foram poucas

as vezes em que foi para o xadrez por "desacato isso quando não partia para a violência física, que resultou no assassinato de um policial em 1928.

"Desordeiro [...] Pederasta passivo, usa suas sobrancelhas raspadas e adota atitudes femininas, alterando até a própria voz. Não tem religião alguma. Fuma, joga e é dado ao vício da embriaguez [...] Exprime-se com dificuldade e intercala, em sua conversa, palavras da gíria de seu ambiente. E de pouca inteligência. Não gosta do convívio da sociedade por ver que está o repele. Dados os seus vícios. É visto sempre entre pederastas, prostitutas, proxenetas e outras pessoas do mais baixo nível social. [...]Inteiramente nocivo à sociedade". É essa a descrição de Madame Satã que consta em registro de 1932, encontrado num dos processos respondidos por ela durante sua vida. Satã alegava ter convivido com muitos presos políticos na cadeia, entre eles Luís Carlos Prestes (1898-1990), a quem considerava um exemplo de espírito igualitário, por desprezar quaisquer tipos de regalias.

Madame Satã foi a primeira travesti artista do Brasil. Apesar de reservar os momentos de feminilidade para o palco lapidando com cuidado sua fama de "macho" e "brigão" numa época em que não se admitia e se reprimia fortemente esse tipo de identidade, costumava se apresentar com uma saia vermelha em teatros da praça Tiradentes, interpretando um número que se tornou um clássico em seu repertório, com a música "Mulher de besteira". Seu grande sonho era criar uma versão brasileira de sua diva Josephine Baker (1906 – 75), e para isso usava o nome "Mulata do Balacochê".

Até mesmo a história de como nasceu a alcunha Madame Satã é ambivalente. Em 1938, ela foi convencida por amigos a participar do concurso de fantasias do bloco Caçadores de Veados, no Teatro República. Com capa, máscara e lantejoulas, criou uma roupa inspirada nos morcegos de sua terra e acabou levando o primeiro lugar na disputa, ganhando um rádio e um enfeite de parede. Passaram-se os dias e, numa noite em que conversava com suas amigas travestis no Passeio, próximo a Cinelândia, o grupo foi levado à delegacia de polícia por "vadiagem". Chegando lá, o delegado pediu o nome das moças e, como João se recusava a fornecer qualquer tipo de identificação, foi o funcionário que acabou reconhecendo-a como a vencedora do "concurso das bichas". Há quem diga, ainda, que ela teria associado a fantasia ao filme "Madame Satã" (Madam Satan, de Cecil B. DeMille 1881-1959) que estreara no Brasil em 1931, e assim batizou-se com o nome que a acompanharia até o túmulo.

Satã foi uma personagem difícil de classificar. Negra e pobre, ela se tornou uma figura tão emblemática quanto complexa ao misturar virilidade com homossexualidade e muita arte nos Carnavais e espetáculos de que participou. Seu reconhecimento foi, porém, tardio. Em 1974, dois anos antes de sua morte, participou da peça Lampião no inferno, vivendo Satã (ou

Satanás) ao lado de duas atrizes iniciantes: Elba Ramalho (1951-) e Tania Alves (1953-). Na época, era seu nome que aparecia com destaque nos cartazes que circulavam anunciando a montagem. Nesse mesmo ano, foi produzido um filme a seu respeito, “A Rainha Diaba”, de Antônio Carlos da Fontoura (1939-).

Ela foi “filha de santo” de Joãozinho da Gomeia (1914-71), dono de um terreiro de candomblé de angola, na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Afirmava ter a proteção de espíritos e um dos pseudônimos que usava era Etambatajá, nome de uma planta sagrada e de uma entidade caboclo. Madame Satã faleceu de uma pneumonia em 1976. Pouco antes de sua morte, o jornalista Jaguar (1932-) e outros amigos encontraram internada como indigente no hospital de Angra dos Reis. Nessa época tentava levar a vida como cozinheira fazendo pratos para festas e casamentos. Seu último desejo foi cumprido ela foi enterrada com seu chapéu-panamá e duas rosas vermelhas sobre o caixão.

Seu *post-mortem* foi marcado por alguns acontecimentos significativos; o primeiro foi a inauguração, em 1983 uma danceteria em São Paulo batizada de Madame Satã Night Club, local de encontro de grupos alternativos de cena underground da cidade e combatentes da ditadura militar. Em 2001, foi produzido o filme “Madame Satã”, de Karim Ainouz (1966-), em 2009, houve a estreia de uma peça de teatro sobre sua vida com texto e direção de Marcelo de Barros. Em 2004, a companhia de teatro Os Crespos produziu uma peça sobre a personagem chamada “Cartas a Madame Satã ou me desespero sem notícias suas”, e em 2019 foi publicada “As valentias de Madame Satã”, poesia de cordel de Victor Alvin (1974). Com Antonio Liberac Cardoso; Simões Pires.

Fonte: João Ker; Rogério Durst; Sylvan Paezzo. Veja também: Ana Clara Maria Andrade; Besouro Mangangá Joãozinho da Gomeia; Mestre Bimba. Mestre Pastinha.

TEXTO 7A

1. Como a infância de João Francisco dos Santos, mais tarde conhecido como Madame Satã, influenciou suas experiências futuras?
2. Que papel desempenhou a promessa de educação feita por Lauriano na vida de João e como isso afetou seu desenvolvimento?
3. Quais foram os desafios enfrentados por Madame Satã ao fugir para o Rio de Janeiro e como essas experiências moldaram sua vida?
4. Como a identidade de gênero de Madame Satã impactou suas interações com a sociedade da época?

5. Qual era a relação de Madame Satã com a comunidade LGBTQ+ e como ela lutava pelos direitos dessas pessoas?
6. Quais foram os principais eventos que levaram Madame Satã a se envolver com a justiça e como isso afetou sua vida?
7. Como a capoeira é entendida no texto e como ela é vista atualmente na cultura brasileira contemporânea?
8. Qual foi o legado de Madame Satã após sua morte e como ela continua sendo lembrada na cultura brasileira contemporânea?
9. Como as experiências de Madame Satã refletem as questões sociais e políticas do Brasil da época?
10. Qual é a importância de contar histórias como a de Madame Satã na educação e conscientização sobre diversidade e inclusão?

TEXTO 8

RESUMO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

João Francisco dos Santos, ficou mais conhecido como Madame Satã, nascido na cidade de Glória do Goitá, Pernambuco em 1900 teve sua morte em 1976. João era neto de uma escravizada doméstica e, após a morte de seu pai, foi separado de sua mãe. Nascido após 12 anos da abolição, passou por várias exclusões por ser negro e depois por se reconhecer como travesti. Quando João tinha sete anos, sua mãe foi obrigada a se separar do filho – ou, de acordo com o relato de Madame Satã na sua autobiografia, ele foi trocado por uma égua do vizinho, o comerciante de cavalos Lauriano para que a recém viúva tivesse condições de alimentar os outros dezesseis filhos. Lauriano, por sua vez, prometeu que se responsabilizaria pela educação da criança.

Quase duas décadas após a abolição, a promessa de estudo que Lauriano fez à família acabou descumprida, e o então João trabalhou como uma espécie de escravizado na fazenda de seu "proprietário", limpando e alimentando os cavalos. Mais tarde, fugiu para o Rio com uma senhora que também lhe prometera uma vida melhor. No entanto, ao chegar à antiga capital do Brasil, viu-se novamente obrigado a trabalhar como faxineiro, cozinheiro, carregador e tudo o mais que Beatriz Mocinha Costa, apelidada de D. Felicidade, ordenasse.

Aos treze anos, empreendeu uma nova fuga e conquistou sua liberdade na marra. Foi vendedor ambulante, garçom, dormiu em caixas de feira e sonhou ser artista. Caiu na "malandragem", treinado por um dos maiores capoeiras da época: Sete Coroas, que fazia parte

de um grupo que incluía Miguelzinho Camisa Preta, Saturnino, Gavião Preto da Saúde e Mesa Noite, líderes das freguesias da cidade do Rio, sua grande escola das ruas.

Madame Satã era uma figura central na vida noturna da Lapa, no Rio de Janeiro, onde lutava pelos direitos das profissionais do sexo, travestis e jovens marginalizados. Ela dirigiu uma pensão para essas pessoas e adotou cinco filhas "de criação". No entanto, enfrentou problemas com a lei, incluindo condenações por furto e agressão.

Apesar de ser descrito de maneira pejorativa pelas autoridades e pela sociedade da época, Madame Satã era uma figura respeitada entre artistas e intelectuais, e até mesmo envolveu-se em briga com o compositor Geraldo Pereira, resultando em sua morte. Ela passou muitos anos na prisão, enfrentando um total de 26 processos diferentes ao longo de sua vida.

Madame Satã foi uma das primeiras travestis artistas do Brasil, desafiando os padrões de gênero e identidade sexual de sua época. Ela faleceu em 1976, mas sua história continuou a ser contada e celebrada através de filmes, peças de teatro e obras literárias que destacam sua vida e legado.

TEXTO 9

QUESTÕES PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Como as experiências de exclusão e discriminação enfrentadas por João Francisco dos Santos influenciaram sua identidade e trajetória de vida como Madame Satã?
2. Qual foi o impacto da promessa de educação feita por Lauriano na infância de João e como o descumprimento dessa promessa afetou seu futuro?
3. Quais foram os principais desafios e adversidades enfrentados por João/Madame Satã ao longo de sua vida, especialmente ao se mudar para o Rio de Janeiro?
4. De que forma Madame Satã se destacou como uma figura central na luta pelos direitos das prostitutas, travestis e jovens marginalizados na vida noturna da Lapa?
5. Como as interações de Madame Satã com artistas e intelectuais contrastavam com a percepção negativa que a sociedade da época tinha dela?
6. Que papel desempenhou a arte na vida de Madame Satã e como ela desafiou os padrões de gênero e identidade sexual através de sua expressão artística?
7. Quais foram as repercussões legais enfrentadas por Madame Satã ao longo de sua vida e como isso influenciou sua reputação e sua liberdade?
8. Como a capoeira é entendida no texto e como ela é vista atualmente na cultura brasileira contemporânea?

9. Qual é o significado do legado de Madame Satã em termos de representação e visibilidade para comunidades marginalizadas, como travestis e profissionais do sexo?
10. De que forma a história de Madame Satã pode ser usada como um exemplo para discutir questões de identidade, diversidade e inclusão na sociedade atual?

TEXTO 10

Luta pela inclusão

A maior parte das pessoas afro-brasileiras sofrem com a desigualdade. Após anos de luta dos movimentos negros e, mais recentemente, dos grupos que apoiam as pautas LGBTQIAPN+, essa injustiça histórica ainda que de maneira tímida, começa a ser reparada. Uma conquista importante foi a introdução de políticas afirmativas, como as cotas raciais, com o objetivo de reduzir as desigualdades no país.

Em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro decidiu adotar um sistema de cotas raciais em seu processo de seleção e reservaram um percentual das vagas do vestibular para pessoas negras. Nos anos seguintes, outras universidades também adotaram o sistema de cotas como uma das formas de ingresso. Em 2013 entrou em vigor a Lei de Cotas Raciais, que destinava 50% das vagas em universidades e instituições federais para pessoas oriundas de escolas públicas, com porcentagem específicas para pessoas de baixa renda e para pessoas autodeclaradas negras (pretas ou pardas) e indígenas.

A política de cotas tem suscitado um imenso debate, no meio acadêmico e na sociedade em geral. De um lado, algumas pessoas criticam questionando as cotas raciais com o argumento de que essas políticas são injustas e reforçam o racismo. Outras pessoas defendem afirmando que as cotas buscam diminuir injustiças históricas, que resultam em padrões desiguais de inclusão social, em especial na Educação.

Apesar da polêmica, o fato é que as políticas afirmativas baseadas nas cotas têm obtido resultados positivos. Como uma revolução silenciosa, aumentou a inclusão da população negra. Desde o início dos anos 2000, por exemplo, quadruplicou o ingresso das pessoas negras na universidade.

Contudo, ainda que importante, a política de cotas não é uma solução definitiva para os problemas históricos herdados do processo da escravização. São necessárias também mudanças estruturais: na Educação Básica, com melhor acesso e manutenção na escola; na política, com aumento da representatividade; no mercado de trabalho, com políticas de combate à discriminação salarial; nas Artes, com políticas de valorização das artes e cultura negras.

TEXTO 11**PESQUISA NA INTERNET NOS SITES:**

<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>

<https://antrabrasil.org/>

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/07/31/conheca-pessoas-trans-que-marcaram-a-historia-no-brasil-e-no-mundo.htm>

TEXTO 12**ATIVIDADE SUGERIDA PARA QUALQUER DOS SITES**

1. As turmas devem navegar pelo site tendo como primeira atividade a observação das imagens buscando identificar relações entre o debatido e o apresentado;
2. Ajudar a turma a identificar quais informações de destaque há cada site;
3. Quais seções consideraram importantes? E o que elas trazem de relevante?
4. Recapitular o critério de fonte confiável;
5. A discussão depois da visita aos sites é muito importante para que a turma compartilhe suas descobertas, possam fazer relações com o que estão aprendendo e possam refinar o pensamento crítico.

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA 5/5
BADIA E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL EM
PERNAMBUCO

Atividade 5/5	
Badia e a preservação do patrimônio material e imaterial em Pernambuco	
Apresentação: Nessa sequência didática, apresentamos Badia que nasceu e viveu no Pátio do Terço, afirmando também "ter nascido e crescido no santo", ou seja, na religião dos orixás. Suas relações com a casa das Tias do Terço lhes proporcionaram a sustentação do "lugar da tradição" que ocupava na capital pernambucana. Badia representa a continuidade, a tradição e a cultura das religiões afro-brasileiras. Ou seja, o espaço comandado por Badia representa a ligação da cultura carnavalesca com as práticas religiosas do candomblé em Pernambuco. A casa de Badia, juntamente com o terreiro de Pai Adão e o Terreiro de Xambá constitui aspectos importantes da religião afro-brasileira no Recife. O surgimento do Xangô propriamente dito, como religião autônoma, embora mantendo vínculos históricos com o catolicismo, é uma religiosidade nossa, criada em nosso território pernambucano como resultado da diáspora africana. As identidades negras são indissociáveis da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada disseminada pelo Atlântico. Embora a vida e a história de Badia esteja ligada as Tias do Terço (ou Irmãs do Axé ou ainda Irmãs do Terço; Vivina e Emília), aqui temos uma sequência didática independente, onde entre outros aspectos queremos abordar a falta de visibilidade que é dada diante sua importância histórica para nosso estado.	
Disciplina: História com possibilidades para projeto interdisciplinar com Arte, Língua Portuguesa, Sociologia.	Série: Anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.
Tema: Badia: a Dama do Carnaval do Recife.	Aulas previstas: 04 aulas de 50 minutos para a sequência e mais 02 aulas para a preparação das audiografias.
Possibilidades para as Demandas institucionais	
BNCC (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Currículo de Pernambuco - Ensino Médio

(EM13CHS104HI04PE) Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na constituição de diferentes grupos em variados tempos e espaços, destacando o patrimônio cultural material e imaterial pernambucano.

Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental

(EF06HI04PE) Analisar o significado das fontes/documentos/indícios que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e compreendê-las como produções históricas, sociais e culturais. **(EF07HI13PE)** Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF08HI07PE)** Explicar os movimentos, as rebeliões e as revoltas populares na América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, destacando os movimentos ocorridos no que hoje é o Nordeste brasileiro, em especial Pernambuco. **(EF09HI11PE)** Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano e das populações afrodescendentes, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas.

Organizador Curricular - Cabo de Santo Agostinho

(EF06HI02BCSA) Analisar o significado das fontes/documentos/indícios que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e compreendê-las como produção históricas, sociais e culturais. **(EF07HI12CSA)** Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF08HI05CSA)** Explicar os movimentos, as rebeliões e as revoltas populares na América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, destacando os movimentos ocorridos no que hoje é o Nordeste brasileiro, em especial, Pernambuco. **(EF09HI07CSA)** Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no

contexto republicano e das populações afrodescendentes, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas.

Objetivos gerais:

- *Problematizar o que pode é valorizado como patrimônio material e imaterial de uma sociedade;
- * Avalizar a forma de manutenção dos patrimônios ligados à cultura afrodescendente;
- *A importância da preservação dos patrimônios materiais e imateriais como forma de resistência da cultura e da expressividade afro-brasileira;
- * Identificar a importância dos laços de resistência afro-brasileiros.

Materiais principais:

- * Vídeo “Badia”. Almir Rouche e Banda Pinguim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NUJs8NLCVio>.
- * Vídeo “Badia a grande Dama do Carnaval” <https://www.tiktok.com/@brauliomou/video/7302910117064854789>. Duração 1:32 minutos.
- * Vídeo “Noite dos tambores silenciosos – legado de uma mulher negra” <https://www.youtube.com/watch?v=d3Ek2JZGA6U>. Duração: 02:25 minutos.
- * Reportagem Abandono da Casa de Badia. Disponível em: <https://marcozero.org/casa-de-badia-a-dama-do-carnaval-esta-esquecida-e-ameacada/>.
- * Site com patrimônios considerados importantes. Disponível em: <http://www.visserecife.com.br/patrimonios.html>.

Materiais optativos:

- * Vídeo “Pátio do Terço – canta Walmir Chagas” composição de Braulio de Castro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vse83o0I5e8>. Duração 05:13 minutos
- * Reportagem. Disponível em: <https://www.recife.pe.leg.br/comunicacao/noticias/2023/01/dani-portela-pede-alteracao-do-nome-do-patio-do-terco>

Desenvolvimento das atividades

Iniciamos a sequência exibindo o vídeo, porém é importante avisar a turma que não há clipe, há apenas uma imagem fixa do intérprete e da banda. Acredito ser necessário esse

aviso, porque muitas turmas ficam na ansiedade pelas imagens, e de fato, quando tem, chama muito a atenção do público. Enquanto a música vai sendo reproduzida, podemos ir entregando a letra de forma impressa para as duplas formadas. O áudio da música e sua respectiva letra corresponde ao **TEXTO 1**. Nosso primeiro questionamento deve ser a respeito do ritmo que foi reproduzido. Se a turma consegue identificar o estilo musical. Se essa sequência for posta em prática depois da sequência sobre as Irmãs do Terço, é provável que alguém na turma faça a relação com a referida sequência. Depois podemos questionar se conseguem deduzir qual a profissão dela a partir da letra. Devemos explicar que Batutas, Saberé e Galo são blocos de Carnaval, sendo, dentre esse o Gado da Madrugada o mais conhecido pela turma devido ao fato que na contemporaneidade ser exibido na televisão há vários anos. Uma outra música composta em homenagem a Badia, deixamos aqui como uma opção, trata-se da canção interpretada por Walmir Chagas e tem duração de 05:12 minutos, nomeamos como **TEXTO 1B**. Depois dessa motivação, exibimos o **TEXTO 2**, que se trata de um vídeo curto de 1:22 minutos produzido por Bráulio Moura, que fala da importância de Badia no Carnaval e do Pátio do Terço como área importante para a cultura afro-pernambucana. O vídeo destaca a relação dela com as Tias do Terço, sua profissão de costureira e a noite dos Tambores Silenciosos. Por serem momentos rápidos, o diálogo sobre o vídeo pode não ser muito longo, levando a ir para o verbete da “Enciclopédia Negra”, **TEXTO 3** e fazer uma leitura em conjunto com a turma. É importante que percebam a ligação entre Vivina, Emília e Badia, como um pilar na cultura afro-pernambucana e nas expressões da umbanda e do candomblé na nossa cidade, tendo no período carnavalesco um momento importante para sua expressão pública oficial. O **TEXTO 4** são questões para serem debatidas durante a aula. Caso a professora ou professor deseje, pode pedir que a turma faça as anotações, mas aqui sugerimos como um guia para as questões que devem ser levantadas e discutidas em sala como aporte para a elaboração dos roteiros. A próxima etapa será tratar sobre uma reportagem que mostra como todo esse patrimônio não está tendo a devida atenção, trata-se do **TEXTO 5**, uma reportagem do Portal Marco Zero Conteúdo. Em tempo, Leonardo Dantas Silva citado na reportagem, embora seja editor e escritor de vários livros na área dos Estudos Sociais do Nordeste, não é historiador de formação, é bacharel em Direito. Acredito que vale problematizar a tentativa dele de desqualificar a importância da Casa de Badia para a história local. Podemos lançar para a turma perguntas no sentido: Qual história que importa? Qual memória deve ser resgatada, segundo ele? E nas nossas aulas, quais queremos dar

visibilidade? Caso haja a possibilidade de acesso à internet, seria muito importante a turma acessar diretamente o site e a reportagem. Especificamente na reportagem, vamos encontrar várias imagens que trato aqui na sequência, mas que podem ser trabalhadas diretamente quando houver acesso ao site. Caso não haja essa possibilidade, trago a reportagem transcrita. O **TEXTO 5A** são questões para serem debatidas em sala e anotadas no caderno para posterior correção oral. Para o Ensino Fundamental fizemos uma adequação do texto e das questões para serem debatidas, corresponde ao **TEXTO 6** e o **TEXTO 6A**. Depois vamos trabalhar as imagens da reportagem, complementando com outras imagens disponíveis na internet, sempre remetendo as perguntas que deixamos como orientação do debate, principalmente sobre a invisibilização da importância de Badia para o Carnaval pernambucano, para a cultura afro-brasileira, para as religiosidades não hegemônica, como formas de resistência e de identidade cultural. O **TEXTO 7** são algumas sugestões de imagens possíveis. A **IMAGEM 7A** pode ser problematizada na seguinte questão: “sendo o pátio do Terço um núcleo importante de religiosidade e cultura para a história de Pernambuco, e tantas outras personalidades importantes tendo vivido, e no caso de Solando Trindade, nascido na região, porque a Casa de Badia é registrada como um patrimônio isolado?” Essa problematização é mais direcionada para o Ensino Médio e podemos demonstrar como é difícil o reconhecimento público da importância da cultura afro-brasileira como patrimônio que mereça ser preservado. Para finalizar e reafirmar as dificuldades enfrentadas, utilizamos o **TEXTO 8**, um vídeo de 2:26 minutos de duração. Esse vídeo ratifica a importância de Badia ao mesmo tempo que confirma a falta de cuidado e atenção com a memória do povo negro. O **TEXTO 9** são questões a serem levantadas após o vídeo. Podem ser atividades anotadas no caderno ou serem utilizadas como um guia para o debate em sala de aula e para auxiliar nas audiografias.

Preparação das audiografias:

Caso essa sequência didática seja utilizada de forma individual, recomendamos observar a primeira sequência onde tem o passo a passo da nossa proposta de audiografias. Mas, caso esteja dentro do projeto, já é esperado que a turma já esteja familiarizada com essa etapa de organização. Devemos apenas lembrar um escopo básico:

1. Título da audiografia: ligado ao que foi estudado;
2. Tema da audiografia: ligado ao que foi estudado;

3. Conteúdos: alguns são fundamentais que apareçam nas audiografias, mas sabemos que pode haver algumas repetições. Entendo que não há problema algum, pois cada grupo fará seus roteiros e gravações em ajuda mútua.

4. Na escrita do roteiro, é importante que se utilize as questões propostas nas atividades como um guia para a construção do roteiro escrito e da gravação dos áudios. As aulas dialogadas também servirão para melhorar a argumentação da oralidade.

Entre os diversos objetivos de aprendizagens esperados, alguns dos elencados abaixo devem estar presentes:

1. Compreender a importância de Badia, de sua casa e do Pátio do Terço na preservação da memória afro-pernambucana e na promoção da cultura das religiões afro-brasileiras, como a umbanda, o candomblé e o xangô pernambucano;
2. Perceber Badia como uma das representantes da tradição das práticas religiosas afro-brasileiras, podendo inserir entre as representantes, Vivina, Emília, Mãe Biu e outras mulheres da própria comunidade; permitindo a turma explorar como essas tradições persistiram ao longo do tempo e resistiram dentro das opressões na sociedade brasileira;
3. Identificar o Xangô como uma religião autônoma, resultante da diáspora africana, juntamente com outras expressões das religiosidades afro-brasileiras;
4. Perceber a falta de visibilidade dada à importância histórica de Badia e sua casa, fornecendo uma oportunidade para os alunos refletirem sobre como certos aspectos da história são destacados ou negligenciados na narrativa histórica dominante;
5. Reconhecer os conceitos de invisibilidade e silenciamento;
6. Reconhecer a interseção entre a cultura carnavalesca e as práticas religiosas do candomblé em Pernambuco, como uma forma de resistência e visibilidade pública, identificando como essas tradições se entrelaçam e influenciam a identidade cultural da própria comunidade;
7. Identificar no trabalho de costura de Badia como um exemplo de mulher que sustenta a família e faz crescer a economia local. É importante fazer a ligação com o trabalho das mulheres da comunidade;
8. Valorizar a música como uma expressão cultural de resistência;
9. Incentivar que ao estudar a vida de Badia (e das outras personagens de todas as sequências didáticas) podemos compreender mais profundamente a história de Recife/Olinda e atrelar que muito do aprendido tem relação direta com o nascimento, crescimento de desenvolvimento da própria comunidade;

10. Valorizar figuras-chave e eventos significativos na cultura local;
11. Incentivar o olhar para Badia, Vivina, Emília, Mãe Biu, e Madame Satã que foram figuras proeminentes que desafiaram as normas de gênero e ocuparam papéis de liderança em suas realidades. Isso pode levar a turma a examinar outras possibilidades da história que vai além das grandes figuras da economia e da política
12. Pesquisar na comunidade figuras de destaque e suas principais contribuições para a cultura e história local.
13. Perceber que as tradições africanas influenciaram as atividades e a vida de Badia, Vivina, Emília, Mãe Biu e Madame Satã, destacando a importância da cultura africana na formação da identidade e das práticas culturais da população brasileira
14. Identificar os desafios enfrentados na preservação da Casa de Badia como um espaço de memória e centro cultural, destacando a importância da preservação do patrimônio histórico e cultural e as políticas relacionadas à conservação de locais históricos. E identificar na própria comunidade locais que deveriam ser preservados.

TEXTO 1

ÁUDIO E LETRA - MÚSICA: BADIA

Meu enxová Badia é que vai costurá

Meu enxová Badia é que vai costurá (Bis)

Sei que ela é lá do bairro de São José

Já costurou prá Batutas e Saberé

Galo chegou Badia também costurou

Salve Badia rainha da nossa alegria

Badia, Badia, Badia,

Meu enxová Badia é que vai costurá

Meu enxová Badia é que vai costurá (Bis)

Meu enxová Badia é que vai costurá

Meu enxová Badia é que vai costurá (Bis)

Intérpretes: Almir Rouche e Banda Pinguim.

Compositor: Getúlio Cavalcante.



Disponível em fonte: <https://www.letras.mus.br/almir-rouche/81831/>. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NUJs8NLCVio>. Acesso em 30 jan. 2024.

TEXTO 1B (optativo)

Walmir Chagas Veio Mangaba. Duração: 05:12 minutos.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CllsYDBliz4> Pátio do Terço – Bráulio de Castro. Acesso em 30 jan. 2024.

TEXTO 2

Vídeo de Bráulio Moura “Badia a grande dama do carnaval”



Fonte: <https://www.tiktok.com/@brauliomou/video/7302910117064854789> Duração de 1:31. Acesso em 30 jan. 2024.

TEXTO 3

VERBETE DA “ENCICLOPÉDIA NEGRA” (p. 82) BADIA - 1915-91 RECIFE, PERNAMBUCO

Nascida em Recife, no ano de 1915, Maria de Lourdes da Silva, a Badia, foi uma importante líder cultural, associando dimensões profanas, religiosas e materiais de Pernambuco. Consta que recebeu os primeiros ensinamentos junto com Sinhá (1874-?) e Iaiá (1877-?), as célebres Tias da Costa. Ficaria conhecida como a primeira Dama do Carnaval do Pátio de Terço e como uma famosa "costureira de São José.

Articulando ensinamentos adquiridos junto aos últimos africanos desembarcados em Recife com outras tradições culturais, ela se aproximou do catolicismo popular, e fez parte de diversas agremiações católicas, como as Irmandades do Senhor Bom Jesus dos Martírios, de São Benedito, das Carmelitas Descalças e da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Como membro da Sociedade de São Bartolomeu e da Sociedade. Em 16 de Julho, Badia promoveu festas e novenas para santos católicos. Ao mesmo tempo, ela teve um papel significativo na criação e no desenvolvimento de agremiações carnavalescas, como os clubes Pão Duro e Vassourinhas, a Escola de Samba Estudantes de São José, o Bloco Lírico Pierrot de São José, o Bloco de Samba, a Turma do Saberé, entre outros. Fundadora de algumas entidades, e dirigindo outras, Badia - também chamada Obejêdê por suas ligações com os cultos de

matrizes africanas atuou na aproximação das entidades de matriz africana com as autoridades públicas, buscando diminuir as desconfianças e a repressão ao Carnaval, incentivando as práticas lúdicas da população negra e pobre. Bem como angariando proteção, recursos e reconhecimento junto a comerciantes e políticos locais.

Nos eventos que organizava, em sua própria residência, Badia atraía comerciantes, políticos, religiosos e artistas. Por isso, além de se destacar como artesã, bordadeira e costureira, foi uma importante madrinha das agremiações carnavalescas. No seu ateliê de Carnaval criaram-se muitas fantasias para os blocos Bola de Ouro, Batutas de São José, Galinha da Tarde e Escola de Samba Almirante do Samba.

Em 1985, a Prefeitura da Cidade do Recife a homenageou, denominando a festa local de Carnaval Badia. Aos 76 anos, em julho de 1991, Badia morreu. Em 1997, foi criado o Baile Perfumado, como uma atração no calendário das prévias carnavalescas no bairro de São José, no pátio do Terço, mais exatamente na Rua Vidal de Negreiros, onde Badia morou. Artesã, religiosa, produtora cultural e líder comunitária, Badia é até hoje, e cada vez mais, uma referência na cultura de Pernambuco.

Fontes: Maria do Carmo Brandão; Roberto Motta; Mário Ribeiro dos Santos; João Amaro Monteiro da Silva; Maria Carolina Santos.

TEXTO 4

Questões para serem debatidas em sala de aula e base para o roteiro

1. Qual era o papel de Maria de Lourdes da Silva, a Badia, na comunidade do Bairro de São José em destaque o Pátio do Terço, especialmente no contexto cultural e religioso?
2. Como as tradições africanas influenciaram a vida e as atividades de Badia em Recife?
3. Quais foram as principais contribuições de Badia para o Carnaval Pernambucano?
4. Além de sua atuação no Carnaval, de que outras formas Badia promoveu a cultura e as tradições afro-pernambucanas?
5. Como Badia conseguiu articular diferentes grupos da sociedade, incluindo autoridades públicas, comerciantes, políticos e artistas, em torno de suas atividades culturais?
6. Quais foram os desafios enfrentados por Badia em sua missão de promover atividades culturais da população negra e pobre?
7. De que forma a homenagem prestada pela Prefeitura da Cidade do Recife a Badia reflete sua importância e influência na cultura local?
8. Qual é a relevância do Baile Perfumado, criado em homenagem a Badia, para as prévias carnavalescas e para a preservação de sua memória atualmente?

9. Em sua opinião, além de seu papel como líder cultural, de que outras maneiras Badia contribuiu para a comunidade de São José e para a sociedade pernambucana em geral?

10. Como podemos relacionar a vida e o legado de Badia com questões contemporâneas de preservação cultural e reconhecimento das contribuições das comunidades afrodescendentes?

TEXTO 5

Reportagem do perfil jornalístico Marco Zero Conteúdo

(opção para Ensino Médio)

Transcrição da reportagem completa

Título da reportagem: Casa de Badia, a “dama do carnaval”, está esquecida e ameaçada - por Maria Carolina Santos, em 31/01/2020, 08:30.

Para quem não conhece, não dá para chegar na casa onde Badia morou sem consultar a internet. Não há placas, nem os comerciantes do Pátio do Terço sabem informar que, naquela casa de fachada amarela com duas janelas e uma porta, viveu uma das mulheres mais influentes do Carnaval recifense.

E, antes dela, foi ali que o culto nagô teve suas primeiras cerimônias abertas em terras brasileiras – e se disseminou por Pernambuco. A casa número 143 da rua Vidal Negreiros é tombada pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe). Mas isso garante apenas que ela permanece de pé e não pode ser descaracterizada.

Turista que chega por lá, vai encontrar Lúcia Soares, que se apresenta como prima e filha de criação de Badia. Ela conta que mora lá desde os 10 anos – apesar de idas e vindas. Na sala da frente, com piso de ladrilho hidráulico e paredes de tijolo aparente, serve almoço de prato feito de R\$ 10 a R\$ 15. É assim que mantém a estreita e longa casa, que também tem entrada pela rua do Forte.

Enquanto corta uma camisa corroída por ratos, Lúcia conta que há 10 anos teve que mudar o telhado da casa. Foi destruído por cupins, que agora fazem caminhos pelas paredes da sala. Na época, foi notificada pela Fundarpe: em casas tombadas, não se pode mudar a estrutura, nem fazer reformas sem aprovação do órgão. “Não deu em nada, não fui multada. Eu fui lá e levei os dois requerimentos que fiz para que eles me ajudassem com o telhado e que eles também não fizeram nada”, conta.

Há poucos meses, a estrutura da casa balançou. A reforma da edificação ao lado, comprada por uma comerciante chinesa, reverberou na casa de Badia. Lúcia foi na prefeitura reclamar e a obra foi embargada.

Aos 68 anos, Lúcia é também uma testemunha das mudanças no bairro de São José. De área residencial à instalação de pequenos comerciantes, até a ocupação chinesa que se instalou nas lojas do bairro. Na frente da casa de Badia, o poeta, cineasta e militante Solano Trindade nasceu e foi criado – hoje, é uma ótica.

Distantes culturalmente, o contato com os chineses se resume a tentativas de compra da casa. “Às vezes estou na porta e eles passam e perguntam se quero vender. Eu digo que não posso”, diz Lúcia, que confessa se arrepender em ter apoiado o tombamento do imóvel. “Não tenho como manter. Não recebo ajuda nenhuma da prefeitura, nem do Estado. Tudo que faço aqui é por vontade própria e do povo que vem aqui ajudar”, diz. “Nessa época chega muita gente aqui querendo conhecer a casa. Eu falo sobre Badia, sobre o Carnaval, mas digo que não tem apoio de ninguém. Às vezes a prefeitura manda até ônibus com turistas para cá!”, conta Lúcia, que diz nunca ter participado de nenhum projeto para transformar a casa em um centro cultural.

Historiadores divergem sobre tombamento - Desde 1991, quando Badia faleceu, existe um movimento – hoje enfraquecido – para transformar a residência dela em um centro dedicado ao Carnaval e às tradições das religiões de matriz africana. Foi esse movimento que garantiu o tombamento do imóvel, mas não conseguiu ir adiante.

Para o juremeiro e historiador Alexandre L’Omi L’Odó se trata de um exemplo de como o poder público invisibiliza a cultura africana. “Nenhuma obra foi feita, nada foi feito após o tombamento. É apenas uma residência. É como funciona o racismo institucional: o Estado só olha para nossa cultura quando tem algum interesse político”, critica.

Para o historiador Leonardo Dantas Silva, estudioso do Carnaval pernambucano, Badia foi um “tipo popular do bairro de São José, uma costureira, com presença também no candomblé, e teve uma amizade com o jornalista Paulo Viana”. Editor responsável pela página do Carnaval no Jornal do Commercio, Viana foi um dos criadores da Noite dos Tambores Silenciosos, em 1965.

Alguns historiadores creditam à Badia, junto com Viana, a fundação da Noite, onde os Éguns (antepassados) são reverenciados – uma forte característica do culto nagô. “Na verdade, a casa de Badia era uma espécie de suporte para a festa. Era onde se vendia as comidas e bebidas, mas Viana criou a Noite dos Tambores Silenciosos sozinho”, diz Leonardo Dantas, que começou a trabalhar com Viana na página de Carnaval do JC no ano seguinte à criação da Noite dos Tambores Silenciosos.

Para Leonardo, não há motivo para a casa de Badia ser tombada. “Não tem nenhum valor artístico. Está toda descaracterizada, era completamente diferente do que era quando a

Noite dos Tambores Silenciosos foi criada. É diferente, por exemplo, do Sítio de Pai Adão, outro terreiro tombado no Recife”, diz.

Historiador e militante do Movimento Negro, João Monteiro apresenta argumentos sólidos para que o tombamento seja mantido e o local transformado em centro cultural. A história remete a bem antes de Badia morar ali. Por volta da década de 1870, o casal de africanos livres Joaquim Duarte Rodrigues e Eugênia Rodrigues Braga, fugindo de conflitos na Nigéria, chegou ao Recife no porão de um navio – provavelmente, diz Monteiro, o mesmo em que chegou também Ignês Joaquina da Costa, fundadora em 1875 do Sítio de Pai Adão. Esse casal – que na ancestralidade africana recebeu os nomes de Arô e Atô – foram os pais de Vivina e Emília Rodrigues Braga, conhecidas por Tia Sinhá e Tia Yayá.

Não se sabe quando a família se instalou na casa, mas foi em 1922 que as irmãs compraram o imóvel da Rua Vidal Negreiros, 143. Lá, funcionou um dos primeiros terreiros de tradição nagô em Pernambuco – ainda que às escondidas, com apenas uma obrigação, que ocorria em outubro e homenageava todos os orixás. “As irmãs, que eram conhecidas como Tias do Axé, também eram muito ativas nas festividades católicas. Então, todo mês havia a comemoração de uma festividade, como Cosme e Damião e São Benedito. Havia perseguição às religiões africanas e elas não podiam fazer as cerimônias abertamente. Foram os pais de Sinhá e Yayá que trouxeram para Pernambuco os cultos dos orixás Oxum e Xangô”, detalha João Monteiro.

Badia era filha de uma lavadeira que trabalhava para as irmãs e morava nos fundos da casa. Quando a mãe faleceu, foi criada por elas como filha. Antes de morrerem, as irmãs Sinhá e Yayá deixaram a casa para usufruto de Badia – que nunca teve filhos biológicos. As irmãs também determinaram que o imóvel deveria ser doado – após a morte de Badia – para a ordem católica da Igreja dos Martírios. Porém, a ordem foi extinta antes, em 1972, após a destruição do templo para a construção da avenida Dantas Barreto.

Sem herdeiros diretos, a casa de Badia ficou então com Lúcia, que afirma nunca ter funcionado um terreiro de candomblé ali – apenas a obrigação aos orixás no mês de outubro. “Sei que há uma família morando lá, mas que não tem o menor interesse em ir atrás de transformar o local em um centro de memória. Talvez pelo interesse em conseguir vender o imóvel. A prefeitura ou o Estado deveriam dar uma casa para essa família morar e transformar a casa de Badia no espaço de memória que sempre deveria ter sido”, discorda João Monteiro.

Desde que foi tombada, nos anos 2000, a casa recebeu alguns projetos para se tornar um espaço de memória. O mais sólido deles foi desenvolvido com apoio do Funcultura, que fez levantamento arquitetônico e histórico da casa. Lúcia mantém algumas das tradições dos

tempos de Badia, como o Baile Perfumado e ponto de encontro de blocos como o Saberé, formado apenas por homens, e Coroas de São José, fundado por Badia em 1979.

De acordo com a Fundarpe, o processo de tombamento da Casa de Badia recebeu parecer favorável “pela sua rica história de ligação com o Carnaval. Apesar de termos conhecimento da vontade de muitos para que o local se tornasse um centro cultural, a legislação estadual que trata do tema não vincula o tombamento ao seu uso como equipamento, espaço ou centro cultural”. Um imóvel tombado pode ser vendido – e o novo proprietário permanece com a obrigação da preservação.

A perda do tombamento também pode acontecer. Segundo o órgão, pode ser por votação de dois terços dos membros do Conselho Estadual de Cultura. Ou também por vontade do proprietário:

“O proprietário do bem tombado, que não dispuser de recursos para obras de conservação e reparação, levará ao conhecimento da Secretaria de Cultura a necessidade das mencionadas obras.

§ 1º – Recebida à comunicação, a Secretaria de Cultura remetê-la-á à FUNDARPE, para que, sendo as obras necessárias, as faça executar.

§ 2º – Não sendo iniciadas as obras no prazo de seis meses, poderá o proprietário requerer o destombamento do bem”, diz trecho da lei.

Badia, uma carnavalesca influente

Nascida em 1915, Maria de Lourdes Silva, Badia, foi muito mais que uma costureira do Carnaval do Recife. Ela manteve a tradição das festas e obrigações das Tias do Axé. Era pessoa influente no Carnaval, conhecida por todo centro do Recife, criando blocos e ajudando tantos outros.

Por conta dessa influência, era muito cortejada por políticos. Em 1985, foi a homenageada do Carnaval do Recife: foi nessa época que recebeu a alcunha de “Primeira Dama do Carnaval”. “Ela era muito amiga de Joaquim Francisco (prefeito na época da homenagem). Ele visitava aqui direto. Quando ela faleceu, em 1991, ele estava em Brasília e veio às pressas para o Recife. Acompanhou o cortejo até a ponte”, lembra Lúcia. “Gustavo Krause também frequentava muito. Saía daqui de madrugada”. Com a morte de Badia, todos sumiram, diz Lúcia. “Ninguém mais veio aqui. Hoje só ligam para o Carnaval do Recife Antigo. O bairro de São José foi esquecido”, critica.

Fonte: <https://marcozero.org/casa-de-badia-a-dama-do-carnaval-esta-esquecida-e-ameacada/>. Acesso em 30 jan. 2024.

TEXTO 5A**QUESTÕES PARA DEBATE – ENSINO MÉDIO****BASEANDO NA REPORTAGEM DO MARCO ZERO CONTEÚDO**

1. Qual é o significado histórico e cultural da Casa de Badia para a cidade do Recife?
2. Quais são os desafios enfrentados pela atual moradora, Lúcia Soares, na manutenção da Casa de Badia?
3. Quais foram as tentativas anteriores de transformar a residência de Badia em um centro dedicado ao Carnaval e às tradições das religiões de matriz africana?
4. Como o tombamento da Casa de Badia afetou sua preservação e possíveis transformações em um centro cultural?
5. Quais são os argumentos apresentados por diferentes historiadores em relação ao tombamento da Casa de Badia?
6. De que forma a história da Casa de Badia está ligada à história das tradições africanas e do Carnaval em Pernambuco?
7. Como a ausência de apoio do poder público afeta a preservação do patrimônio cultural, como a Casa de Badia?
8. Quais são as possíveis consequências da perda do tombamento da Casa de Badia para a preservação do patrimônio histórico e cultural da região?
9. Como a história de Badia reflete as transformações sociais e culturais ocorridas no bairro de São José ao longo do tempo?
10. Quais são as possíveis ações que podem ser tomadas para preservar e promover o legado cultural de Badia e sua residência?

TEXTO 6A**OPÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL****TRECHOS DA REPORTAGEM**

Título: Casa de Badia, a “dama do carnaval”, está esquecida e ameaçada

Maria Carolina Santos, em 31/01/2020, 08:30

Para quem não conhece, não dá para chegar na casa onde Badia morou sem consultar a internet. Não há placas, nem os comerciantes do Pátio do Terço sabem informar que, naquela casa de fachada amarela com duas janelas e uma porta, viveu uma das mulheres mais influentes do Carnaval recifense. E, antes dela, foi ali que o culto nagô teve suas primeiras cerimônias abertas em terras brasileiras – e se disseminou por Pernambuco. A casa número 143 da Rua

Vidal Negreiros é tombada pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe). Mas isso garante apenas que ela permanece de pé e não pode ser descaracterizada.

Turista que chega por lá, vai encontrar Lúcia Soares, que se apresenta como prima e filha de criação de Badia. [...] Ela conta que há 10 anos teve que mudar o telhado da casa. Foi destruído por cupins, que agora fazem caminhos pelas paredes da sala. Na época, foi notificada pela Fundarpe: em casas tombadas, não se pode mudar a estrutura, nem fazer reformas sem aprovação do órgão. “Não deu em nada, não fui multada. Eu fui lá e levei os dois requerimentos que fiz para que eles me ajudassem com o telhado e que eles também não fizeram nada”, conta.

Aos 68 anos, Lúcia é também uma testemunha das mudanças no bairro de São José. De área residencial à instalação de pequenos comerciantes, até a ocupação chinesa que se instalou nas lojas do bairro. Na frente da casa de Badia, o poeta, cineasta e militante Solano Trindade nasceu e foi criado – hoje, é uma ótica.

“Nessa época chega muita gente aqui querendo conhecer a casa. Eu falo sobre Badia, sobre o Carnaval, mas digo que não tem apoio de ninguém. Às vezes a prefeitura manda até ônibus com turistas para cá!”, conta Lúcia, que diz nunca ter participado de nenhum projeto para transformar a casa em um centro cultural.

Desde 1991, quando Badia faleceu, existe um movimento – hoje enfraquecido – para transformar a residência dela em um centro dedicado ao carnaval e às tradições das religiões de matriz africana. Foi esse movimento que garantiu o tombamento do imóvel, mas não conseguiu ir adiante.

Para o juremeiro e historiador Alexandre L’Omi L’Odó se trata de um exemplo de como o poder público invisibiliza a cultura africana. “Nenhuma obra foi feita, nada foi feito após o tombamento. É apenas uma residência. É como funciona o racismo institucional: o Estado só olha para nossa cultura quando tem algum interesse político”, critica.

Historiador e militante do movimento negro, João Monteiro apresenta argumentos sólidos para que o tombamento seja mantido e o local transformado em centro cultural. A história remete a bem antes de Badia morar ali. Por volta da década de 1870, o casal de africanos livres Joaquim Duarte Rodrigues e Eugênia Rodrigues Braga, fugindo de conflitos na Nigéria, chegou ao Recife no porão de um navio – provavelmente, diz Monteiro, o mesmo em que chegou também Ignês Joaquina da Costa, fundadora em 1875 do Sítio de Pai Adão. Esse casal – que na ancestralidade africana recebeu os nomes de Arô e Atô – foram os pais de Vivina e Emília Rodrigues Braga, conhecidas por Tia Sinhá e Tia Yayá.

Não se sabe quando a família se instalou na casa, mas foi em 1922 que as irmãs compraram o imóvel da Rua Vidal Negreiros, 143. Lá, funcionou um dos primeiros terreiros de

tradição nagô em Pernambuco – ainda que às escondidas, com apenas uma obrigação, que ocorria em outubro e homenageava todos os orixás. “As irmãs, que eram conhecidas como Tias do Axé, também eram muito ativas nas festividades católicas. Então, todo mês havia a comemoração de uma festividade, como Cosme e Damião e São Benedito. Havia perseguição às religiões africanas e elas não podiam fazer as cerimônias abertamente. Foram os pais de Sinhá e Yayá que trouxeram para Pernambuco os cultos dos orixás Oxum e Xangô”, detalha João Monteiro.

Desde que foi tombada, nos anos 2000, a casa recebeu alguns projetos para se tornar um espaço de memória. O mais sólido deles foi desenvolvido com apoio do Funcultura, que fez levantamento arquitetônico e histórico da casa. Lúcia mantém algumas das tradições dos tempos de Badia, como o Baile Perfumado e ponto de encontro de blocos como o Saberé, formado apenas por homens, e Coroas de São José, fundado por Badia em 1979.

A perda do tombamento também pode acontecer. Segundo o órgão, pode ser por votação de dois terços dos membros do Conselho Estadual de Cultura. Ou também por vontade do proprietário:

“O proprietário do bem tombado, que não dispuser de recursos para obras de conservação e reparação, levará ao conhecimento da Secretaria de Cultura a necessidade das mencionadas obras.

Uma carnavalesca influente, nascida em 1915, Maria de Lourdes Silva, Badia, foi muito mais que uma costureira do Carnaval do Recife. Ela manteve a tradição das festas e obrigações das Tias do Axé. Era pessoa influente no carnaval, conhecida por todo centro do Recife, criando blocos e ajudando tantos outros.

Por conta dessa influência, era muito cortejada por políticos. Em 1985, foi a homenageada do Carnaval do Recife: foi nessa época que recebeu a alcunha de “Primeira Dama do Carnaval”. Com a morte de Badia, todos sumiram, diz Lúcia. “Ninguém mais veio aqui. Hoje só ligam para o carnaval do Recife Antigo. O bairro de São José foi esquecido”, critica

TEXTO 6A

QUESTÕES PARA DEBATE – ENSINO FUNDAMENTAL

BASEADAS NOS TRECHOS SELECIONADOS DA REPORTAGEM

1. O que é mencionado como uma dificuldade para encontrar a Casa de Badia?
2. Por que a Casa de Badia é considerada importante do ponto de vista histórico e cultural?
3. Quem é Lucia Soares e qual é o papel atual de Lúcia Soares em relação à Casa de Badia?
4. Quais foram os principais desafios enfrentados por Lúcia Soares na manutenção da casa?

5. O que é destacado como mudanças no bairro de São José ao longo do tempo?
6. Qual foi o movimento mencionado para transformar a residência de Badia em um centro cultural?
7. Quais são os argumentos apresentados pelo historiador Alexandre L'Omi L'Odó em relação ao tombamento da Casa de Badia?
8. O que é mencionado sobre a história anterior da casa antes de Badia morar ali?
9. Que tradições foram mantidas por Lúcia Soares na Casa de Badia desde os tempos de Badia?
10. O que é destacado sobre a influência de Badia no Carnaval de Recife e sua relevância histórica?

TEXTO 7



Legenda: Lúcia Soares, na frente da Casa de Badia. Crédito: MCS/MZ Conteúdo.

Fonte: <https://marcozero.org/casa-de-badia-a-dama-do-carnaval-esta-esquecida-e-ameacada/>. Acesso em 30 jan. 2024.



Legenda: Crédito: Maria Carolina Santos/MZ Conteúdo.

Fonte: <https://marcozero.org/casa-de-badia-a-dama-do-carnaval-esta-esquecida-e-ameacada/> Acesso em 30jan. 2024.



Legenda: Casa 143 do Pátio do Terço, em pré-ruína.

Fonte: <https://patrimonioemalerta.blogspot.com/2011/09/casa-das-tias-casa-de-badia-pre-ruina.html> Acesso em 14 fev. 2024.



Legenda: Dona Lúcia e o filho Leandro mantêm a casa com a renda do restaurante.

Foto de Arthur Souza/LeiaJáImagens.

Fonte: <https://m.leiaja.com/cultura/2021/02/15/noite-dos-tambores-silenciosos-legado-de-uma-mulher-negra/>.

Acesso em 14 fev. 2024.

TEXTO 7A



Nome atribuído: Casa de Badia – Recife.

Outros Nomes: Axé das Tias do Pátio do Terço, Casa das Tias do Pátio do Terço, Casa das Tias.

Localização: R. Vidal de Negreiros, nº 143 – São José – Recife-PE.

Livro do Tombo: LIVRO Nº II – EDIFÍCIOS E MONUMENTOS ISOLADOS.

Fonte: <https://www.ipatrimonio.org/recife-casa-de-badia/#!/map=38329&loc=-8.070210286462405,-34.88100948747837,17>



Fonte: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/badia-a-grande-dama-do-carnaval-de-recife/>. Acesso em 14 fev. 2024.

TEXTO 8

Vídeo: “Noite dos tambores silenciosos: legado de uma mulher negra”.

Descrição

Noite dos Tambores Silenciosos: legado de uma mulher negra

5	265	2021
Marcações com "Gostei"	Visualizações	16 de fev.

Idealizado por Badia, a Dama do Carnaval, há mais de 60 anos, o evento tornou-se um dos mais importantes do Carnaval do Recife. Hoje, seus herdeiros lutam para manter viva a sua história.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d3Ek2JZGA6U>. Acesso em 14 fev. 2024.

TEXTO 9

QUESTÕES PROPOSTAS RELACIONADAS AO VÍDEO

1. Como o tombamento da casa afeta a capacidade dos proprietários de realizar reparos necessários?
2. Quais são os esforços que Lúcia e sua família fazem para sustentar a casa e preservar a memória de Badia?
3. Como a história da casa de Badia está ligada à história mais ampla da cultura e da sociedade pernambucana?
4. Quais são os sentimentos expressos em relação ao descaso com a história de Badia e a dificuldade em manter a casa em condições adequadas?
5. Quais são as possíveis soluções para garantir a preservação da casa de Badia e sua importância cultural?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. **Há protagonismo de mulheres nos livros didáticos de história? análise de duas coleções para o Ensino Médio e propositura de um conjunto de oficinas.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, 2020.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENEZES, Sônia (orgs). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

ALVES, Ildegarde Elouise. **Ceará-Mirim de Madalena Antunes: caminhos para o trabalho biográfico no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

AVELAR, Alexandre de Sá. SCHMIDT, Benito Bisso. **O que pode a biografia.** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

AZEREDO, Edson Guimarães. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018.

BAIRROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados.** Revista Estudos Feministas, a.3, 2º sem, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>. Acesso em 18 jan. 2024.

BALDO, Bruna Myrtes. **Mulheres de Mato Grosso: A utilização de biografias femininas no ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

BRANCO, Janaína Piron. **A autobiografia no ensino de história.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Estadual do Paraná, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei_9394_ldbn1.pdf Acesso em 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. [versão final]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso e 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. [versão final]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei_9394_ldbn1.pdf Acesso em 15 dez. 2024.

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 15 dez. 2024.

CAIMI, Flavia Eloísa. **Heranças consentidas e Contestadas: narrativas em disputa na construção de um currículo nacional**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29, 2017. Anais [...]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488738869_ARQUIVO_TextoST31-FlaviaCaimi.pdf. Acesso em 15 jan. 2024.

Canal Ismaelholanda100; **Candomblé Xambá A História de um quilombo urbano**. Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aHk-PLg6prI> > Duração 09:26. Acesso em 05 fev. 2024.

Canal <http://www.youtube.com/@Oriam00>. **A Cidade (clipe) – Chico Science & Nação Zumbi**. Brasil, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UVab41Zn7Yc>>. Duração 04:51 minutos. Acesso em 05 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria; Moreira, Flávio Antonio (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARDOSO, Cláudia Pons; MARTINS, Antônio Matos. **Insurgências pedagógicas na educação básica**. Salvador/BA: Devires, 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. **História pública e divulgação de história**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2019.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p.138, 2011.

CHICO SCIENCE. **A cidade**. Gravadora: Chaos (Sony Music): Rio de Janeiro, 1993-1994. Formato: LP/CD. Duração 50:15.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COMPANHIA DAS LETRAS; **Por dentro da Enciclopédia Negra**”, de Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Schwarcz. Brasil, 31/07/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0vZLqpUIIQ>. Acesso em 03 fev. 2024.

COSTA, Souza, Andréia. **Ensino de História e mulher negra: um olhar interseccional sobre as percepções de estudantes em Conceição do Araguaia-PA**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2020.

COSTA, Valéria Gomes. **É do dendê! História e memórias urbanas da nação Xambá no Recife (1950 – 1992)**. São Paulo: Annablume, p.220, 2009.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico – escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

FARIAS, Marilyn Genezareth de Oliveira. **Ensino de história e direitos humanos: a história de gênero na perspectiva interseccional e a luta da mulher negra por direitos**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade Federal do Pará, 2020.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (orgs.) **BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico]** / Angela Ribeiro Ferreira et. al (org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 462 p. ISBN - 978-65-5917-292-4 DOI - 0.22350/9786559172924 Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em 05 jun. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira. OLIVEIRA, Maria Dias (org). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FIGUEIREDO, Angela. In: **Dicionário das relações ético-raciais contemporâneas** (org). Flávia Rios, Marcio André dos Santos, Alex Ratts. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLEGO, Garrido Chistina Luciene. **Entre permanências e deslocamentos: reflexões sobre a desigualdade de gênero e o combate ao sexismo em materiais didáticos de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira. Cisneiros. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais**. São Paulo: Fósforo, 2022.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (orgs). **História pública e ensino de história**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021.

HOBSBAWN, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, p.160, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

JUNIOR, Júlio Alves Caixeta. **Educação na diversidade para a cidadania: A interseccionalidade gênero/diversidade sexual em livros didáticos de história e ciências do 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba/MG, p.173, 2019.

LIMA, Edneia Xavier de. **Biografia no ensino de história: Trajetória de mahomah gardo Baquaqua no estudo da diáspora africana**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Mato Grosso, 2020.

LOPES, Alice C. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar**. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção história e historiografia).

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnb>. Acesso em 24 jan. 2024.

LUNA, Elineide Rodrigues de. **Gênero na BNCC: debates contemporâneos de sequencias didáticas para o ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021.

MARTINS, Ícaro Amorin. **“Se eu não sou negra, eu sou o quê?” Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero e sexualidade na escola: o paradoxo da in/exclusão**. 1 ed. Curitiba/PR: Appris, 2021.

MAUD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs). **Que história pública queremos?** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

MELO, Giselia dos Santos. **A Condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Unespar, 2020.

MENEZES, Marliene Maria de. **O uso de biografias no ensino de história dos negros no Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

MIGNOLO, D Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. In: **Revista Epistemologias do sul**. Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p.12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em 14 ago. 2023.

MORAES, Eunice Léa de. **Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência a interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe**. Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar Mulheres na História: Abordagens biográficas**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MOURA, Carla. **As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Soraia Maria Ceita do. **Pedagogia feminista negra decolonial para um Ensino de História engajado na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade do Estado da Bahia UNEB, Salvador, 2020.

NUNES, Fernando de Lima. **Para não esquecer: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação**. 1 ed. Salvador/BA: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Inácio Ribeiro de. **Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas/RG, p.120, 2019.

PANAZZO, Silvia. **Conexões e vivências: história 9, ensino fundamental anos finais**. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PCNs, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em 15 jan.2024.

PELÚCIO, Larissa. 2014. **Traduções E torções Ou O Que Se Quer Dizer Quando Dizemos Queer No Brasil?** Revista Periódicus. v. 1, n. 1, p. 68-91. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/peri.v1i1.10150>. Acesso em 30 de maio de 2024.

PEREIRA, Janine Dorneles. **Questões de Gênero no universo discente: Narrativas (Auto) biográficas como dispositivos de formação**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet e PAIM, Elison Antônio. 2018. **Para Pensar O Ensino De história E Os Passados sensíveis: Contribuições Do Pensamento Decolonial**. Educação E Filosofia. Uberlândia: v. 32, n. 66, p. 1229-53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Acesso em 14 ago. 2023.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima (orgs). **Pedagogia feminista negras: primeiras aproximações**. São Paulo: Veneta, p.288, 2022.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi. **Novos combates pela história: desafios/ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PONTUAL, Virgínia. **Uma cidade dois prefeitos – Narrativas do Recife nas décadas de 1930 a 1950**. Recife: Ed. Da UFPE, p. 269, 2001.

POTRICH, Maithê. 2023. **E No Cu Do mundo?**. Revista Espaço Acadêmico. v. 23, n. 242, p. 69-78. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68693>.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André; RATTTS, Alex (orgs). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ROLIANO, Matheus Zambiasi. **Causos no tempo: Historietas Biográficas em Aulas de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

SANTOS, João Francisco. **Memórias de Madame Satã – autobiografia**. São Paulo: Noir, 2022.

SANTOS, W. Geminiano dos. **A crítica historiográfica no Brasil nos anos 1990 e o espectro do linguistic turn: embates entre “modernos” e “pós-modernos**. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 12, n. 30, 2019. DOI: 10.15848/hh.v12i30.1458. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1458>. Acesso em 23 out. 2021.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo **A conquista história: 9º ano: ensino fundamental: anos finais** / Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Leandro Calbente Câmara, Reinaldo Seriacopi. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **A necessidade da história no ensino fundamental: dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** in: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Da LDB a BNCC. (orgs). Campinas/São Paulo: Papirus Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Mariana Barbosa de. **Mapeadora de ausências: metapesquisa da produção histórica sobre a população LGBTQIAPN+ no Brasil (1987 – 2018)**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

SOUZA, Priscila Cabral de. **Memórias e narrativas biográficas de mulheres de Balsas - MA: estratégias para o Ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2021.

TIRANDELLI, Laura Gallo. **A escola como microcosmo de resistência: gênero e relações étnico raciais através da biografia de Nzinga Mbandi, Rainha de Angola**. (Mestrado Profissional em História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

TORRES, Maldonado Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/>. Acesso em 14 ago. 2023.

UMBELINO, Gisele Origuela. **“Aprender a desaprender para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

WALSH, Katherine. **In interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo 2006**. Disponível em: <https://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/498>. Acesso em 27 out. 2022.