

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**A ESCOLA COMO MICROCOSMO DE RESISTÊNCIA:  
GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA BIOGRAFIA DE  
NZINGA MBANDI, RAINHA DE ANGOLA**

**Laura Gallo Tirandelli**

Porto Alegre

2019

**Laura Gallo Tirandelli**

**A ESCOLA COMO MICROCOSMO DE RESISTÊNCIA:  
GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA BIOGRAFIA DE  
NZINGA MBANDI, RAINHA DE ANGOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Natalia Pietra Mendez

Porto Alegre

2019

**LAURA GALLO TIRANDELLI**

**A ESCOLA COMO MICROCOSMO DE RESISTÊNCIA:  
GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA BIOGRAFIA DE  
NZINGA MBANDI, RAINHA DE ANGOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Natalia Pietra Méndez  
(orientadora)

---

Prof. Dr. Arthur de Lima Ávila (PPGH)

---

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt (PPGH)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Dóris Bittencourt Almeida (FACED)

Porto Alegre  
2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

TIRANDELLI, LAURA GALLO

A ESCOLA COMO MICROCOSMO DE RESISTÊNCIA: GÊNERO E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA BIOGRAFIA DE NZINGA  
MBANDI, RAINHA DE ANGOLA / LAURA GALLO TIRANDELLI. --  
2019.

117 f.

Orientadora: Natalia Pietra Mendez.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. ENSINO DE HISTÓRIA. 2. GÊNERO. 3. RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS. 4. BIOGRAFIA. 5. ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL. I. Mendez, Natalia Pietra, orient. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação voltada a compreender aspectos do processo de ensino e aprendizagem da história. Considerando a sala de aula como o espaço para a construção de conhecimentos e práticas de ensino, a pesquisa foi realizada nas aulas de história dos oitavos anos do Ensino Fundamental, em duas turmas nas quais atuo como docente da disciplina de história. Trata-se da elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica em que se privilegiou a biografia de um sujeito histórico: a rainha angolana Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji. O objetivo da pesquisa foi examinar se o uso da biografia no ensino de história pode contribuir para questionar concepções de gênero e raça, possibilitando que estudantes problematizem a ação dos sujeitos históricos. Para alcançar este objetivo, foi desenvolvida uma sequência didática inserida no eixo temático sobre o estudo do colonialismo e imperialismo. Desta forma, a dissertação consiste na apresentação da fundamentação teórica que orientou o desenvolvimento da proposta didática, o relato da aplicação da proposta em sala de aula e, por fim, a análise das produções dos/as estudantes, em que foram utilizados diferentes artefatos culturais e fontes documentais que contemplassem visões diversas sobre a personagem e seu contexto. Para a análise dos materiais produzidos pelos/as estudantes, foi adotada a perspectiva relacional como possibilidade de suscitar reflexões sobre estereótipos de gênero e a constituição do racismo estrutural presente nas relações sociais, fundadas a partir do processo colonizador português que vincula Angola ao Brasil. A opção por colocar em evidência as hierarquizações e as origens destas é um meio de conduzir as reflexões sobre e através das práticas em sala de aula, de maneira que o ensino de história contemple sujeitos tradicionalmente invisibilizados. Como resultado da pesquisa, foi possível acompanhar que o estudo de uma personagem, dentro de um contexto histórico, possibilitou aos e às estudantes desnaturalizar concepções de gênero e raça e, ainda que de forma parcial, historicizar essas relações, situando-as no contexto das resistências ao colonialismo e ao imperialismo.

### **Palavras- chave:**

ensino de história – gênero – relações étnico-raciais – biografia – anos finais do ensino fundamental

## **ABSTRACT**

This paper presents the results of an action research aimed at understanding aspects of teaching and learning process of history. Considering classroom as the space for knowledge construction and teaching practices, the research was carried out in the history classes of eighth years of elementary school, in which I act two of them as the official teacher of this discipline. It is the elaboration and application of a pedagogical proposal in which we approach the biography of a historical subject: the Angolan Queen Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji. The aim of the research is to examine if the use of this biography in history teaching can contribute to question conceptions of gender and race, allowing students to problematize the action of historical subjects. To achieve this objective, a didactic sequence was developed, inserted in the thematic axis on the study of imperialism and colonialism. Being so, this text consists of the presentation of the theoretical foundation that guided the development of the didactic proposal, the proposal application report in the classroom and, finally, the analysis of the student's productions, in which were used different cultural artifacts and sources of documentation that contemplated different visions of the personage and her context. For the analysis of the materials produced by the students, a relational perspective was adopted as a possibility to elicit reflections on gender stereotypes and the constitution of structural racism present in social relations, based on the Portuguese colonizing process that links Angola to Brazil. The option of highlighting the hierarchies and their origins is a means of conducting the reflections through classroom practices, in a way that history teaching may contemplate subjects traditionally invisible. As a result of the research, it was possible to follow that the study of a character, within a historical context, enabled the students to denature conceptions of gender and race and, in a partial way, to put these relations into the historical scope, situating them in the context of colonialism and imperialism resistance.

### **Keywords:**

history teaching - gender - ethnic-racial relations - biography - final years of elementary school

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Rosinha (in memoriam) pelos alicerces que me possibilitaram resistir a todas as tempestades, por me educar segundo princípios éticos e humanitários. Pelos primeiros contatos com as Ciências Humanas e pela ideia de que as injustiças sociais não são naturais e precisam ser combatidas.

À Idinha (in memoriam) pelo afeto de vó, por todas as lições de autonomia e liberdade.

Às minhas professoras inesquecíveis por acreditarem que eu era capaz, por incutirem o desejo pela descoberta, carregando cada uma delas comigo.

À orientadora Natalia pela paciência, incentivo, acolhida, por demonstrar através da sua generosidade como ser uma intelectual feminista que promove o crescimento de outras mulheres. Devo a ela a persistência em concluir este trabalho em meio a tantas adversidades.

À minha rede de amigas, mulheres fantásticas e talentosas, por cada vôo e por cada mergulho, pela sororidade para além do discurso, pelo apoio irrestrito e incentivo constante: Cândice Bolzan, Maria Paula Nuñez, Natasha Jerusalinsky, Taís Avancini, Raquel Carriconde, Sara Guerra, Renata Paines, Graziela Rodrigues, Ana Rita Mayer, Andreia Lahmer, Laura Pujol e todas as demais que vão sendo agregadas em uma teia de amorosidade e potência. Eu sou porque vocês são!

Ao Luís Nenung, e ao meu irmão Pedro Augusto, pela coragem, cada um à sua maneira, de buscar ser o ponto fora da curva neste mundo de normatização das masculinidades adoecidas. Sou grata pelos aconselhamentos, pelo carinho, pelo cuidado, especialmente no delicado momento de finalização deste trabalho.

Às professoras e professores do Prof. História por dedicarem-se à efetivação do projeto de uma universidade pública popular e acessível, pela generosidade em compartilhar e acolher saberes, pela oportunidade e inspiração.

Às colegas e aos colegas da turma do Prof. História 2016 por demonstrarem que a educação básica é lugar de gente criativa, competente e apaixonada; pelo incentivo e amizade que fortalecem as lutas cotidianas.

À comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I, especialmente às alunas e alunos que são a causa maior da insistência em manter vivas as esperanças; a cada colega que prestou seu apoio e com as/os quais compartilho o desejo por uma educação transgressora.

Ao meu pai Álvaro, que nos deixou enquanto eu finalizava este trabalho. Sou grata por cada exemplo prático de como o patriarcado constitui-se como um sistema complexo de opressões que causam imenso sofrimento às mulheres e também aos homens. Com ele aprendi que o medo é inimigo da liberdade, a buscar argumentos e também a gritar quando necessário para que fosse escutada. Em sua onipresente ausência, desenvolvi autonomia.

Às minhas ancestrais, por suportarem o peso da inadequação às regras; cada não que elas disseram ecoa hoje e produz a convicção de darmos prosseguimento às lutas, porque ainda há muito que transformar.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>FEMINISMO(S) E ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE BIOGRAFIAS</b> .....	<b>26</b>
2.1	AS TEORIAS FEMINISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
2.2	BIOGRAFIAS PARA ALÉM DOS “GRANDES HOMENS”.....	35
<b>3</b>	<b>A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TENSIONAMENTOS PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO</b> .....	<b>43</b>
3.1	NZINGA MBANDI: REPRESENTATIVIDADE AFRICANA CONTRA O EUROCENTRISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	43
3.2	A EXPERIÊNCIA DA MUDANÇA DE PERSPECTIVA – O PASSADO TAMBÉM TEM NOME DE MULHER: A APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E ALGUNS DOS RESULTADOS OBSERVADOS.....	53
3.3	NZINGA E AS MEMÓRIAS DA DIÁSPORA NA CULTURA BRASILEIRA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE.....	73
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>86</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>91</b>
	<b>ANEXO A: Plano de aula: A rainha Nzinga de Angola e a resistência anticolonial; glossário de termos e nomes em língua Kimbundu; sugestão de estudo dirigido; Fontes consultadas para elaboração de Plano de aulas</b> .....	<b>91</b>
	<b>ANEXO B - Filmes e quadrinhos utilizados</b> .....	<b>101</b>
	<b>ANEXO C - Mapas</b> .....	<b>103</b>
	<b>ANEXO D - Atividades de História 8º A/ B – Profª. Laura - Análise de fontes documentais sobre a Rainha Nzinga.....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO E - Instruções para a elaboração dos cartazes</b> .....	<b>110</b>
	<b>ANEXO F - Termo de Assentimento/Consentimento de Utilização de Conteúdo Escolar</b> .....	<b>111</b>
	<b>ANEXO G - Imagens da Exposição na Semana da Consciência Negra - 2018 da E.M.E.F João Paulo I</b> .....	<b>112</b>

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazereres encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

FREIRE, Paulo (1997, p.32)

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2016 e concluído no segundo semestre de 2018. Nesta dissertação, apresento os resultados da pesquisa realizada ao longo deste período e que teve como enfoque o ensino de história para os anos finais do ensino fundamental, considerando a importância de dialogar com os estudos de gênero, a história das mulheres e uma perspectiva que descentre a narrativa histórica das tendências eurocentradas na abordagem dos conteúdos previstos para esta etapa da educação básica.

Desta forma, considerei pertinente incluir diferentes interpretações sobre a vida e trajetória de Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji, legítima herdeira do trono do Ndongo, ou rainha por usurpação do poder, dependendo do enfoque, bem como aprofundar a temática da colonização portuguesa no Brasil e em Angola durante o período em que o tráfico de escravizados é intensificado e a África centro ocidental passa a representar importante fonte de recursos para a Coroa Portuguesa a partir do século XVI.

Ao privilegiar a perspectiva da resistência a estes empreendimentos, o objetivo principal foi dar visibilidade à liderança de uma mulher africana que desempenhou tanto o papel de hábil negociadora perante mandatários portugueses e missionários católicos, bem como de chefe dos exércitos que dificultavam os avanços de soldados e pombeiros<sup>1</sup>.

Propor análises e interpretações de distintas percepções sobre a vida desta personagem como recurso para suscitar questionamentos quanto aos papéis de gênero no contexto mencionado e, conseqüentemente abrir a possibilidades de deslocar estes questionamentos de forma relacional para o presente é o objetivo principal desta pesquisa ação, que também está alicerçada na produção de propostas pedagógicas que contemplem a educação para as relações étnico-raciais ao inserir nas aulas de história uma protagonista africana, incluindo a memória da diáspora evocada através desta na cultura afro-brasileira.

A questão que proponho é de que maneira a adoção de perspectivas historiográficas que contemplem gênero, raça e classe, ao se eleger conteúdos - que estejam previstos na Base Curricular Comum, mas que possam produzir tensionamentos - tem a contribuir com um ensino de história mais significativo para os/as estudantes das séries finais do ensino

---

<sup>1</sup> Segundo Roy Glasgow (2013, p. 71), pombeiros eram os “mercadores de carne humana” brancos, mestiços ou negros que representavam os interesses das companhias de comércio, dos funcionários da Coroa ou até mesmo dos Sobas (chefes locais).

fundamental de uma escola pública localizada na periferia da região metropolitana de Porto Alegre.

Para tanto, um olhar atento aos acontecimentos políticos desenrolados durante a produção deste trabalho tem causado, no mínimo, desconforto frente a discursos que colocam a liberdade de ensinar e os educadores que defendem princípios democráticos previstos pela Constituição Federal de 1988 sob suspeita.

Os desafios para o livre exercício da docência têm sido agravados frente aos acontecimentos políticos que demonstram a desagregação das instituições que garantiam o aparente funcionamento do estado de direito. Uma onda de angústia, descrença e preocupação quanto ao futuro tomou conta dos setores progressistas, ora paralisando, ora produzindo um sentimento de urgência.

Os pequenos, mas não menos importantes avanços obtidos para a superação das desigualdades através das lutas empreendidas pelos movimentos sociais desde a redemocratização agora parecem acenar lá da linha do horizonte onde vivem as utopias em um contexto de evidente ameaça de desintegração dos resultados de um árduo trabalho coletivo de setores que vêm combatendo dentro e fora das instituições o racismo, o sexismo, a homofobia, a degradação ambiental, a miséria e exploração a que são submetidas parte significativa da população brasileira.

Embora não seja consenso, vivemos um golpe<sup>2</sup> de Estado articulado em nome do fortalecimento de políticas neoliberais que ameaçam o funcionamento adequado dos serviços públicos e os direitos da população, especialmente dos grupos mais empobrecidos, com o argumento falacioso de solução para a recuperação da economia.

O reordenamento das políticas econômicas imposto a partir de 2016 demanda trabalhadores com habilidades técnicas e pouca capacidade de mobilização, o que fica

---

<sup>2</sup> Céli Pinto, professora desta instituição refere-se a este processo como “assalto ao Estado democrático de direito”, tendo como marco no Brasil o ano de 2013 ao ocorrer um deslocamento dos discursos da esquerda para a direita através da presença de uma classe média despolitizada nas manifestações de rua. Ao mesmo tempo governos progressistas da América Latina enfrentam crises internas e a desnacionalização das suas economias como reflexo do reordenamento do capitalismo internacional. A independência conquistada pelo Ministério Público, Poder Judiciário e Polícia Federal durante as gestões do PT transformaram investigações contra a corrupção em um “despudorado golpe contra o governo constituído”. (PINTO, Céli. A gestação de um golpe. *Sul 21*. 12 de abril de 2016).

explícito no lema dos primeiros meses em que assume o governo golpista de Michel Temer: “Não pense em crise, trabalhe”<sup>3</sup>.

Durante a finalização desta dissertação, o então ministro da educação nomeado pelo presidente Jair Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, causou uma série de críticas ao afirmar que a educação superior no Brasil não deveria estar acessível para todos<sup>4</sup>, fato que atesta a falta de comprometimento com a política de cotas tão duramente conquistada e, por conseguinte, atribuindo um caráter tecnicista à educação básica de maneira que esta não prepare os estudantes da educação pública para acessar o ensino superior.

Ainda na sequência do golpe parlamentar, são aprovadas medidas que congelam os gastos públicos em saúde e educação para os próximos vinte anos, promulgadas na forma de emenda constitucional em 13 de dezembro de 2016 sob a denominação de PEC 55/2016, e, em 8 de fevereiro de 2017, são aprovadas reformas no ensino médio que serão implementadas a partir de 2018. Sobre a última, pesa o fato de este modelo tornar eletivas as disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, que já possuem reduzida carga horária desde a etapa do ensino fundamental.

Quais os objetivos de uma reforma que inclui o ensino técnico no nível médio sem ampliação dos investimentos e que relega a um segundo plano a oferta de aulas das áreas do conhecimento necessárias ao ingresso no ensino superior, que visa tornar integral o ensino mesmo com a perspectiva de congelamento dos investimentos públicos, que segue privilegiando língua portuguesa e matemática e dificulta o acesso a um currículo amplo e diversificado?

---

<sup>3</sup> Sobre discurso proferido em 12/05/2016 pelo então presidente interino na posse do novo ministério, conforme a perspectiva teórica da análise de discurso, o “imperativo abole a reflexão” sobre a crise política pela qual atravessava o país quando do afastamento de Dilma Rousseff; assume o cargo como um “desfecho da crise” imputando a responsabilidade de solucioná-la ao cidadão, que deveria exercer seu trabalho abrindo mão do que é próprio do humano que é o ato de pensar. (GARCIA; SOUSA. “Não pense em crise, trabalhe”: o jogo da história na trama da língua. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, jan./mar. 2018. v.15, n. 1. p. 2891- 2895).

<sup>4</sup> Na ocasião o ministro afirma que “As universidades devem ficar reservadas a uma elite intelectual que não é uma elite econômica”. (ANDRADA, Alexandre. Ricardo Vélez tem razão: não existe ‘universidade para todos’ no Brasil. *The Intercept Brasil*. 16 fev. 2019). O autor da matéria rebate a afirmação demonstrando por meio de dados estatísticos que, salvo raríssimas exceções, as chances de filhos de pais com maior escolaridade e, consequentemente com maior poder aquisitivo entrarem nas universidades brasileiras é 71% maior do que a probabilidade de filhos de pais analfabetos. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico, 52% das pessoas entre 25 e 64 anos não têm sequer o Ensino Médio. Míseros 15% entre 25 e 34 anos têm curso superior, logo, o ministro em questão reitera a continuidade e o agravamento da inacessibilidade do ensino superior à grande maioria da população.

O ensino superior público e seus trabalhadores são atacados mediante a escassez de verbas e o desmerecimento destes espaços como lugares de reflexão e inovação. Restringir o acesso corrobora para a elitização destes e mantém o país como dependente da produção científica produzida pelas universidades das potências hegemônicas.

Não há como ignorar em meio aos acontecimentos mencionados, a crescente atuação do Movimento Brasil Livre nos legislativos e seu projeto de lei “Escola sem Partido”<sup>5</sup>. Esta proposta tem angariado simpatizantes através de um discurso que evoca a imagem de professores autoritários e que, supostamente, detêm a audiência cativa dos estudantes, utilizando sua posição de poder para doutriná-los dentro de princípios que colocariam em risco a ordem social assentada na família tradicional cristã. A esta caberia a verdadeira autoridade sobre seus filhos e sobre o que a escola deveria ensiná-los. Porém, a diversidade de modelos familiares que compõem as comunidades escolares das redes públicas e privadas permite que se faça uso de subsídios argumentativos contrários a este discurso, possibilitando aos professores um sem número de exemplos que demonstram a não aplicabilidade desta visão de ensino.

Além disso, hoje, mais do que em qualquer momento da história da educação brasileira, a escola pública representa um espaço em que convivem, não sem conflito, credos, etnias, orientações sexuais, classes sociais variadas. Seguem resistindo os que acreditam que a universalização da educação básica garantida pela Constituição é um desafio imenso e, por isso mesmo, fabuloso em termos de possibilidades de se trabalhar a diversidade como requisito para uma verdadeira sociedade democrática em que todos os sujeitos sejam efetivamente detentores de direitos e cientes das atribuições que competem às instituições para que estes sigam sendo aprofundados e garantidos.

Evidente nestas iniciativas que colocam os conhecimentos e as escolhas pedagógicas dos educadores sob suspeita, é o desejo por parte de setores conservadores da sociedade brasileira de cercear a liberdade de ensino daqueles que percebem o quão longe ainda estamos de constituirmos uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Por estes motivos, somos muitos e muitas que desejam tornar os espaços educacionais o lugar do (des)aprender. Desaprender a ser omissos em situações de injustiça, desaprender a hierarquizar pessoas e saberes diversos, desaprender o racismo tão arraigado porque negado, desaprender a aceitar o

---

<sup>5</sup>[www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org). Acesso em 5 jun. 2018

sexismo, a xenofobia, a heteronormatividade como constituintes imutáveis de uma sociedade que se diz cordial e pacifista, mas que historicamente sempre fez uso da violência para manter os subalternos silenciosamente obedientes.

Gaudêncio Frigotto, doutor em educação e professor da Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, analisa relações entre as raízes históricas do conservadorismo brasileiro, os objetivos políticos e ideológicos por trás deste projeto de lei e as analogias possíveis com Estados não democráticos que criminalizam as concepções de conhecimento histórico e formação humana que visam à superação da subalternidade daqueles a quem a cidadania plena foi sempre negada.

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p.31) <sup>6</sup>.

Afirma ainda que, ao longo do século XX, a população brasileira conviveu por mais de um terço do tempo com ditaduras e golpes institucionais que impediram avanços das lutas populares pelo direito a condições dignas de sobrevivência e que a miséria econômica condena também à miséria educacional e cultural, mantendo a população das periferias urbanas e das áreas rurais desassistidas pelo poder público, reféns da manipulação midiática e das seitas religiosas que mercantilizam a fé. (Idem, p.20)

Logo, não é de se estranhar que as escolas sejam percebidas ainda como espaços potencializadores de movimentos que possam transformar em protagonistas os jovens descontentes com as estruturas de poder institucionais e interpessoais.

As ocupações secundaristas e universitárias, ocorridas em todo o país entre novembro e dezembro de 2015 e em 2016, respectivamente, demonstram a capacidade de mobilização dos estudantes, bem como o desejo de dar outros rumos aos modelos de ensino que permanecem,

---

<sup>6</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio . A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17 a 34.

salvo subversões da norma, claramente ultrapassados. Hierarquias, gestão de recursos pouco transparentes, relações que fortalecem desigualdade de gênero, raça e classe social, métodos didáticos e avaliativos que reforçam exclusões... foram algumas das pautas dos ocupantes, que utilizaram táticas de comunicação diversas das usuais, entre si e por meio das mídias, especialmente as eletrônicas ao buscar articulações em que a informação também era veiculada através das redes sociais<sup>7</sup>.

A educação básica na etapa do ensino fundamental, na qual atuo, não está à parte destes questionamentos. Aliás, considero de suma importância que as salas de aula das escolas sejam espaço de fazeres políticos efetivamente democráticos calcados no debate e no respeito às diferenças e que os adolescentes, por mais novos que sejam, possam ser considerados aptos pelos adultos, se não, instrumentalizados para analisar e discutir os fatos de sua época, bem como os processos históricos que os desencadearam.

Sobre como deveriam portar-se educadores diante dessas demandas, farei uso das palavras de Henry Giroux (1997. p. 163) sobre os professores como intelectuais transformadores:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta.

Não parecem fortuitas as medidas governamentais que reduzem investimentos em um setor tão estratégico. Não são casuais as reformas que diminuem carga horária ou excluem do currículo as áreas do conhecimento em que relações sociais, política e economia são temas de debate. Não é genuína a postura de colocar os professores que vão além da repetição estéril e que se preocupam em abordar temas relativos a direitos humanos sob suspeita.

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, protagonizado pelos homens de negócio e

---

<sup>7</sup> Sobre as Ocupas, agradeço as conversas instigantes com o amigo então doutorando da Comunicação Social da UFRGS, Marcelo Xavier Parker e possibilidade de leitura da sua tese antes da publicação intitulada “Visibilidade, deliberação e afetos: comunicação e política nas ocupações da UFRGS em 2016” defendida em fins de 2018.



suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. O desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas. (FRIGOTTO, 2017, p.28)

Em 1997, Henry Giroux<sup>8</sup> escrevia sobre reformas educacionais que refletiam a pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública, sendo ignorados nesses debates a “inteligência, julgamento e experiência” destes contribuintes. Há vinte anos, a partir da perspectiva deste intelectual atuante no ensino superior norte-americano, o clima político e ideológico não parecia favorável aos professores, relegados à função de técnicos que deveriam cumprir os objetivos estabelecidos por especialistas, em parte distantes do cotidiano escolar. O desafio apresentado era o de que os professores deveriam engajar-se nos debates públicos com seus críticos e realizar o exercício da autocrítica necessária quanto à sua formação, finalidade desta e às formas dominantes de escolarização. Ações absolutamente necessárias ainda hoje em um contexto de desconfiança perante aqueles que pautam sua prática educacional para o exercício de uma cidadania crítica e ativa.

Para tanto, faz-se imprescindível o desenvolvimento de perspectivas teóricas que possibilitem uma redefinição da natureza da crise educacional ao mesmo tempo em que forneça bases para alternativas que preparem os professores para exercerem suas atividades para além da simples execução de programas previamente determinados.

A (re)inserção dos professores no ambiente acadêmico abre a possibilidade de, através de debates teóricos, fortalecer as lutas coletivas e a resistência contra a desvalorização destes profissionais, uma vez que os ambientes escolares carecem de espaço para reflexões aprofundadas, quando estas não são consideradas indesejáveis.

É com o objetivo de sanar esta demanda que surgem os mestrados profissionalizantes destinados aos egressos das licenciaturas, como um contraponto ao reducionismo do caráter formativo daqueles que atuam na educação básica. Este trabalho evidentemente é o resultado de um percurso viabilizado pelo comprometimento por parte das professoras e professores da

---

<sup>8</sup>GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que ousam realizar de fato a interlocução necessária entre a produção acadêmica e a prática da sala de aula.

No livro “Ensinando a transgredir”, leitura a que tive acesso graças às inúmeras sugestões valiosas durante as aulas deste programa de mestrado, bell hooks<sup>9</sup>, professora, teórica e ativista feminista, fala do processo de autorrecuperação e da libertação coletiva possível através do ato de questionarmos tudo aquilo que é naturalizado fazendo uso da teoria como intervenção para desafiar o estabelecido. Como resultado, preconiza uma aproximação entre teoria e prática em que uma capacita a outra. (hooks, 2013, p.86)

Justamente o propósito primordial que estabeleci quando retornei à universidade após um lapso de uma década. Atribuo o longo afastamento ao fato de que, ao concluir a licenciatura em História em fins de 2005, a academia pouco estava contribuindo para meu desejo utópico e pretensioso de transformação social e, salvo exceções às quais atribuo a insistência no desejo de tornar-me professora, havia um desprezo, ora velado, ora explícito por parte de alguns docentes e colegas da instituição privada onde realizei minha formação, que vislumbravam a pesquisa como única atuação digna para um historiador.

Abandonei o projeto de trabalho de conclusão sobre internações psiquiátricas de mulheres nas primeiras décadas do século XX devido à irrelevância atribuída ao tema de pesquisa na época dentro daquela instituição.

Importante salientar que durante toda graduação jamais havia lido ou ouvido falar em estudos de gênero ou teoria feminista. Mal sabia que naquele esboço de projeto de pesquisa estava a semente de uma curiosidade científica que anos mais tarde viria na forma de uma torrente difusa, pragmática, sem alicerces teóricos sólidos, que inundou a prática de sala de aula concomitantemente aos questionamentos ontológicos que me eram difíceis de categorizar. Compreendi aos poucos que deveria então autodenominar-me como uma professora feminista em construção e, dessa forma, passei a assumir posição radicalmente contrária a tudo que a palavra “professorinha” carrega de significância pejorativa quanto à minha escolha profissional e meu papel social como mulher.

Feminismo e educação passaram a ser indissociáveis, permeiam a maneira de conduzir as questões profissionais e transbordam para além delas devido à potência transformadora

---

<sup>9</sup> Utilizo minúsculas para o nome próprio da autora como a mesma adota a grafia em suas publicações.

contida no princípio de que a maneira como nos relacionamos, tanto nos espaços privados como públicos, é passível de ser repensada em profundidade.

Feminismo é um movimento plural com posições e questionamentos convergentes e divergentes entre si. A educação é um princípio que está presente nas diferentes visões históricas do feminismo ora dirigido à reivindicação de escolarização, de qualificação pessoal e profissional com vistas à mobilidade social e à conquista de poder, ora com demandas específicas que atendem às mulheres e ora como um projeto de mudança cultural nas formas de educar meninas e meninos. A educação é um meio-fim necessário para equalizar as condições de vida e as relações entre homens e mulheres. Por si só a escolarização não oferece garantias de uma vida melhor, mas é condição necessária para mobilidade social e um espaço importante de aprendizagem da convivência democrática entre gêneros, raças e classes sociais. (CARVALHO, 2016, p.36)

Fundamentar teoricamente a fim de substanciar argumentos e renovar metodologias tem sido os objetivos norteadores de uma professora que reivindica o direito e assume o dever de constituir-se como “intelectual transformadora”, como preconiza Giroux, a fim de se combater as “ideologias tecnocráticas e instrumentais adjacentes à teoria educacional que separa conceitualização, planejamento, organização curricular dos processos de implementação e execução”. Questionar o que ensina, para quem ensina e com quais finalidades é papel daqueles e daquelas que ensinam assumindo responsabilidade ativa. Tal responsabilidade, como sugere o autor, pressupõe leitura, reflexões, debates através da educação continuada, o que lamentavelmente está distante da realidade da maioria dos educadores brasileiros.

A proletarização da docência tende a inviabilizar a figura do professor pesquisador, seja através da sobrecarga de horas/aula, da superlotação das turmas, da burocracia institucional, dos deslocamentos de uma escola para outra, do lazer restrito que não abre espaço para o prazer e a criatividade, do ambiente de trabalho precário... A proletarização se dá materialmente e também na forma de falta de perspectivas. A luta por espaços e condições para aperfeiçoamento profissional (e por que não, pessoal?) deveria ser uma demanda atendida pelo poder público como prioritária. Quando negligenciada, por certo deveria ser colocada em evidência pelas partes lesadas, ou que assim deveriam perceber-se, como reação à demonstração do descaso dos ocupantes de cargos públicos para com os cidadãos que a eles delegaram poder. No entanto, o grau de alienação é tão profundo que professores que exigem o mínimo, que são salários pagos em dia, têm tido a legitimidade de suas demandas contestada até mesmo pelos seus pares.

Sendo assim, estudo para que o sentimento de derrota daqueles que desistiram e não puderam ir embora não me contagie.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163)

E onde reside a esperança? Costumo dizer aos meus alunos que não espero grandes transformações por parte daqueles adultos que já se conformaram com tudo aquilo que não parece bom e justo e que a adolescência é uma das fases da vida em que reside uma grande potência transformadora através de um sentimento quase constante de inadequação. Da inadequação surgem os questionamentos que podem gerar mudanças, pois quando questionamos, buscamos ações que nos levam na direção contrária daquilo que não nos serve.

O que escuto da parte deles e delas? Os desabafos sobre o uniforme quente das meninas, que não podem usar bermudas ou regatas, a sobrecarga de tarefas domésticas que as impedem de ir às aulas ou à biblioteca estudar, a rua como espaço permitido aos meninos e limitado a elas, a ausência paterna, a violência doméstica, o assédio, as agressões contra os meninos que não se encaixam nos padrões de masculinidade, as dificuldades materiais, o medo de que os familiares não possam prover o necessário, a ânsia em conseguir algum trabalho para poder comprar as coisas que acreditam que precisam ter para ser reconhecidos como gente, a tristeza de não se encaixarem em padrões de beleza difundidos pela grande mídia... Não há uma semana sem que comentários sobre papéis masculinos e femininos, homossexualidade, relações familiares, racismo ou violência de todos os tipos sejam por eles e por elas colocados durante as aulas ou em conversas mais reservadas.

Posso, portanto, afirmar que o campo de pesquisa e atuação apresentou questões que envolvem gênero e feminismo, bem como relações étnico-raciais e que estes são temas pertinentes à produção de conhecimento historiográfico e ao ensino de história. Não menos importante é a necessidade de produção de materiais direcionadas ao público juvenil que, conforme salienta hooks, “são terrenos cruciais para a educação feminista (e antirracista, acrescentaria) com consciência crítica, precisamente porque é quando as crenças e identidades estão em formação”. (hooks, 2017, p.139)

A fim de situar a comunidade para qual trabalho, partirei de uma ruptura com o senso comum que atribui às famílias matrifocais a pecha de “desestruturadas”. O termo é recorrente entre o corpo docente de escolas públicas e periféricas e considero estéreis as tentativas de encontrar justificativas para o fracasso escolar dos estudantes na carência de figura paterna. A noção de “rede doméstica”, utilizada por Carol Stack<sup>10</sup> é um marco teórico mais adequado para tratarmos de estruturas familiares diferentes das consideradas ideais pela classe média.

Embora esta autora tenha como ponto de partida para suas análises as histórias de vida e observações pessoais das mulheres de uma comunidade negra em Jackson Harbor, Meio Oeste dos Estados Unidos, em uma área empobrecida conhecida como “The Flats”, transponho algumas de suas observações para analisar o campo em que atuo como professora de uma escola municipal na Vila Santo Operário, Bairro Mathias Velho, em Canoas, região metropolitana de Porto Alegre.

Assim como observado por Stack, nas comunidades em que uma parcela significativa da população é afrodescendente e contam com poucos recursos econômicos, as mulheres ocupam centralidade nas redes de solidariedade e dependência que podem se estender a vários lares, uma vez que a noção de parentesco é muito mais ampla. Tias, avós mães, madrinhas e irmãs costumeiramente são as figuras de referência tanto para a resolução de conflitos e problemas ligados à escolaridade, quanto para a manutenção material das crianças e adolescentes. Fatores como desemprego, custo dos aluguéis e mudanças frequentes fazem com que múltiplas gerações de uma rede familiar ampliada coabitem a mesma casa ou terreno. O pertencimento dá-se de acordo com o(s) lugar(es) onde comem, dormem e passam o tempo. Tais ações podem ser executadas em lares distintos. (STACK, 2012, p. 190)

Ao contrário do que costumeiramente se diz, nestes lares há presenças masculinas - tios, avô, padrastos, irmãos mais velhos - estes vêm e vão conforme novos laços são estabelecidos com outras mulheres ou em função de trabalho, bem como, acrescentaria, em função de conflitos com o tráfico de drogas ou prisões.

A realidade opressiva do sistema econômico e político é facilmente perceptível nas longas esperas nos pontos de ônibus que levam ao centro da cidade e ao trem metropolitano. “*Vou pra Canoas ver se pego uns serviço*”. Cada vez mais frequente nos últimos anos, dada a crescente precarização das condições de trabalho, frases como esta são as mais corriqueiras

---

<sup>10</sup> STACK, Carol. Roles sexuales y estrategias de supervivência em una comunidade negra urbana. In: JABARDO, Mercedes (org.). *Feminismos Negros – Una antología*. Traficante de Sueños. Madri, 2012.

nas falas das mulheres, especialmente mais jovens. Os pontos de ônibus estão sempre cheios de mulheres de todas as idades e suas crianças, que são passadas por baixo da roleta dos ônibus e que as levam até o lugar onde servirão a alguém limpando e cuidando. Interessante notar que o termo “emprego” - o que envolve uma relação contratual entre empregador e empregado e que designa atividade remunerada qualificada para exercício de uma determinada função - quase não se faz presente nos diálogos, mas serviço, do ato de servir a alguém.

A ideia de viver em uma zona que parece desvinculada do resto da cidade também é um ponto interessante de ser analisado. A Vila Santo Operário está localizada no Bairro Mathias Velho<sup>11</sup>, quadrante noroeste do município gaúcho de Canoas. O bairro como um todo, que já foi o segundo mais populoso da América Latina, é resultado de ocupações distribuídas em uma área de 7.150.000 metros quadrados empregados pela família de Saturnino Mathias Velho até os anos de 1950 para o cultivo de arroz e criação de gado. Quando ocorre a partilha entre os herdeiros destas e de outras terras da família, a área é negociada com a Sociedade Territorial São Carlos, que inicia o loteamento com fins urbanizadores. No entanto, na época do início dos loteamentos, o município carecia de plano diretor e uma grande parte dos lotes foi vendido sem rede de água e luz e sem a realização de qualquer obra de drenagem que impedisse que os moradores das áreas mais próximas ao Rio dos Sinos tivessem suas casas alagadas em períodos de muitas chuvas, um problema grave ainda enfrentado pelos moradores atuais.

A partir dos anos 1960, o crescimento industrial de Porto Alegre e região atraía pequenos agricultores e arrendatários das fronteiras agrícolas do Estado em busca de trabalho. A possibilidade de comprar um terreno a baixo custo ajudou a povoar o bairro; são estes migrantes do campo as avós, avôs, bisavós e bisavôs dos alunos que estudam em uma das escolas da Vila Santo Operário, a João Paulo I, onde atuo profissionalmente. O nome da vila é uma homenagem ao líder operário Santos Dias, morto em outubro de 1979 pela polícia militar em São Paulo. Era metalúrgico e atuava na Pastoral Operária.

Importante salientar que a ocupação da vila contou com papel articulador importante das Comunidades Eclesiásticas de Base entre meados dos anos setenta e início dos oitenta. Até o final dos anos noventa, a área ainda era alvo de reintegrações de posse. Muitos

---

<sup>11</sup> PENNA, Rejane (org.). *Canoas – Para lembrar quem somos nº6 – Mathias Velho*. Canoas: Gráfica editora La Salle, 2000. 140 p.

moradores seguem sem ter o registro dos terrenos e os que obtiveram por usucapião, conquistaram o direito de permanência graças a intensa mobilização da associação de moradores e das lideranças católicas da Capela Nossa Senhora da Luz, localizada ao lado da escola. Esta conta com ensino fundamental do 1º ao 9º ano, mais a Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. São 374 alunos apenas nas séries finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, distribuídos entre os turnos da manhã e da noite.

Considero a João Paulo I um microcosmo de possibilidade de resistência devido à participativa comunidade escolar. Contamos ainda com um corpo docente e uma direção bastante comprometidos com os resultados e índices de aprovação e frequência. Ainda necessitamos de muita reflexão quanto aos meios para atingirmos esses tais resultados. De minha parte, há todo um esforço para repensar os processos que dependem diretamente de como seleciono, produzo, ofereço os conteúdos e avalio o processo de ensino e aprendizagem.

A comunidade escolar como um todo tem se envolvido nos últimos anos através de esforços coletivos participando dos eventos, reuniões, entregas de boletins e festividades. Na ocasião de uma destas, a festa julina, são arrecadados boa parte dos recursos para a manutenção e melhorias dos espaços, bem como compra de materiais e custeio de algumas saídas de estudos.

Evidentemente que os ataques à educação pública faz com que fiquemos apreensivos quanto às possibilidades de atuação e quanto à qualidade do trabalho prestado à comunidade do bairro. O corte de verbas destinadas ao Programa Mais Educação, por exemplo, que garantia atividades no contraturno (e as refeições obviamente) para estudantes com perfil de vulnerabilidade social, foi uma das facetas do processo de precarização sentido a partir de 2017, com efetivo encerramento das atividades em 2018.

Válido salientar que, dado o caráter matrifocal de parte significativa das famílias, a impossibilidade de contar com escola de turno integral limita as chances das mães mais carentes obterem trabalho regular ou renda complementar, já que um dos aspectos das inúmeras desigualdades de gênero é atribuição do cuidado das crianças ser considerada praticamente exclusiva das mulheres. Em suma, precarizar as redes de ensino e de assistência é também limitar as possibilidades de acesso à educação formal por parte das meninas, que acabam sendo as encarregadas pelo cuidado dos irmãos menores enquanto suas mães exercem alguma atividade remunerada, de maneira que o ciclo de exploração acaba se tornando uma

continuidade geracional que perpetua a pobreza e as inúmeras barreiras para efetiva participação política feminina.

De início, ao elaborar o projeto que viria a dar origem a esta pesquisa ação, pensava em realizar oficinas que atendessem pequenos grupos no contraturno. A ausência de espaço físico adequado foi um dos primeiros empecilhos detectados - duas turmas de oitavos anos com cerca de 35 alunos em cada uma. No entanto, ao constatar que parte significativa das alunas não poderia comparecer à escola no turno da tarde, fez com que percebesse que precisaria superar o receio de levar uma proposta diferenciada para turmas demasiadamente cheias. Digo “diferenciada” em termos de conteúdo. Propor atividades em grupos estimulando a cooperação e a autonomia deveria ser método de ensino corriqueiro, contudo contornar problemas como espaço físico reduzido para acomodar cerca de oito grupos de trabalho por turma, atender cada um deles em ambiente barulhento devido às aulas de educação física ocorrer no pátio e no ginásio ao lado das salas aula, mediar os conflitos, estimular o trabalho coletivo, fornecer materiais em maior quantidade... Seria no mínimo uma falta de coerência propor atividades em que iríamos abordar os conteúdos do trimestre pela perspectiva das relações étnico-raciais e de gênero ignorando as causas e os efeitos de ser conivente com a exclusão, especialmente das meninas que são as principais responsáveis pela manutenção dos lares e das crianças menores enquanto os adultos saem para trabalhar.

É assustador pensar que as possibilidades de transformarmos as escolas públicas em ambientes acolhedores e inclusivos estejam limitadas por políticas públicas que tenderão a precarizar ainda mais o acesso à educação por meio de medidas orçamentárias que reduzem brutalmente os recursos que já eram escassos. A pauperização e a precarização das relações de trabalho tendem a inviabilizar inclusive a participação das famílias na escola.

Conforme descrito por Boaventura de Souza Santos, o Brasil vivencia um “golpe continuado” que teve início com o golpe institucional através do qual foi destituída a presidenta Dilma Rousseff. O retrocesso social e político desde então tem causado paralisia e perplexidade nas esquerdas, que observam a retomada do poder por parte de uma elite subserviente aos interesses do imperialismo norte-americano e que, de forma alguma, possuem algum comprometimento com a soberania nacional, políticas sociais ou ambientais.

Mesmo durante o breve íterim democrático, “a combinação fatal de capitalismo (desigualdade social), colonialismo (discriminação racial) e patriarcado (discriminação



sexual)” não foi superada, mantendo a “invisibilidade da grande maioria pobre, negra indígena, jovem, que vive em favelas, ou apodrece em presídios”. (SANTOS, 2018, p.12-14)

A tentativa descrita nas próximas páginas é a de dar prosseguimento ao trabalho de base que me propus fazer quando elegi a educação pública como meio de atuação profissional. De maneira mais aprofundada e embasada, levar para o ambiente de sala de aula discussões que possam colocar em evidência a gênese desse processo histórico iniciado com o colonialismo, as mazelas e contradições decorrentes deste. Como poderei aceitar esquivar-me desse compromisso, caso seja obrigada a assumir uma dita “neutralidade”?

No primeiro capítulo abordarei as teorias feministas que embasam este trabalho. Necessário na atual conjuntura explicitar o porquê da escolha do conceito de gênero como marco teórico e as distorções produzidas em torno do termo “ideologia” por setores conservadores que combatem o que denominam “ideologia de gênero”. Na sequência, realizo uma revisão bibliográfica que atualiza as possibilidades de utilização de biografias no ensino de história.

No segundo capítulo discorro sobre os pressupostos legais da inclusão da história africana e da cultura afro-brasileira na educação básica, a necessidade de incorporar esses pressupostos teóricos e metodológicos de maneira efetiva como instrumentos para a superação do racismo. Relato os usos das formas narrativas escolhidas para a aplicação deste trabalho e as motivações que levaram a colocar em evidência a figura de Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji, rainha africana que governou o Reino do Ndongo e de Matamba no século XVII. Através da sua história incomum, não por ter sido um caso isolado na luta anticolonialista, mas por ter liderado sendo mulher, busco evidenciar as estratégias de resistência às invasões lusitanas em Angola, as relações de gênero imbricadas nas interações sociais racializadas estabelecidas durante o período colonial e suas continuidades, bem como a memória de resistência que esta personagem evoca entre comunidades afrodescendentes brasileiras.

Por fim, relato como se deu a efetivação da prática em sala de aula e os aspectos dialógicos desta, as etapas, as reações dos e das estudantes, as observações a partir das produções por eles e elas realizadas e as reflexões que pude realizar para aprofundar, alterar, aperfeiçoar e expandir a proposta.

Em honra à coragem e obstinada resistência manifesta na personagem escolhida, peço a mim e a todas e todos educadores brasileiros comprometidos em fazer o que estiver ao

alcance para barrar a onda reacionária nestes tempos tão duros, proteção e muita “ginga” para driblar os que nos querem calados.

## 2 FEMINISMOS(S) E ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE BIOGRAFIAS

### 2.1 AS TEORIAS FEMINISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Professora, teórica e ativista feminista, bell hooks fala sobre o papel dos professores progressistas que trabalham para transformar os currículos escolares de forma que estes não reforcem os sistemas opressivos. Diz ela que aqueles costumam ser os que se engajam no desafio de buscar constante atualização para que, através do conhecimento, seus alunos possam desejar suas próprias buscas por uma vida mais plena de sentido.

Para tanto, há de se empreender uma resistência coletiva contra discursos e representações dominantes, apropriar-se de conhecimentos subjugados para que assim histórias alternativas sejam resgatadas. Estes conhecimentos devem ser compreendidos e inseridos no fazer pedagógico pela via acadêmica sem deixar de ser uma questão de estratégia prática. (hooks, 2013, p.36)

Assumir uma pretensa neutralidade pode ser aparentemente muito cômodo. As primeiras tentativas, quando ainda bastante inexperiente como educadora, de confrontar os discursos hegemônicos fizeram com que imediatamente conquistasse a antipatia de colegas e de alguns gestores. Poderia fazer um apanhado extenso de comentários acompanhados de julgamentos de caráter machista, racista e elitista, mas analisá-los não é o meu propósito neste trabalho. Porém, inevitavelmente, estes balizaram a escolha teórica e metodológica desta pesquisa ação. A fim de atenuar o desconforto geral ao término de cada torturante conselho de classe, costumava escutar aconselhamentos que terminavam no mesmo lugar: “Vocês chegam aqui cheios de teorias aprendidas na universidade e elas não funcionam no mundo real!”. O constrangimento era maior quando era aconselhada a buscar outra profissão enquanto ainda jovem. Mais desconcertante ainda era quando insinuavam que estava em tempo de arrumar um “bom marido”, entenda-se, um provedor. O reflexo destas, digamos, visões de mundo por parte do corpo docente produzia duas posturas entre os estudantes: uma reativa e, por vezes, violenta; outra conformada e reprodutora da norma.

Foram inúmeras as ocasiões em que intervir nos conflitos entre os próprios estudantes e entre eles e seus responsáveis obrigou-me a assumir uma postura e uma linha discursiva antirracista, anti-homofobia e feminista. Nestas ocasiões, relatar as próprias vivências poderia

ter, até certo ponto, alguma utilidade, mas estavam limitadas pelo alcance das experiências de uma mulher branca de classe média baixa que havia frequentado o ensino superior.

Sendo assim, a teorização como forma de repensarmos as práticas faz-se extremamente necessária nos ambientes escolares para que o senso comum e a limitação das nossas vivências individuais não acabem cerceando o alcance de objetivos educacionais mais amplos. E se a pedagogia engajada nos exige um árduo trabalho para superarmos as muitas formas de opressão persistentes, incluir debates em torno de perspectivas de gênero no cotidiano escolar fará inegavelmente parte desta busca.

Em tempos de projetos de lei que visam criminalizar professores que são acusados de “doutrinar através da ideologia de gênero”, estar firmemente embasados em reflexões teóricas que desconstruam argumentos de caráter conservador é premente, inclusive nas tentativas de debates entre os próprios pares.

Experenciemos uma época de angústias e incertezas, em que lutar contra injustiças e educar para uma sociedade menos desigual e violenta pode ser considerado um crime ideológico (ROSADO-NUNES, 2015). Contrariar os preceitos cristãos de “ordem natural”, ou seja, a ideia de determinismo biológico como uma manifestação divina das diferenças entre homens e mulheres seria, conforme fundamentalistas religiosos, uma clara ameaça de “desestruturação das famílias”. Esta linha discursiva, juntamente com aquelas que consideram qualquer reflexão ou ação que combata a naturalização das desigualdades uma “ameaça comunista” parecem ressuscitadas da época do macarthismo<sup>12</sup>.

A palavra “ideologia”, tão mal utilizada, especialmente para desqualificar os estudos de gênero, tem estado presente nos discursos de representantes políticos eleitos por setores da sociedade brasileira - embora seja fato que este não seja um fenômeno isolado - que não aceitaram de bom grado as iniciativas encabeçadas pelos movimentos populares e institucionalizadas entre o final da década de 90 e a primeira década dos anos dois mil.

Ideológicos, diriam, seriam todas as linhas discursivas e de atuação no âmbito público que negam a manutenção das estruturas de poder e sujeição historicamente normatizadas em

---

<sup>12</sup> Ao final da Segunda Guerra, emerge nos Estados Unidos o discurso do combate à “ameaça vermelha”, referência à ascensão e consolidação do Bloco Socialista encabeçado pela União Soviética. O senador Joseph McCarthy, ao fazer uso desta linha discursiva, fomentou a perseguição a todos os cidadãos associados a um pensamento de esquerda, culminando em prisões, demissões, suicídios, medo e obscurantismo por meio da produção de suspeitos alimentada pelos meios de comunicação e pela centralidade da figura do delator.

um país fundado sobre a lógica do colonialismo, do escravismo e do patriarcado. Das sutis transformações percebidas na sociedade brasileira durante as últimas décadas advém uma onda reacionária que tem como principal alvo a educação, justamente por ser terreno fértil para que sejam semeadas experiências democráticas e inclusivas.

Em *Interpretação e ideologias*, Paul Ricoeur (1990, p. 67-73) afirma que a função destas é a de conferir uma imagem a um grupo, atribuindo razão de ser a este devido ao seu papel mediador. Porém é simplificadora e esquemática por questões práticas, tem, por fim, dar visão de conjunto. Diria ele que “o homem da suspeita está isento da tara que denuncia: a ideologia é o pensamento do meu adversário” (Idem, p. 64).

O estatuto não transparente e não reflexivo das ideologias desencadeia um estado de inércia que acaba sendo uma armadilha para aqueles que têm sido acusados de “perverterem os princípios morais da família cristã”.

Embora haja pluralismos na concepção de História como ciência, em geral os historiadores e historiadoras concordam que a ciência não seria um lugar não-ideológico, que seria inviável uma posição de neutralidade ao abordar fatos históricos. Desenvolvemos nosso pensamento a partir da ideologia, mas pouco pensamos sobre ela. Aqueles que acusam assumem uma posição pretensamente neutra. Por esse motivo que o “combate à doutrinação marxista nas escolas” e à “ideologia de gênero” são tão facilmente assimilados pelo sujeito habituado a raciocínios simplificadores e que têm como ponto de partida fatos validados por convicções, não por embasamento em reflexões teóricas.

Discursos dicotômicos que parecem resgatados do período da Guerra Fria como o da “ameaça comunista”, antes de suscitar riso pela sua anacronia, causam indagações que obrigam a focar a atenção no momento histórico em que foram amplamente utilizados.

Hartog (2014, p. 19-23), ao analisar a história recente sob a marca da queda do muro de Berlim e, concomitante ocaso do ideal comunista, afirma que “a ordem do tempo foi posta em questão”. Sendo assim, volta-se às tradições pela falta de segurança quanto ao futuro e abre-se uma brecha para múltiplos fundamentalismos.

Nada mais ameaçador para o pensamento fundamentalista que a diversidade de vozes, demandas, crenças e visões de mundo. As chamadas “minorias” têm colocado em questão a tradição brasileira patriarcal, branca, heteronormativa e elitista protegida sob a égide da

“família cristã” e “dos homens de bem”. Os conservadores bem sabem que a escola pode ser espaço privilegiado para a desconstrução destas tradições, daí advém o fechamento do cerco aos professores por eles chamados de doutrinadores.

Além de reflexão sobre a perpetuação do ato fundador da ideologia e que este não contempla as mudanças sociais, cabe-nos o exercício da análise crítica quanto aos fenômenos sociais para além da luta de classes e, sem dúvida, urge assumirmos uma postura ideológica clara e explícita no que diz respeito à defesa da pluralidade, da tolerância e da garantia de direitos daqueles grupos historicamente excluídos dos processos políticos.

Para tanto, farei uso da perspectiva teórica de gênero ao propor um ensino de história que considere esta categoria analítica necessária para a superação de estereótipos que hierarquizam, silenciam e invisibilizam os sujeitos. Estereótipos que estão no cerne das muitas formas de violência de gênero que tornam o Brasil um dos países mais perigosos para meninas, homossexuais e transgêneros. O combate ao machismo e à LGBTfobia deve, portanto, ser uma atribuição das pessoas envolvidas no processo de educação formal por ser uma questão elementar de direitos humanos.

Assim sendo, compreendemos a expressão LGBTfobia como o conjunto de anseios como ira, nojo, desconforto, receio, horror, desprezo e descaso pelas pessoas que não estão inclusas nas definições rígidas amarrados a heteronormatividade e a dialética binária de gênero. O binarismo parte da premissa que o masculino e o feminino são pólos de ideias que se contrapõem e não se complementam. (MDH, 2018)<sup>13</sup>

Segundo dados demonstrados no Atlas da Violência de 2018, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, as leis e políticas públicas para impedir que sigam ocorrendo índices alarmantes de violência contra mulheres e, acrescento outros corpos feminilizados, ainda são insuficientes.

Em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. A base de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade não fornece informações sobre feminicídio, o que torna impossível identificar qual parcela deste índice corresponde a este tipo específico de crime. Contudo, a morte é a culminância de uma série de outras formas de violência – psicológica, física, patrimonial e sexual.

---

<sup>13</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Violência LGBTfóbicas no Brasil: dados da violência/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/violencia-lgbtfoficas-no-brasil-dados-da-violencia> . Acesso em 2 mai. 2018

No mesmo ano, 49.497 casos de estupros foram notificados (dados disponíveis no 11º Anuário de segurança Pública). No Sistema Único de Saúde foram registrados 22.918 casos, fato que corrobora para a hipótese de subnotificação destes incidentes, o que torna difícil o dimensionamento real do problema.

No entanto, há uma relação entre o aumento do número de denúncias de estupro entre 2011 e 2016, campanhas feministas e governamentais, expansão e aprimoramento dos centros de referência, bem como uma maior propensão das mulheres escolarizadas em buscar auxílio nas agências estatais (IPEA, 2018, p.65).

A partir dos dados fornecidos pelo Sistema de Saúde, sabemos que: 68% dos estupros foram cometidos contra menores de idade; um terço dos estupradores era conhecido das vítimas quando estas são crianças de até 13 anos, sendo que 30% eram familiares; 78,5% ocorreram na própria residência; 54,9% caracterizam reincidência.

Assustador pensarmos que a maioria dos casos de violência sexual notificados são praticados contra crianças e adolescentes. A Lei 11.340/2006 prevê a manutenção, ampliação e aprimoramento das redes de apoio para o enfrentamento da violência contra mulheres e meninas. Consideramos, portanto, a escola como um complemento importante destas redes, especialmente pelo fato de que, dados os reflexos negativos nos processos de ensino e aprendizagem, é em ambiente escolar que muitas vezes são identificadas as situações de abuso.

Coibir abordagens educacionais que envolvam questões de gênero e educação sexual configura um perigoso desserviço às iniciativas que visam estabelecer redes eficientes de amparo e proteção com objetivos de identificar os casos e garantir a integridade física e psicológica das vítimas, que muitas vezes carecem de entendimento da situação que as faça reconhecer-se como tal.

Em “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, artigo publicado em 1986, Joan Scott inicia com um resgate do significado histórico do termo “gênero”. Este teria sido utilizado pelas feministas norte-americanas para marcar a qualidade fundamental das distinções socialmente constituídas em contraposição ao determinismo biológico implícito nos termos “sexo” e “diferença sexual”. Designa como se configuram as relações sociais entre os sexos, rechaçando as explicações biológicas, portanto. Denota construções culturais que

estabelecem os papéis tidos como apropriados e as identidades subjetivas para homens e mulheres.

O termo foi empregado para enfatizar os aspectos relacionais das normas que definem a feminilidade. Conforme o ponto de vista relacional, mulheres e homens definem-se mutuamente, assim, foi empregado nos estudos sobre as mulheres para sugerir que as informações levantadas sobre estas também implica estudos sobre os homens.

No entanto, ocorreram simplificações do termo “gênero”, frequentemente substituído por “mulheres”. Isso se deve à aceitabilidade política do campo ao distanciar-se do feminismo, assumindo uma posição de “neutralidade” e “objetividade”. Assim, não nomearia a parte demandante e a manteria invisibilizada por não abranger as desigualdades e as relações de poder.

Nesse aspecto, houve nas últimas décadas um esforço por legitimação acadêmica e erudição por parte das feministas, que, conforme analisa Donna Haraway, ocupam ainda um “não lugar” nos debates.

Em “Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, a autora faz uma análise de como a teoria feminista tem se movimentado com relação à crítica e objetividade da ciência. Considera a objetividade científica um “jogo retórico” que torna o conhecimento uma forma de poder validado como “verdade científica”. Diz ela que “A História é uma estória que os entusiastas da cultura ocidental contam uns aos outros”. (HARAWAY, 1988, p.11)

Esta perspectiva abre um flanco que coloca a legitimação das teorias feministas sob o risco de não serem aceitas em seu rigor e cientificidade, fato que vem sido superado por crescente produção acadêmica protagonizada especialmente por pesquisadoras que não negam o papel da subjetividade na elaboração de trabalhos consistentes e que rompem os muros que separavam cientistas pretensamente neutros de seus objetos de estudo assujeitados.

Para reforçar a perspectiva adotada por Haraway, Joan Scott em “A invisibilidade da experiência”, afirma:

Entre as historiadoras feministas, por exemplo, “experiência” ajudou a legitimar uma crítica das falsas asserções à objetividade de relatos históricos tradicionais. Parte do projeto de determinada história feminista tem se dedicado a desmascarar todas as asserções à objetividade como disfarces ideológicos de



preconceitos masculinos ao destacar os defeitos, incompletudes e exclusão na história oficial. Este objetivo tem sido atingido pelo fornecimento de documentação sobre mulheres no passado que questionam interpretações nas quais gênero não foi considerado. (SCOTT, 1998, p. 312)

Para a autora, a introdução da perspectiva de gênero como categoria de análise, bem como “raça e classe”, abriu sendas para uma nova história das mulheres, que declara que estas são sujeitos históricos válidos; também para uma nova história que inclua as circunstâncias dos grupos oprimidos, embora tenha mantido um status marginal na produção historiográfica, o que, não sem resistência, esteja em vias de superação.

A crise na história ortodoxa possibilitou a multiplicação de temas que evidenciam práticas e valores alternativos que se contrapõem às construções hegemônicas de conhecimento histórico. Ao abrir campo para pesquisas historiográficas que levam em consideração a vida de pessoas negligenciadas ou suprimidas das narrativas, levando-as ao conhecimento de um público cada vez maior, ou seja, ao dar-lhes visibilidade, “capacita (o público que toma conhecimento) a compreender a relação entre suas atividades pessoais e políticas”. (Idem, p.299)

Que horizontes estas reflexões teóricas podem oferecer quando se pensa gênero e feminismo em uma pesquisa sobre ensino de história? Ela certamente abre caminho para outro tipo de conhecimento científico, que se faz necessário em diálogo com outros sujeitos produtores do conhecimento.

Professoras, professores e estudantes podem produzir conhecimento validável dentro dos debates acadêmicos? O desafio para os docentes da educação básica que realizam pesquisas sobre suas práticas é demonstrar que sim.

As relações entre ensino e teoria têm sido objeto de muitas controvérsias, conforme salienta a pesquisadora uruguaia Ana Zavala. Durante a maior parte do século XX, os conceitos sobre a natureza do ensino estiveram ligados aos marcos que sustentavam a progressiva extensão dos sistemas educacionais estatais à maioria da população. Este acontecimento produziu modificações nos papéis atribuídos aos professores, que deixaram de ser intelectuais valorizados socialmente para serem funcionários do Estado. Atribui esta transformação da figura do professor à instauração de institutos de formação docente – os chamados aqui no Brasil de cursos normais – aos programas oficiais estabelecidos pelos governos nacionais e à feminização da docência.

Sobre este último ponto, é significativo pensar que o ensino seria uma atividade secundária à produção de conhecimento e as executoras, na maioria dos casos, seriam “mulheres em clara condição de subalternidade familiar, social, econômica, laboral e intelectual”. (ZAVALA, 2005, p. 12)<sup>14</sup>

A ideia de que existem dois campos distintos, que são o acadêmico e o prático, destinado uma à produção de saberes e outro à produção de ações – por exemplo, de ensino, mas também de pesquisa destinada à produção de saberes – acaba por ser fundamental para a construção teórica (metateoria) de uma teoria sobre as relações entre teoria e prática no âmbito do ensino. As teorias da prática nascem da própria prática e, por sua vez, a guiam. (...) As teorias que acompanham essa prática têm uma natureza diferente das teorias formais.” (Idem, p. 16)

A prática seria então a expressão do sujeito que a executa; a teoria que conduz esta ação é de autoria deste mesmo sujeito. É, portanto ele que filtra os saberes formais e as práticas conforme suas experiências e sua própria trajetória de vida. A teorização serve para tornar inteligível aquilo sobre o que se teoriza e estabelecer as ações em termos de ensino de história.

Retomo então as reflexões de bell hooks (2013, p.90), em que esta diz que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”. Questiono se é pelo fato de simplificarmos a linguagem a fim de tornarmos as teorias feministas e as pesquisas historiográficas compreensíveis para o público escolar, que por vezes não consideramos e, até mesmo, questionamos a legitimidade das nossas práticas como se fossem vazias teoricamente e, por consequência, despojadas do seu sentido de valor.

Em suma, este é um trabalho assentado em uma pesquisa ação em que a teorização parte da prática e a prática é conduzida por meio de reflexões teóricas. Esta é executada a partir da recuperação da condição de sujeito dos que ensinam proveniente de uma reflexão crítica sobre a didática; supõe também que se assuma que o sujeito da prática é também seu teórico, como explicitado por Zavala.

E que estratégias proponho para trazer questões de gênero e feminismo de maneira cognoscível para dentro das aulas de história? Por quais motivos julgo necessário sistematizar estas abordagens e seguir cada vez com mais frequência inserindo estas perspectivas historiográficas?

---

<sup>14</sup> ZAVALA, Ana. Enseñamos, narramos, teorizamos... In: ZAVALA e SCOTTI. Historias de la enseñanza de Historia: Relatos que son... teorías. Centro Lationamericano de Economía Humana, Montevideo, 2005.

A principal justificativa é o contexto social e político que demandam um trabalho consistente uma vez que as conquistas obtidas nas últimas décadas por liberdade, participação política, direito sobre a vida e ao próprio corpo estão ameaçadas por um crescente pensamento reacionário e, no caso de meninas, mulheres e homossexuais, por um aumento significativo dos casos de violência em que o gênero da vítima é fator relevante na consumação do ato.

Joan Scott, após vinte anos da publicação do seu ensaio “Gênero, uma categoria útil de análise”, percebe o quão importante este trabalho havia sido para os historiadores, mas considerava que a questão estava esgotada. O termo havia passado por uma despolitização e era então refutado por algumas feministas. No entanto, em 2008 ocorre na França um episódio que a faz retornar a esta questão: a senadora Christine Boutin escreveu uma carta aberta para o Ministério Nacional de Educação denunciando a “teoria de gênero” presente em um manual aprovado pelo próprio ministério destinado a estudantes de ciências biológicas em que havia um capítulo intitulado “Tornar-se homem ou mulher”. Segundo a senadora e seus apoiadores, o material era uma clara ameaça, pois estava embasado em uma “ideologia” que feria a liberdade de consciência religiosa e sugeria aos adolescentes que eles poderiam “escolher” sua sexualidade, já que negava a diferença “cientificamente comprovada” entre homens e mulheres. O material serviu de pretexto, inclusive, para que Judith Butler fosse acusada de infiltrar na França o “gay lobby” norte-americano e motivou protestos contra a premiação da “papisa da teoria de gênero” pela Universidade de Bordeaux.

Recorro a este episódio relatado por Scott em “Os usos e abusos do gênero” para traçar um paralelo com o que vem sendo disseminado por grupos conservadores aqui no Brasil vinculados por vezes a setores religiosos. O grande mal a ser combatido segundo os apoiadores do Projeto Escola Sem Partido é a “ideologia de gênero” ensinada nas escolas e claro, o marxismo (teoria esvaziada de sentido que adquiriu status de termo pejorativo utilizado largamente por quem não sabe explicar de fato o que é). E, para não deixar a desejar perante os conservadores franceses, escolheram o mesmo “bode expiatório” estrangeiro: Butler e sua companheira, hostilizadas no aeroporto ao embarcaram de volta aos Estados Unidos após a polêmica palestra que a filósofa realizou em um centro cultural mantido por instituição privada em São Paulo<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>[www.diariodocentrodomundo.com.br/video-a-agressao-covarde-de-fascistas-a-judith-butler-no-aeroporto-de-congonhas/](http://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-a-agressao-covarde-de-fascistas-a-judith-butler-no-aeroporto-de-congonhas/) (publicado em 10 de novembro de 2017)

Poderíamos considerar que os fatos semelhantes ocorridos no Brasil nos últimos anos – como a “cartilha gay”<sup>16</sup> (ou “kit gay”), livros didáticos “contaminados pela ideologia de gênero” sendo tirados de circulação por secretarias de educação e o vexatório escracho de uma intelectual reconhecida internacionalmente – fossem apenas um triste arremedo. Mas não, foram argumentos reiterados durante a campanha eleitoral de 2018.

Parafraseando o intelectual indígena Ailton Krenak em palestra nesta instituição em março de 2017, “um Estado de exceção não se estabelece da noite para o dia como uma ponte que cai, ele vai sendo constituído aos poucos”. Sabemos das nefastas consequências quando a sociedade e suas instituições cerceiam o livre pensamento, elegem inimigos a ser combatidos e impõem normas ao comportamento. Que cada defensor de valores democráticos finque os pés em suas trincheiras para impedir o avanço dos retrocessos!

Nesses termos, toda ação fortalecida pela reflexão teórica deve, a meu ver, contribuir para que as lutas por reconhecimento dos subalternos sejam efetivadas. Para quando serão essas conquistas, infelizmente é impossível prever. Talvez nossos esforços sejam para dificultar os avanços daqueles que nos querem submissos – como empreendeu suas lutas a Rainha Nzinga de Angola. Quem sabe irão repercutir no decorrer da existência de gerações e seguirão inspirando aqueles e aquelas que irão além da convivência com a exploração empreendida pelo mercado de trabalho, atribuindo sentido às suas existências e desejando protagonismo nas decisões que afetam a coletividade.

## 2.2 BIOGRAFIAS PARA ALÉM DOS “GRANDES HOMENS”

Incluir o estudo de biografias como instrumento para um ensino de história que contemple mulheres não brancas ou europeias é uma escolha motivada primeiramente pela necessidade de se desconstruir estereótipos de gênero e de relacionar estas personagens aos contextos nos quais estavam inseridas de uma maneira mais significativa. Retomo, para tanto, ao que disse Joan Scott (2012, p. 347) sobre o potencial transgressor ainda possível presente no conceito de gênero:

---

<sup>16</sup>Referência ao material produzido pelo programa governamental “Brasil sem Homofobia” durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff; o mesmo era destinado à formação de professores da educação básica para que atuassem na prevenção e combate à homofobia nas escolas. No entanto o material sequer chegou a ser distribuído por conta da pressão por parte da bancada evangélica no Congresso.

É por esta razão que gênero se mantém um conceito útil para a análise crítica. Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres têm sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversidades sociais, culturais, históricas e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estáticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos.

A outra, e não menos importante motivação é a de fornecer nomes e trajetórias a personagens negligenciados pelos currículos escolares. Longe de objetivar a produção de novos heróis no imaginário dos estudantes, considero válida a tentativa de introduzir sujeitos históricos dotados de complexidade, diferentes dos tradicionais homens brancos valorosos e destemidos que embalaram o sono de tantas gerações sobre as mesas das salas de aula.

O apelo utilizado para que possam atribuir sentido às aulas de história seria o da representatividade dos afrodescendentes para além do navio negreiro, do pelourinho e da senzala; das mulheres para além das cozinhas, dos vestidos de casamento, da maternidade como única possibilidade de reconhecimento social.

Trazer para o ensino de história personagens capazes de instigar nos e nas estudantes o reconhecimento de que também são sujeitos históricos ao identificarem-se com aqueles que, assim como eles e elas, tiveram que enfrentar o silenciamento imposto pelos que exerceram o poder hegemônico estabelecendo quem merecia ou não ser recordado.

Admito um desconforto inicial ao cogitar centrar minha prática no uso de biografias. De maneira alguma consideraria interessante flertar com a historiografia tradicional e adotar uma perspectiva historiográfica que sugerisse a vaga ideia de grandes atos realizados por indivíduos redentores e de características excepcionais. Fazer uso de velhas fórmulas apenas dando-lhes uma aparência inovadora ao privilegiar personagens femininas, tampouco bastaria.

Contudo, o ato de fornecer nomes, rostos, de trazer para as narrativas históricas escolares sujeitos atuantes que influenciaram e foram influenciados pelos contextos nos quais estavam inseridos poderia ser uma opção válida nas tentativas de tornar as aulas mais significativas.

O século XIX, conforme observam Tania Zimmermann e Márcia Medeiros (2004), ao citarem a obra *História das Mulheres* de Rachel Soihet, foi período marcado por biografias femininas escritas por homens que, através de seus olhares, elegeram personagens que se

destacavam muito mais pela beleza e riqueza do que pela atuação no campo da política e da cultura.

A construção de identidades fixas para homens e mulheres, colocando os primeiros como atuantes no espaço público e reservando a elas as funções domésticas, produziu inclusive a classificação dicotômica do estereótipo da bruxa ou da santa na produção dessas narrativas. Quando atendendo aos preceitos de abnegação aos filhos, ao marido, à pátria ou à fé, a condição última de mártir ou heroína serviria às “santas”, reservando a estas diminutas brechas na escrita historiográfica destinada a reforçar preceitos morais desejáveis em cada época.

A fim de exemplificação, o Padre Antonio da Gaeta em 1669 (Apud: WEBER, 2013, p.20) escreveu sobre Nzinga, de ascendência Jaga por parte de mãe o seguinte: “(...) das mulheres jagas eu não falo, porque são piores que os homens, de fato, mais desonestas e lascivas do que eles, todas imersas no infame vício da carne”.

Perceptível que estava o autor do século XVII reforçando que atributos considerados masculinos pelos europeus eram ainda mais abomináveis no comportamento de uma mulher que ademais, era temida por articular forças de resistência contra o projeto colonizador sob a liderança lusitana com a anuência das instituições católicas. Sendo assim, é bastante previsível que as fontes sobre esta personagem produzidas por seus contemporâneos relegassem a ela a condição animalésca de “comedora de gente”, caracterização que durante os séculos seguintes não seria revisada pelos escritores que por ela ou por seus supostos feitos haviam se interessado.

Difundida em italiano, traduzida e adaptada por outros escritores, os capuchinhos caracterizaram uma rainha comedora de gente “no sentido próprio e figurado, povoando a imaginação de escritores europeus, como se observa no trabalho datado do século XVIII, do francês Castilhon, que explora no romance “Zingha, reine d’Angola”, uma heroína canibal que não poupava amantes ou inimigos. Aquela que travestia de mulher seus concubinos e os obrigava a dançarem e chamarem-na de rei. Já o Marquês de Sade, como Cavazzi, também acreditava na correlação entre crueldade e sensualidade. Na peça de teatro “La philosophie dans le boudoir”, de 1795, ele exemplifica a crueldade irracional e a crueldade erótica. Essa última, na qual a rainha africana participava, manifesta-se apenas nos seres mais delicados. (WEBER, 2013, p.20)

O interesse por biografias na construção de narrativas que visam à consolidação de identidades nacionais é um dos usos frequentes do passado que podem dar margem, obviamente de maneira proposital, à construção de personagens heroicos que acabam por

reduzir as possibilidades interpretativas do contexto no qual estavam inseridos. Negam-lhe, portanto, a riqueza e o fascínio próprio das contradições humanas.

A produção destinada à personagem escolhida possibilita transitar entre visões como a de Castilhon (1769), que a descrevia como “uma rainha entre o crime e a virtude, meio selvagem, meio política”, ou então, conforme a interpretação da duquesa D’Abbrantès em seus escritos de 1835, baseados nas obras dos missionários do século anterior, que a descrevia como uma mulher avançada no seu tempo, embora temível e educada para ser feroz.

A categoria “indígena” no lugar de “escravo” está presente na produção destinada a demarcar as diferenças dos africanos sob a ótica (ainda) colonialista dos anos de 1940, que a definem como “negra selvagem” ao mesmo tempo em que a consideram “genial revelação de superioridade intelectual indígena”.

A partir dos anos sessenta e setenta a personagem emerge na historiografia africana durante as lutas por consolidação da Independência Angolana. Nzinga surge nas narrativas como heroína inspiradora da revolução e da resistência. O fratricídio é justificado como medida necessária, dada a incapacidade de seu irmão, então reconhecido como legítimo Ngola (soberano), em fazer frente aos avanços portugueses. (PANTOJA, 2010, p.322)

Logo em seguida, na França durante os anos de 1980, a última geração da Escola dos Annales redescobriu a biografia e seus possíveis métodos investigativos. Havia então uma “vontade totalizante da História de estudar todos os aspectos de uma sociedade”. A pesquisa desenvolvida em torno de biografias pelos historiadores ligados à História Cultural Francesa, como Jacques Le Goff e Georges Duby, reabriram as discussões teóricas sobre as “testemunhas privilegiadas do seu tempo”. (SILVA, 2010, p.14)<sup>17</sup>

Neste contexto, a biografia, ainda ligada à literatura, traz à historiografia a possibilidade de expandir a narrativa para que esta adquirisse uma estrutura próxima a um tom ficcional.

Nas últimas décadas, o mercado editorial vem sendo inundado por grande quantidade de biografias, o que evidencia a popularização desta como um gênero literário, inclusive no Brasil, onde livros estão longe de ser considerada mercadoria de primeira necessidade. No

---

<sup>17</sup> SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13 a 29.

entanto, como salienta o historiador Benito Bisso Schmidt<sup>18</sup>, a atuação de jornalistas neste segmento editorial para o grande público suplanta a dos historiadores por uma série de motivos que podem ser investigados pelo viés dos métodos investigativos e da utilização das fontes.

De qualquer maneira, a retomada do gênero biográfico introduz no meio acadêmico debates teóricos e metodológicos que afastam as produções historiográficas das cronologias sobre a vida dos “grandes homens” e as aproxima da literatura e da antropologia, possibilitando certa liberdade narrativa sem o descuido com a análise crítica das fontes.

Em que aspectos o uso de biografias pode ser útil ao ensino de história, questiono, já que não serei a biógrafa, mas a professora pesquisadora que compila informações destas narrativas? Ou, sendo mais específica, que informações podem ser consideradas relevantes ao se abordar temas como escravidão, colonialismo e resistência através do enfoque de gênero? Júnia Pereira e Luciano Roza demonstram como a escolha metodológica adotada poderia vir a ser uma possibilidade.

O estudo das biografias de sujeitos envolvidos em práticas e manifestações culturais afro-brasileiras (...) pode ser um recurso valioso para a abordagem de aspectos culturais, subjetivos e sociais. A criação de lugares de fala, e de vozerio, para além de focar em sujeitos anteriormente ‘à margem da história’ na tentativa de criação de um contradiscurso, coloca-se como um recurso substantivo para o confronto entre discurso acerca do que vem sendo produzido sobre estes, que circula no contexto escolar e fora dele, e seus próprios discursos, problematizando representações sobre suas práticas geralmente silenciadas e obscurecidas pelo desconhecimento e pelo preconceito construído historicamente. (PEREIRA e ROZA, 2012, p. 95)

Em entrevista concedida em 2012 pela historiadora Sabina Loriga à revista *História da Historiografia*, a pesquisadora fala sobre seu livro “O pequeno x: da biografia à história”, publicado no ano anterior. O título provém da expressão do historiador Johann Gustav Droysen, que em 1863 considerava “tudo que um homem é, possui e faz” como sendo uma junção de “A+X”; “A” seriam as circunstâncias externas combinadas com o “X”, que seria sua “contribuição pessoal”, seu “livre arbítrio”. A partir desta perspectiva, Loriga afirma que “(...) embora infinitamente pequeno, o x é fundamental, porque é o responsável por dar à história seu movimento”. (LORIGA, 2012, p. 27)

---

<sup>18</sup> SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias... Historiadores e Jornalistas: aproximações e afastamentos. *Estudos Históricos*. 1997 n.19.



Surpreende que as referências de análise da autora sejam intelectuais do século XIX – Carlyle, Humboldt, Meineck, Burckhardt, Dilthey e Tolstói – e que os aproxime de um debate contemporâneo sobre a importância dos indivíduos na escrita historiográfica, pretendida então como totalizante e “rigorosamente científica”. Justamente o que havia colocado o gênero biográfico no campo da História Política quando da separação desta da História Social. Nessa época, alguns historiadores desejaram abandonar as vestes da reflexão moral para endossar aquelas, mais novas e mais brilhantes das ciências sociais, modeladas no exemplo das ciências da natureza.

Na tentativa de aplicar o princípio da causalidade aos fenômenos sociais, sacrificaram tudo aquilo que é singular ou único: os indivíduos não são apenas pensados como seres particulares, dotados de um caráter singular, distinto, nem mesmo como seres capazes de agir sobre os cursos da história, mas como exemplares equivalentes entre si, submissos apenas à dominação do grupo (...) a desertificação do passado implicava, ainda, a ideia de que o historiador deveria apagar a sua própria subjetividade. Houve então uma dupla despersonalização: a do passado e a do historiador, que pode falar como especialista, como perito, nunca como autor. (LORIGA In: SOUZA e LOPES, 2012. p.29)

Para Loriga, a redescoberta da biografia nas últimas décadas pode trazer dois problemas: a de se estender as características do indivíduo ao conjunto da sociedade a qual pertencia, o que configura uma generalização, negligenciando os traços mais pessoais; e a perspectiva de não se “encontrar uma síntese ou uma espécie de espelho resumido do conjunto histórico”, sem excluir a concepção de um passado variado, mas com a pretensão de reconstituir todos os elementos.

Logo, considero bastante úteis as suas críticas no processo de pesquisa e compilação de informações para a elaboração das minhas aulas, assim como, procurarei estar atenta “aos múltiplos fios que ligam um indivíduo ao seu contexto”, conforme as considerações de Benito Schmidt:

Em primeiro lugar, a preocupação central dos biógrafos - historiadores e jornalistas - parece ser a de desvendar os múltiplos fios que ligam um indivíduo ao seu contexto. Obviamente que, pelo menos no campo do conhecimento histórico, a relação indivíduo/sociedade não se constitui propriamente em um problema novo. Contudo, na maior parte das vezes, os autores tendem a enfatizar um dos pólos da relação: o homem ou o contexto, o sujeito ou a estrutura, o voluntarismo ou o determinismo, a liberdade ou a necessidade. Hoje, pelo contrário, um número significativo de historiadores procura pensar a articulação entre as trajetórias individuais examinadas e os contextos nos quais estas se realizaram como uma via de mão dupla, sem cair nem no individualismo exacerbado (como nas biografias tradicionais, do tipo "a vida dos grandes vultos"), nem na determinação estrutural estrita (como nas análises marxistas ortodoxas). (SCHMIDT, 1997. p. 15)

Elegi uma biografia feminina por afinidade teórica com o feminismo, mas também fui conduzida pelas demandas do contexto de atuação profissional à adoção da perspectiva da desigualdade e da exclusão. Onde estariam as mulheres que transgrediram o *status quo* de suas épocas e que, evidentemente foram invisibilizadas? Tanto as que romperam quanto as que se submeteram aos padrões desejáveis nos possibilitam recuperar fragmentos de experiências pessoais e coletivas muito mais complexas do que as representadas na figura de um pretense sujeito universal, protagonista de formas narrativas que remetem a um passado que pouco tem a dizer.

Ao buscar estes materiais complementares, deparei-me com uma publicação simples e instigante: uma história em quadrinhos sobre a Rainha Nzinga Mbandi e a resistência por ela liderada contra o avanço da colonização portuguesa em Angola. Este material faz parte de uma coleção produzida pela ONU - UNESCO sobre mulheres africanas e desencadeou uma busca por outras referências, já que constatei que no livro didático esta personagem é mencionada brevemente no volume do sétimo ano em uma caixa de texto complementar.

Considero relevante abordar os efeitos do escravismo e do colonialismo inicialmente empreendido pela mesma metrópole no outro lado do Atlântico e suas repercussões tanto em territórios africanos, quanto americanos. Para tanto, a busca por outras referências se faz necessária.

Não imaginava que Nzinga era a Rainha Ginga das Congadas aqui no Brasil, que há estátuas em Angola que a celebram como heroína e uma produção cinematográfica angolana e brasileira nela inspirada, bem como uma produção historiográfica relevante.

A partir destas constatações, passei a considerar pertinente adaptar e inserir alguns destes materiais nas aulas em que iríamos trabalhar Brasil Colônia no primeiro trimestre de 2018 (o que se efetivou no segundo trimestre) e, a partir de então, analisar a receptividade e a compreensão por parte das turmas de 8º ano. Ao mesmo tempo, selecionei em biografias e outras publicações elaboradas por historiadores as informações que poderiam auxiliar na compreensão do contexto no qual atuou e, porque não, trazer contradições presentes na vida da mulher sobre a qual me detive pautada pelo objetivo maior de “fornecer nomes e faces aos processos históricos”. (SILVA, 2010. p.17)

Se a vida alheia é fascinante ao olhar curioso das pessoas, se até os atos mais triviais das celebridades ocupam destaque nos assuntos buscados na internet, se em tempos de redes

sociais, blogueiros e “youtubers”, percebemos que há um esforço massivo contra o anonimato, estaria equivocada ao eleger biografias como um aporte metodológico utilizado com o objetivo de tornar visível a participação das mulheres a fim de suscitar um ensino de história mais significativo?

Abrindo mão de uma pretensa verdade, ampliando o repertório de referências históricas e, como enfatiza Schmidt, ao

(...) tomarmos nossos/as personagens não como modelos a serem seguidos ou evitados, mas como inspirações para criarmos novos projetos de futuro, de modo a rompermos com o presentismo característico da contemporaneidade. (SCHMIDT, 2017, p.48)

Ao levar histórias de vida destas e de outras personagens talvez mais negligenciadas ainda para as salas de aula, estaríamos nós professoras da educação básica também trazendo para os debates questionamentos sobre papéis de gênero naturalizados em diferentes épocas e, como pretendido, instigando reflexões sobre as possibilidades de transgressão destes em nossas vidas.

### 3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TENSIONAMENTOS PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO

#### 3.1 NZINGA MBANDI: REPRESENTATIVIDADE AFRICANA CONTRA O EUROCENTRISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Gostaria de iniciar este capítulo com dois relatos. Antes, farei uso da lucidez da grande intelectual feminista negra Lélia Gonzalez, que afirmava:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, social e economicamente privilegiados foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo<sup>19</sup>.

Não saberei ser precisa quanto ao ano em que os fatos ocorreram. Como toda memória que evoca um acontecimento desagradável é encoberta pela poeira do esquecimento, assim permaneceram por um período significativo. Hoje, ao tentar contextualizá-las, tento fazer cálculos a partir da idade das ex-alunas, então é possível que tenham ocorrido por volta do ano letivo de 2011, quando iniciava o segundo ano de atuação na escola municipal onde sigo trabalhando até o momento.

Primeira semana de aula. Entro em uma das turmas de sexto ano com o aquele sentimento ambíguo entre a ansiedade e a expectativa. Sabia que, como dizia uma professora da graduação, teria duas aulas para cativar a atenção e os afetos da turma para assim conseguir realizar com eficiência o meu trabalho. Dou início à chamada em meio ao caos típico de uma sala abafada, com cerca de 30, 32 pré-adolescentes que haviam seguramente dormido muito mais horas do que eu e que no começo da tarde de um ainda verão estavam no ápice da sua energia. Chamo nome e sobrenome de cada um, olho nos olhos, como havia aprendido com um professor meu, dou um sorriso e boas vindas. Chamo Elizabeth, que me olha com ares de poucas amigas. É uma menina negra bem miudinha sentada no fundo da sala naquela parede ao lado da mesa da professora sempre tão disputada dado o limitado campo de visão de quem está à frente. “É Beth, tá?” - responde ela. “Tudo bem, Beth! Mas teu nome é bonito, nome de rainha”. Recebo uma cara de desprezo de volta.

---

<sup>19</sup> GONZALEZ, Lélia. *Revista Mulherio*, ano II, nº 5. jan./fev. 1982, p.3.

Hoje percebo que, quando minha única referência de mulher com poder é uma rainha inglesa, certamente estou reproduzindo um elitismo eurocêntrico, que de uma forma ou outra acabaria sendo confrontado por quem não se sente identificada através de referências culturais que não lhe são significativas.

Escuto do outro lado da sala e procuro a dona da voz forte, uma menina também negra, alta e com jeito de ser mais velha que os demais que me diz: “Grande m\*, e eu que tenho nome de catadora de lixo?”. Engoli seco. Não lembro o que respondi se é que respondi, mas evidente que fiquei constrangida. Era a realidade exigindo de mim uma postura e algum tipo de intervenção. Mas qual? Não havia sido preparada para isso, não encontrei de imediato respostas, tampouco tinha a dimensão da necessidade da representatividade na construção de identidades daqueles e daquelas que normalmente têm suas referências de negritude diminuídas ou invisibilizadas.

Outra situação: sétimo ano, trabalhávamos Idade Média. A turma estava interessadíssima nas doenças, nas condições de higiene (ou a falta delas) dos habitantes da Europa Ocidental. O livro trazia uma iluminura representando uma sangria. Ficam mais escandalizados ainda quando menciono alguns métodos utilizados na medicina medieval. Conto brevemente que havia lido um romance histórico sobre um menino órfão que havia sido o criado de um suposto curador de doenças, um charlatão, muito comum naquele período (e por que não nos tempos atuais?), que vendia um “elixir milagroso” para todas as doenças, que não passava de bebida alcoólica com infusão de algumas ervas. Introduzo esta narrativa de ficção histórica com o objetivo de despertar alguma curiosidade sobre a temática. Alguém pergunta se estas ervas não poderiam ser utilizadas como remédio. Respondi que sim, que para tanto é necessário conhecimentos sobre os usos e efeitos destas, mas que a utilização de plantas medicinais estava associada à magia, portanto era perigoso receitá-las, pois isso poderia trazer problemas como a acusação de bruxaria.

Ao término da aula, Gabriele<sup>20</sup> vem até minha mesa e me conta que sua avó sabia tudo de plantas para tudo que era doença. Diz que gostaria de ler o livro do qual falei e que seu sonho era ser médica para curar as pessoas, mas que a avó ria dela e dizia que “preto não pode ser médico”. “Pode sim!”, respondi e sugeri que procurasse o livro na biblioteca, já que eu não o tinha. Aula seguinte, ela aguarda todos saírem e me entrega um saco plástico cheio de

---

<sup>20</sup> Com o intuito de preservar a identidade das alunas, substituí os nomes, exceto de Elizabeth pelo fato de que este é relevante para o sentido do que busco narrar.

plantas com um bilhete escrito pela avó com o nome e a utilização de cada uma. “Desculpa a letra, sora! A vó não sabe escrever direito, daí eu ajudei porque ela só estudou até a terceira série, tinha que trabalhar”. Digo a ela o quanto o conhecimento da avó era importante, que estava muito feliz com o presente e pergunto se havia encontrado o livro. Responde que não, mas que iria “à Canoas” com a avó e que pediu para que a levasse até a biblioteca pública. Elogio a iniciativa e, sabendo das difíceis condições materiais da família, fico pensando o quanto uma passagem de ônibus era capaz de segregar o acesso à cidade, já que muitos não reconhecem que o bairro faz parte dela e que ir até o centro é um evento na rotina deles.

Na semana seguinte, Gabriele traz um livro grosso em uma sacola para me mostrar. Pergunto a ela se era “O Físico”. Um tanto quanto chateada me diz que a moça da biblioteca falou que não tinha, mas que emprestaria outro muito melhor. Tira da sacola e me mostra “Cinquenta tons de cinza”. Tive uma síncope! Alguém achou por bem que uma menina de treze anos poderia ler algo do tipo, um livro que naturaliza a condição de subalternidade econômica, de dependência emocional de uma mulher a uma relação abusiva romantizada, além, claro, da descrição detalhadas de relações sexuais com práticas de sadomasoquismo. Expliquei para a menina os motivos pelos quais ela deveria devolver aquele livro, que além de não ser adequado para a idade dela, era ruim. Ela me olhava com os olhos arregalados, pois realmente eu estava alterada. Tentei me acalmar e dizer que ela não havia feito nada de errado, que estava furiosa com a tal moça da biblioteca. Fiquei me perguntando se a mesma recomendaria o livro em questão para uma menina branca com o uniforme de um dos colégios particulares da cidade.

A partir desses fatos, de outros tantos que nos desestabilizam cotidianamente e das reflexões suscitadas por um inegável mal estar como educadora, dei prosseguimento a uma busca por abordagens que possibilitassem a introdução de questões que envolvem opressões de raça, gênero e classe para que assim fosse possível desconstruir a naturalização em torno destas. Trazer para as aulas personagens em cujas trajetórias está presente a ruptura com a ideia de uma negritude subalterna, bem como mulheres que desafiaram os padrões de uma feminilidade tributária de modelos ocidentais e burgueses, passaria então a ser o fio condutor para as minhas práticas pedagógicas.

O contato com o conceito de interseccionalidade<sup>21</sup> tem ampliado estas perspectivas, uma vez que extrapola o eixo analítico “classe” do marxismo como principal forma de se pensar as relações sociais do passado e do presente ao levar em conta todo o sistema interligado de opressões - raça, classe e gênero. Este sistema, sem dúvida, está manifesto na atualidade e é reproduzido nas relações estabelecidas em ambientes escolares e através da maneira como abordamos os conteúdos. Daí a necessidade de se viabilizar, articulando redes de ensino e academia, a educação continuada de professores.

O retorno ao ambiente acadêmico possibilitou que questionasse a atuação do feminismo branco de classe média por intermédio de leituras e debates, bem como reforçou a concepção de educação como possibilidade emancipatória. Dentre tantas outras, colocou-me em contato com as ideias de Angela Davis publicadas com defasagem de mais de três décadas no Brasil.

As diversas estratégias de resistência contra a escravidão por parte das mulheres negras nas colônias sulistas inglesas da América do Norte, bem como a influência destas na articulação dos movimentos sufragistas e abolicionistas permitem que se possam traçar paralelos entre as heranças do escravismo no Brasil e nos Estados Unidos, ambos os países com um presente marcado pelo racismo assentado em um passado de violenta exclusão, especialmente praticado e perpetuado contra corpos feminilizados negros. “A carne mais barata do mercado é a carne negra”, já diria a cantora e compositora Elza Soares, que experienciou e denunciou ao longo de sua vida as diversas formas de violência que são vivenciadas pelas mulheres pobres, periféricas e não brancas contra suas subjetividades, seus corpos e os corpos de seus companheiros e filhos.

Compreender as origens e as práticas que produziram historicamente a exclusão e o racismo é parte fundamental para a superação da naturalização do que ocorre no cotidiano das periferias.

Conforme tão bem explicado pela filósofa Djamila Ribeiro, é preciso corrigir a cegueira com relação às opressões racializadas e de classe. O que há em comum entre as mulheres brancas e negras é a opressão de gênero. Estamos todas estereotipadas como forma de controle, dominação, contenção. Dentro de uma perspectiva de mundo binária em que há oposição entre público x privado, razão x emoção, mente x corpo, historicamente nos foi relegado o segundo papel.

---

<sup>21</sup> ANGELA, Davis. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Não somos capacitadas para assumirmos uma posição social de relevância, somos educadas para existirmos através do olhar masculino e este olhar tradicionalmente nos objetifica em modelos de narrativas que reforçam os mitos em torno das limitações do pensamento racional feminino, que nos colocam em condições moralmente inferiores, que desabilitam nossos discursos e atuação política, bem como nossas capacidades intelectuais. Estes padrões internalizados reproduzem a ideia da inaptidão para a vida pública e acabam por reforçar a exclusão dos espaços de produção de conhecimento e de decisão. Logo, o reforço dos estereótipos tem a finalidade de produzir e naturalizar a exclusão.

Evidentemente, como mulher e professora marcada pelo privilégio da branquitude, demorei algum tempo para perceber que as opressões a que estão sujeitas minhas alunas negras são distintas das que vivencio. Sou privilegiada também porque, da maneira como minhas jovens alunas conseguiram verbalizar, sinalizaram esta desigualdade, permitindo a mim que repensasse as abordagens escolhidas para um ensino de história que pudesse ser mais significativo como tentativa de superação geracional das desigualdades, estas muito bem analisadas por Flávia Biroli:

Na pirâmide de renda e no acesso a postos de trabalho, à escolarização e à profissionalização, as mulheres brancas estão mais próximas dos padrões de oportunidades dos homens brancos e apresentam vantagens em relação aos homens negros. São as mulheres negras acompanhadas de seus filhos, que integram a faixa mais pauperizada da população. (...) Quando se observa a distribuição, na população, do trabalho precarizado, as mulheres negras estão na posição de maior desvantagem. Elas são 39% das pessoas que exercem este tipo de trabalho. (BIROLI, 2017, p. 22)

Um fato que demonstra a perpetuação das desigualdades de gênero e raça é a repercussão da lei complementar nº 150 de 1º de junho de 2015 que regula a contratação de trabalhadores domésticos<sup>22</sup> conforme as Leis Trabalhistas, estipulando carga horária máxima, adicional noturno, pagamento de horas extras, contribuição previdenciária, dentre outros direitos.

O reconhecimento tardio desses direitos básicos causou revolta entre muitos empregadores que consideravam legítimo ter à disposição os serviços de suas empregadas domésticas a qualquer dia e horário sem que houvesse qualquer regulamentação para tanto. Direitos usualmente negados a essas trabalhadoras (em 2013 apenas 31% delas tinha carteira

---

<sup>22</sup> “Lei das domésticas” ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp150.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm)) consultado em dezembro de 2018.



assinada, segundo Flávia Biroli), são o retrato de uma mentalidade hegemônica entre as classes mais altas que naturaliza a exploração do trabalho braçal dos mais pobres, especialmente das mulheres, como um direito e que percebe qualquer medida que visa a superação de uma brutal desigualdade social como um privilégio a ser combatido. Tal distorção, inegavelmente, é uma das tantas heranças nefastas do escravismo.

Não surpreende, portanto, que em uma escola de periferia, uma parcela significativa das mães e avós exerçam atividades remuneradas ligados aos cuidados e à limpeza fora de suas casas e sejam, juntamente com as meninas, as responsáveis pelo trabalho invisível de manutenção das casas onde vivem com filhos, netos, irmãos ou companheiros.

E onde entra a escola neste trabalho de tornar visível esta exploração? Fomentando subjetividades que rompam com a aceitação da subalternidade como algo do acaso, destino ou vontade divina. Definitivamente tal construção não se dará em um ambiente voltado à formação de mão de obra acrítica e submissa em que a competitividade, a obediência e auto-culpabilização pelo fracasso em atingir objetivos quantitativos sejam os parâmetros. Tampouco será possível se mantivermos nossa perspectiva de ensino de história eurocentrada supervalorizando um sujeito pretensamente universal que, na realidade é homem e é branco.

Com o intuito de superar as desigualdades perpetuadas há cinco séculos na sociedade brasileira, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a). Estas prevêm o “reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades”. Contudo, o Plano Nacional de Educação<sup>23</sup>, aprovado em 2014 suprimiu o termo “gênero”, interferindo na elaboração dos planos municipais, um reflexo evidente da articulação das bancadas conservadoras no legislativo.

Se há um pânico moral suscitado pelo termo, o uso de “diferenças e diversidade” fornece subsídios aos professores para que a multiplicidade de expressões, orientações e heranças étnicas sejam incluídas nas abordagens educacionais como pauta de direitos humanos. Embora a tendência observada seja a de desqualificar para então desumanizar grupos já bastante vulneráveis, é na escola que devem ser estabelecidos contrapontos de forma clara e didática através da interpretação de outros discursos, outras fontes, outros métodos que não aqueles estabelecidos como verdadeiros e inquestionáveis pela rede de relações da criança e do adolescente.

---

<sup>23</sup> Disponível em << <http://pne.mec.gov.br/> >> Acesso em 10 jun 2019

O acesso a redes sociais vem em um crescente contínuo ao longo dos últimos anos, especialmente aquelas redes que consomem uma pequena parte do pacote de dados para celulares pré-pagos. Fundamento este argumento a partir da observação de uso quase generalizado da rede social Whatsapp por parte de alunos, professores e responsáveis, entre si e entre os três grupos. A possibilidade de conferência das informações difundidas nesta rede por parte dos usuários é todo um tema a ser avaliado pelos estudiosos dos fenômenos da comunicação. Também não me sinto confortável para utilizar estas redes com finalidade pedagógica, especialmente porque, embora seja um fenômeno de massa, o acesso à internet segue inacessível a muitos estudantes.

A questão que gostaria de evidenciar neste ponto é a presença unânime das emissoras de televisão, especialmente dos canais abertos, nas casas de praticamente todos os membros da comunidade escolar. Para além da internet, a televisão ainda é hegemônica como veículo de distribuição de artefatos culturais.

Devido a este fato observável, o Capítulo VI do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) prevê a inserção de atores, técnicos, produtores, diretores de cinema e novela que, de fato representem o contingente de cerca de 50% da população brasileira na mídia televisiva.

A dramaturgia brasileira segue colocando os afrodescendentes como coadjuvantes e tal fato não tem cooperado para a superação do racismo estrutural. Esta constatação obtida através da observação da militância dos movimentos negros foi de grande relevância na escolha da filmografia utilizada nas aulas: representatividade é fundamental para o combate ao racismo. Em ambos os filmes<sup>24</sup> utilizados nas aulas os protagonistas e maioria do elenco são compostos por pessoas negras, sendo mulheres as personagens principais, que, em nenhum momento estão numa condição de subalternidade.

Até o momento ainda permanecem as garantias legais para que a escola seja um espaço de múltiplas identidades, onde se aprende e se ensina sobre quem somos/éramos, onde ocorrem possibilidades de resgate das ancestralidades como mecanismo de produção de pertencimento e condições para dar voz aos grupos tidos como minorias ao identificar as diferenças que os constituem e de se reforçar o que os torna iguais aos demais quanto ao direito à dignidade.

---

<sup>24</sup>Njinga, Rainha de Angola, dirigido por Sérgio Graciano. Angola, 2013.  
Atabaque Nzinga, de Otávio Bezerra. Brasil, 2007.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelecem como princípios a busca por “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento das identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e às discriminações” (BRASIL, 2004b, p.17).

Segundo uma das redatoras das diretrizes, Petronilha da Silva, estas demandam outras abordagens éticas, epistemológicas e pedagógicas com a finalidade de “conhecer, esquadrihar condições, contextos, redes de relações em que homens e mulheres ao longo da história brasileira vêm aprendendo e ensinando a exercer a cidadania” (SILVA, 2011, p. 11).

Assim como poderiam ser sintetizadas as proposições das várias correntes do pensamento feminista no que diz respeito ao olhar crítico quanto às relações de gênero e à necessidade de efetivar participação plena no espaço público por parte das mulheres, trabalhar relações étnico-raciais é uma forma de problematizar sentimentos de superioridade e inferioridade que hierarquizam saberes, culturas, práticas religiosas e indivíduos, colocando em evidência a suposta naturalidade com que são tratadas as muitas manifestações de desigualdade racial e social enquanto é negado o acesso a uma real cidadania aos afrodescendentes e indígenas.

Exatamente tanto o racismo quanto o sexismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe então a pergunta: como se explica este “esquecimento” por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e, cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade.<sup>25</sup>

Desconstruir estereótipos, dar espaço para os valores civilizatórios africanos como a ancestralidade, a memória coletiva, a oralidade, a religiosidade, apresentar uma África diversa, vasta nas suas riquezas humanas e naturais, diferente daquela estigmatizada pela escravidão e pelo Imperialismo, propor uma educação efetivamente antirracista que combata a hegemonia da branquitude ao problematizá-la são alguns dos objetivos contidos nas proposições de aplicação da Lei 10.639/03.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue

---

<sup>25</sup> GONZALES, Lélia. Apud: Feminismo afro-latino-americano. Caderno de formação política do Círculo Palmarino, nº1, 2011, p.13.

o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p.13).

Consciente de que não basta a obrigatoriedade de uma lei para que a prática de sala de aula seja tensionada em direção a um ensino de história não eurocêntrico, deparei-me com a necessidade de incorporar perspectivas que superassem a questão do escravismo durante o período colonial como apenas um fato trágico que moldou a cultura brasileira. Da mesma forma, a figura da “mãe preta” amamentando os filhos da senhora reforça a mesma falsa ideia presente na aceitação passiva da escravidão, úteis ao processo de constituição do mito da democracia racial.

Essa reconfiguração exige, por um lado, mudança conceitual. Fruto não somente dessas transformações geradas pela nova legislação, em especial de deslocamentos teórico-práticos vividos em ampla escala, a alteração da noção de cultura afeta significativamente as relações curriculares, as maneiras de abordagem dos conteúdos e a relação com o conhecimento e os saberes socialmente produzidos. De uma noção de cultura estática e tributária de homogeneização de matrizes culturais brasileiras passa-se a noções dinâmicas, híbridas e processuais de cultura. De concepções de cultura orientadas pelo eurocentrismo passa-se a expansão conceitual, abrindo-se às margens. (PEREIRA e ROZA, 2012, p.91)

Quem eram os homens e mulheres que aqui e do outro lado do Atlântico resistiram aos horrores do tráfico negreiro e do sistema escravista que lhes negava a humanidade e os transformavam em mercadoria? Que estratégias de resistência foram por eles e elas produzidas? Aquilone, Dandara, Zumbi, Ganga Zumba... E do outro lado, quais foram as abordagens dos colonizadores, os embates com estes e como reagiram os povos africanos? Adotar uma perspectiva historiográfica que demonstre que estes não aceitaram de bom grado as guerras, os saques e a diáspora de milhões é uma escolha absolutamente pensada como via de superação da subalternidade através do ensino.

Fruto da necessidade de adequação às legislações houve uma ampliação significativa nos temas abordados nas coleções de livros didáticos publicados e distribuídos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático, bem como materiais sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena destinados aos professores de todos os níveis da educação básica. Saliento que o acesso a estes paradidáticos foi de grande valia na formulação de outras estratégias de ensino e na própria pesquisa para efetivação deste trabalho. Inclusive

aguçou o olhar na escolha dos livros utilizados pelos alunos e nessa missão pude contar com a afinidade de concepções que partilho com a colega de escola também mestranda deste programa.

Em 2016 escolhemos a coleção Vontade de Saber, editada pela FTD e de autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. Em todos os volumes são abordadas diversidade étnico-racial, história africana e as mulheres são consideradas sujeitos históricos dignos de menção. Estas são contempladas nas caixas de texto intituladas “O sujeito na História” e nas páginas das seções “Explorando o Tema”. Consideramos naquele ano tal característica algo inovador. Contudo, o caráter complementar já não nos parece suficiente por negligenciar os aspectos relacionais entre os gêneros, cabendo às professoras aprofundar estas questões.

O volume da coleção para o sétimo ano apresenta a Rainha Nzinga de forma breve em uma caixa de texto à parte, o que ficava aquém da proposta de trabalho que tentaria realizar. Também senti necessidade de aprofundar os impactos da invasão lusitana na África centro ocidental.

Compreendo as limitações em se produzir livros didáticos para um mercado editorial competitivo em que aprofundar demais algumas temáticas é inviável, dadas as limitações de número de páginas que cada obra deve conter sem abrir mão de conteúdos previstos para cada ano e atividades. Assim como, toda a tentativa de trabalhar em sala de aula textos longos, sem a divisão em subseções de poucos parágrafos, causa reações que vão de protestos verbais à expressão de tédio e de indiferença por parte dos estudantes, algo não desejável quando o propósito é exatamente o oposto.

Considero então o livro didático um recurso complementar de grande valia, inclusive porque seria desonesto propagar que a cada novo conteúdo abordado fosse realizada uma pesquisa substancial e a partir de então, oferecida uma diversidade de fontes que atendesse aos mais variados interesses dos estudantes. Tais ações são as ideais em um contexto que nos alegraria com suas muitas possibilidades. Ocorre que bons livros facilitam o trabalho docente, ainda mais quando a internet não funciona, o retroprojetor não está disponível, não há laboratório de informática, a sala de vídeo é inexistente ou território de disputa entre colegas, a biblioteca não comporta uma turma inteira, o xerox é racionado e tantos outros empecilhos materiais vivenciados por praticamente todos os que atuam em escolas públicas.

Penso que planos de aulas bem elaborados contendo sugestões de recursos audiovisuais e referências para pesquisa são bastante úteis quando largamente compartilhados, ainda mais em situações em que não há livros suficientes ou quando estes estão disponíveis, mas não atendem ao que o professor considera pertinente ser abordado. Lamentável que para poder aplicá-los, seja naturalizado em algumas escolas que os custos materiais estejam a cargo dos próprios professores e que a carga horária exaustiva torne quase inviável a dedicação ao trabalho de pesquisa e elaboração destes materiais.

A pertinente crítica ao desejo docente por planos de aula “receita de bolo” é o reflexo mais evidente daquilo que pouco ou quase nunca é debatido em formações, jornadas ou reuniões pedagógicas: ser professor pesquisador pressupõe tempo para leituras, análise de fontes e, obviamente criação. Logo, chegamos a uma questão crucial: a renovação das práticas exige tempo para estudos, reflexão e compartilhamento de propostas e experiências entre os pares. Contudo, este tempo é consumido em salas de aula lotadas e em trabalho domiciliar elaborando materiais e avaliações e, especialmente, no preenchimento de planilhas, cadernos de chamada e de conteúdos, ou seja, burocracia. Daí a percepção equivocada de que o trabalho dos professores deveria ser limitado à reprodução de conhecimentos desenvolvidos por terceiros e disponibilizados em manuais.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA DA MUDANÇA DE PERSPECTIVA – O PASSADO TAMBÉM TEM NOME DE MULHER: A APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E ALGUNS DOS RESULTADOS OBSERVADOS

A primeira tentativa de introduzir uma personagem feminina negra e africana vinculada ao passado colonial concretizou-se após a leitura de uma biografia escrita por Roy Glasgow, da dissertação de mestrado de Priscila Weber, da dissertação de Mariana Bracks Fonseca, artigos sobre ensino de história de Selma Pantoja, de Junia Sales Pereira e Luciano Roza e de alguns outros materiais voltados à história da África centro ocidental do século XVII. O ponto central era desvendar o papel e a atuação desta mulher Mbundo por parte de pai e Jaga por parte de mãe, filha do rei do Ndongo, treinada por ele para guerrear contra os invasores portugueses e preterida ao trono pelos chefes tribais quando da morte de seu pai.

As disputas pelo trono entre ela e seu irmão, as alianças e embates com grupos rivais, também com os europeus, os acordos diplomáticos que visavam da parte dos líderes Mbundu

dificultarem o acesso dos portugueses ao interior do território através do Rio Cuanza, bem como o descumprimento destes tratados e as consequentes guerras, as visões por parte de soldados e missionários sobre ela, foram trabalhados através de quadrinhos, fontes documentais baseadas em relatos de missionários e funcionários da Coroa Portuguesa, bem como de historiadores que as interpretaram, mapas e trechos dos filmes, a saber: “Nzinga, Rainha de Angola”, uma produção deste mesmo país e “Atabaque Nzinga”, produção brasileira, com ênfase nas manifestações religiosas e musicais de matriz africana que permanecem vivas e são constitutivas da cultura brasileira.

A proposta não era trazer para os estudantes uma heroína, como bem apontado por Carmem Gil e Dóris Almeida<sup>26</sup> ao questionarem que “diante da genialidade de alguns, como ser protagonista?”, mas possibilitar outras interpretações a respeito da resistência à sanha colonizadora sob a liderança desta mulher tão difamada pelos relatos dos homens europeus que estiveram em Luanda como soldados ou missionários. Questionar estes relatos fez parte do trabalho de desconstrução de estereótipos de gênero constituintes de uma sociedade que também é resultado de um processo colonizador e que, por isso mesmo, ainda carrega as chagas deste na forma de racismo e de sexismo.

Outro ponto salientado foi a questão das representações na cultura brasileira. A bravura e a persistência de Nzinga foram incorporadas às tradições religiosas e culturais afro-brasileiras através dos relatos que chegaram com os cativos iorubás. Ela dá nome ao nosso “jogo de cintura”, ao ato de esquivar-se de golpes na capoeira, à mulher escolhida entre os membros das comunidades afrodescendentes para ser coroada nos festejos da Congada e do Maçambique, à entidade invocada nos terreiros de Candomblé pelas mulheres que pedem forças para vencer os obstáculos da vida. São estas reconfigurações de significados para um nome que pode ter origens e semânticas diversas na África centro ocidental, que constituem a memória coletiva da diáspora africana aqui no Brasil.

Os relatos a seguir foram construídos através das observações registradas em meu caderno de campo e a partir das análises das produções dos alunos e alunas. Cabe salientar que fiz uso destas metodologias em concomitância às considerações que pude tecer sobre os aspectos relacionais observáveis ao longo da execução da proposta, ou seja, teorizando sobre

---

<sup>26</sup> GIL, Carmem Zeli de Vargas. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *A docência em História: reflexões e propostas para ações*. Erechim: Edelbra, 2012.

a prática e efetuando a prática a partir de teorizações em que a perspectiva de gênero ocupou centralidade.

O trabalho foi iniciado logo após as férias de inverno em 1º de agosto de 2018. Os meses anteriores foram especialmente frios e chuvosos, fato que conjuntamente aos alagamentos, diminuiu de forma significativa a frequência dos alunos. Embora o planejamento inicial fosse outro, tais dificuldades, além das mobilizações da gincana para a arrecadação de produtos para a festa junina, tiveram que ser levadas em conta, forçando a alteração do cronograma inicial para que todos e todas pudessem estar presentes em cada uma das etapas da sequência didática descrita a seguir que, em partes, foi adaptada do plano de aula inicial conforme se fez necessário.

1. Através do uso de mapas, trabalhamos aspectos geográficos de Angola;
2. Contextualização sobre aspectos políticos, econômicos e socioculturais dos reinos que formaram o atual território angolano durante os séculos XVI e XVII através de aula expositiva e leitura de trechos do livro História e Cultura Afro-brasileira de Regiane de Mattos e África e Brasil Africano de Marina de Mello e Souza;
3. Apresentação de obra cinematográfica de reconstrução histórica com ênfase na biografia da personagem - Nzinga, Rainha de Angola; debate sobre as percepções dos/das estudantes após a execução do filme;
4. Leitura, interpretação, debates e produção escrita realizada em grupos sobre fontes documentais redigidas por contemporâneos da personagem e por historiadores que as interpretaram; análise de fontes iconográficas;
5. Aula expositiva/dialogada sobre as memórias da Diáspora: religiosidade de matriz africana, resistência ao escravismo, heranças africanas na formação cultural brasileira e tolerância religiosa; após a introdução, projeção de trechos do filme brasileiro Atabaque Nzinga;
6. Leitura de obra quadrinística sobre mulheres africanas produzida pela UNESCO; diálogos sobre as diferentes percepções por parte dos alunos e alunas; orientações para a confecção dos cartazes;



7. Retomada e disponibilização dos materiais de consulta para a produção dos cartazes;
8. Devolução dos cartazes com as observações/sugestões para que efetuassem melhorias;
9. Avaliação das produções e dos cartazes; publicação dos últimos na mostra de trabalhos da Semana da Consciência Negra no dia 24 de novembro de 2018.

Às quartas-feiras costumava ter dois períodos de 55 minutos com cada turma de oitavo ano que identificarei como A e B. Cada turma composta por, em média, 35 alunos frequentes. Na primeira semana de efetivação da sequência didática, trabalhei com ambas os aspectos geográficos dos Reinos do Ndongo e de Matamba – relevo, clima, rotas de comércio, atividades econômicas, a importância da navegação pelo Rio Cuanza, grupos étnicos da África centro ocidental e os interesses portugueses em estabelecer uma feitoria na ilha de Luanda, situada na foz desse mesmo rio a partir do século XVI, bem como as rotas atlânticas do tráfico de escravizados.

Para tanto, havia reservado o projetor a fim de familiarizar visualmente as turmas através de mapas e imagens da região, mas o mesmo chegou até mim sem um adaptador de tomada. Foram vinte minutos perdidos com a turma A até solucionar o problema. Já na turma B foram quinze minutos até que se acalmassem após o recreio. Tive que retomar as combinações anteriores quanto ao engajamento de todos na proposta. Pedi para que preenchessem uma tabela com os nomes dos integrantes dos grupos de trabalho enquanto instalava o equipamento. Distribuí e expliquei a necessidade de trazerem assinados os termos de assentimento/ consentimento na próxima aula.

Na semana seguinte poucos haviam devolvido os termos (modelo em anexo), o que causou certa angústia quanto às possibilidades de uso das informações nesta pesquisa<sup>27</sup>.

Início então os preparativos para assistirmos o filme angolano “Nzinga, Rainha de Angola”. Chamo a atenção para a maneira como a personagem é tratada, uma vez que este país só conquistou a independência de Portugal nos anos setenta do século XX, algo bastante recente e que a mesma é considerada uma heroína da resistência contra os colonizadores, daí ser representada como bela, destemida, honrada, dentre outros atributos positivos. Reforço

---

<sup>27</sup> Considerei por bem explicar pessoalmente aos responsáveis os meus propósitos, fato que foi só possível em dezembro durante a entrega de boletins.

também que o filme não é dublado, é falado em Português Angolano e que ao longo da projeção traduziria algumas palavras, também seria fornecido um glossário para consultarem. Reforço o pedido para que realizassem anotações curtas sobre quaisquer dúvidas que viessem a ter.

Assim que o filme começa, surge uma observação: “Sora, ela está pelada!” - gritou Felipe<sup>28</sup>. Digo que conversaríamos sobre essa questão após o filme. “É errado ficar feliz com a morte de alguém?” – perguntou Rafaela quando o irmão de Nzinga é morto, torcendo claramente pela vitória da protagonista.

Há uma cena em que é insinuada com muita sutileza uma relação sexual entre Nzinga e o conselheiro Jaga de seu irmão morto. A reação da turma A limitou-se a risos e burburinhos. Saliento que até então as cenas de batalhas violentas com direito a flechada no olho do inimigo não haviam causado qualquer reação. Mas a do romance sim. Daniel comenta em voz baixa sobre a cena polêmica com Tiago: “Que nojento!”.

Ao final da aula Igor questiona o porquê dos portugueses não terem matado o séquito que acompanhou Nzinga quando esta foi à Luanda negociar um tratado de paz com o governador português. Expliquei que era necessário aos colonizadores diplomacia para não colocarem seus interesses a perder, visto que os povos do Ndongo já haviam demonstrado capacidade de resposta bélica ao invasor.

Interessante salientar que neste primeiro momento e também nas produções escritas, a maioria das/dos alunas/os, com exceção de apenas quatro que compunham um grupo, não emitiu qualquer comentário sobre a negativa da maioria dos Sobas (chefes tribais) em reconhecer a autoridade de Nzinga logo após a morte do pai, mesmo que esta fosse mais bem preparada do que o irmão para o cargo.

Concluo que possivelmente o conceito de primogenitura aprendido durante as aulas sobre Feudalismo na Europa ocasionou a transferência do conceito para outro contexto como se este fosse universal. Ou seja, um ponto central da biografia que é a disputa pelo poder com o irmão, aclamado rei tanto por ser homem, quanto pelo fato dela ser filha de uma Ijiku<sup>29</sup> Jaga

---

<sup>28</sup> Todos os nomes utilizados não correspondem aos nomes reais dos alunos e alunas para que suas identidades fossem preservadas.

<sup>29</sup> Segundo Mariana Bracks Fonseca, em língua Kimbundu, Ijiku seria a palavra no plural para designar os escravos, que entre os Mbundus eram prisioneiros de guerra ou pessoas que haviam perdido a liberdade por cometerem algum crime grave; também designava todos os súditos do soberano – Ngola. Logo, a referência ao fato da mãe de Nzinga ser uma “escrava” pode partir da interpretação equivocada por parte dos escritores

não foi tema levantado por parte dos alunos e das alunas durante os debates, apenas posteriormente nas produções escritas.

A questão é que entre os Sobas, reconhecer a autoridade de uma mulher não parecia conveniente em um contexto de invasões e, salvo exceções, não foi uma das questões principais levantadas pelos alunos e alunas.

Caberia também salientar que mencionei em ambas as turmas que a escravidão entre os Mbundus possuía caráter diferenciado da praticada pelos europeus. Estas questões acabaram sendo pouco aprofundadas, talvez pela ênfase em dar visibilidade a uma mulher negra disputando e ocupando posição de liderança no contexto da África sob investidas coloniais. Compreendi a causa por trás do lapso a partir da reflexão de Joan Scott em “A invisibilidade da experiência”.

(...) o projeto de tornar a experiência visível impede o exame crítico do funcionamento do sistema ideológico em si, suas categorias de representação (homossexual/heterossexual, homem/mulher, branco/negro como identidades fixas imutáveis), suas premissas sobre o que estas categorias significam e como elas operam, e de suas ideias de sujeito, origem e causa. (SCOTT, 1998, p.302)

As questões de gênero aparecem nas produções escritas feitas em grupos de até quatro integrantes na etapa quatro da sequência didática em que interpretaram as fontes documentais, mas nem sempre de maneira explícita. Em um dos trabalhos há comentários sobre o fato da personagem “ficar com vários homens que poderiam ajudá-la em seu reinado ou por outros interesses”. Apareceram em mais de uma destas produções questionamentos sobre os motivos pelos quais os representantes de Portugal falavam mal dela. Também surgiu uma questão sobre a natureza do poder político na África centro ocidental, se era “matrilinear ou patrilinear” (exatamente com estas palavras). Em um trecho escrito por um grupo de alunas, elas comentam que “Nzinga lutava como homem”, evidenciando a continuidade de um estereótipo que atribui força e coragem à masculinidade. A associação de força a uma característica masculina além do mais é um conceito binário que deve ser questionado a partir de um ensino de história que pretenda dialogar com gênero.

---

europeus e que ela, provavelmente era filha de uma das várias esposas do Ngola, não necessariamente uma “concubina”, como é nominada por outros homens que escreveram a história da dominação do Reino do Ndongo.

Interessante salientar que as questões em torno dos papéis de gênero assumidos pela rainha é tema de controvérsias entre os próprios historiadores que se debruçaram sobre sua trajetória, embora seja questionável se estas identidades binárias próprias da cultura europeia sejam adequadas para categorizar relações de poder em que o gênero não seria fator estruturante<sup>30</sup>.

Embora nas tradições Mbundu a hereditariedade do uso das terras comunais era matrilinear, o poder político dava-se por patrilinearidade. Há registros, no entanto, de que no reino de Matamba, vizinho do Ndongo, esta não era uma regra para a sucessão. Posteriormente às desavenças com o irmão e perseguição a ela empreendida pelos portugueses, Nzinga torna-se rainha de Matamba quando depõe a mulher que governava este reino. Sabe-se também que as mulheres do povo Jaga abandonavam os filhos pequenos na selva para somarem-se aos Kilombos, acampamentos militares em que a presença de crianças pequenas era indesejável; a vida nômade baseada na guerra e na pilhagem estruturava as relações sociais e econômicas deste povo. Logo, é evidente que até a conversão dos povos angolanos ao cristianismo, estes estavam acostumados a hierarquizações distintas em que as posições ocupadas pelas mulheres estava muito mais associada às origens étnicas e às atividades desempenhadas do que à sujeição aos homens.

Graças ao poder bélico do povo Jaga, também chamados de Mbangalas, do qual descendia e com o qual estabeleceu alianças importantes, a conquista portuguesa no interior do território não se efetivou enquanto ela viveu. Havia desde criança acompanhado o pai nas batalhas contra os portugueses, inspecionava e liderava pessoalmente seus exércitos mesmo em idade já avançada e era admirada pela destreza no uso das armas e pela força física.

Definitivamente a associação de bravura e belicosidade como atributos exclusivamente masculinos não fazia parte das tradições culturais dos povos africanos em questão. Enfatizei este aspecto para as turmas fazendo uso de uma cena em que Taís Araújo, no filme *Atabaque Nzinga*, aparece incorporando a entidade guerreira da rainha africana enquanto empunha destemida uma lança. A personagem Ana busca na narrativa em questão a superação da subalternidade através do resgate das suas origens ancestrais.

A construção de uma feminilidade frágil e submissa é europeia e ainda permeia o imaginário em torno das relações de gênero, no entanto esta fragilidade não era desejável nas

---

<sup>30</sup> OYEWÙMÍ, Oyèronké, *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editora em la frontera, 2017.

mulheres africanas submetidas ao regime escravista, embora a submissão fosse a elas imposta triplamente por questões de gênero, de raça e de classe. A negação desta submissão era possível em espaços em que os laços com a África eram e são sacralizados por meio da atuação justamente das Mães de Santo, que além de líderes espirituais, desempenham importante atuação nas comunidades em que estão inseridas e foram figuras centrais na resistência contra o escravismo.

Selma Pantoja, ao revisar a produção historiográfica sobre a personagem, aponta que, para os historiadores Miller e Thornton havia a impossibilidade para que ela assumisse o trono, logo a ascensão ao trono do Ndongo seria tratada como uma usurpação. Já para Skidmore-Hess, historiadora norte-americana, ela teria incorporado várias identidades de gênero ao longo de três momentos da sua trajetória pública: negociando a paz e movendo-se do feminino para o masculino em busca de legitimação da autoridade por parte da nobreza Mbundu; adotando práticas e ritualística própria dos guerreiros jagas que viviam em Kilombos; por último, identificando-se como mulher cristã benevolente no centro do poder sob o nome de batismo Dona Ana de Souza. Convém ressaltar que esta última faceta não é abordada no filme angolano, tampouco é mencionada nos quadrinhos sobre mulheres africanas talvez por representar a ideia de sujeição à cultura do colonizador. Em suma, estas visões estão permeadas pelo binarismo próprio da cultura ocidental que provavelmente não era constituinte das representações de gênero dos povos da África centro ocidental do século XVII. (FONSECA, 2012, p. 157)

O fato é que, na escolha dos trechos que seriam analisados com e pelos alunos, priorizei o estudo de Roy Glasgow pelo enquadramento da personagem na continuidade dos movimentos preexistentes de resistência. Na busca por mais fontes, busquei a dissertação da historiadora Priscila Weber. Foi a primeira leitura a que tive acesso que contribuiu para meus objetivos em adotar uma perspectiva de gênero ao abordar as percepções que missionários e soldados enviados ao Ndongo difundiram sobre a rainha. Logo, fiz uso de alguns trechos que considerei provocativos para trabalhar os aspectos relacionais para os quais desejava chamar a atenção dos alunos e das alunas por estarem repletos de considerações que enfatizam as relações de poder estabelecidas por homens representantes das instituições colonizadoras. O trabalho de Mariana Fonseca em que também são abordadas questões de gênero contribuiu para as análises quando as fontes já haviam sido selecionadas e trabalhadas em aula.

Na etapa seguinte, inicio com um breve debate sobre o filme deixando em aberto para que manifestassem dúvidas e observações sobre a primeira parte. Alguns alunos entreolham-se, até que Cristian, da turma A, pergunta sobre a nudez da personagem. Devolvo o questionamento: “Vocês ficaram tão incomodados assim? Qual o problema?”. Karina responde que tudo bem os homens andarem sem camisa, mas que elas jamais poderiam ficar só de sutiã, que invejam o fato deles não precisarem passar calor. As demais meninas da turma emitem interjeições de apreço pela fala da colega. Aproveito a deixa para dizer que, dado o clima tropical, entre muitos povos americanos e africanos, antes da colonização e da cristianização, a nudez total ou parcial não era motivo de julgamento ou vergonha e que tanto mulheres quanto homens poderiam andar com o peito descoberto. A noção de um corpo que deveria ser coberto e negado por ser pecaminoso é fruto de uma moral religiosa imposta pelos colonizadores.

Rafaela resmunga: “Aff... Por isso não ganhamos regatas de uniforme, imagina que horror mostrar a alcinha do sutiã!”. Demais alunas começam a falar entre si ao mesmo tempo. Escuto frases soltas em meio ao burburinho. Todas as falas convergem para um ponto em comum: desejam ser respeitadas independente de como estejam vestidas. Os meninos calam e observam. Com muita cautela, sintetizo para a turma de forma um tanto quanto simplificada uma observação de bell hooks em “O feminismo é para todo o mundo” (2017, p.139) que tem me acompanhado nestas reflexões:

O fundamentalismo (religioso) não só anima as pessoas a crer que a desigualdade é “natural”, assim como perpetua a ideia de que é necessário controlar o corpo das mulheres; daí o ataque aos direitos reprodutivos. Ao mesmo tempo, o fundamentalismo religioso impõe tanto aos homens como às mulheres noções repressoras de sexualidade que alimentam a opressão sexual de muitas e distintas formas.

Considero bastante relevante o quanto a noção de autonomia dos corpos tem permeado os discursos de meninas tão jovens. Elas têm uma ânsia por debater estas questões e com frequência tecem comentários ou fazem perguntas sobre condutas afetivas e sexuais às professoras mulheres com as quais desenvolvem alguma afinidade e demonstram muito interesse em saber o que pensamos sobre temas relacionados. Evidente, portanto que as reações por parte dos que sentem suas posições de poder ameaçadas por esta nova onda do feminismo que tem alcançado um público bastante jovem, acabam por ser direcionadas também aos ambientes escolares e às/aos docentes que marcam posição quanto às questões de gênero.

Seguimos para a segunda parte do filme, turma A atenta e silenciosa, já a turma B, aquela em que entrava após o recreio, outra vez demora em aquietar-se. Havíamos parado na cena da festa de coroação da rainha, corpos seminus dançam ao redor da fogueira ao som de tambores frenéticos que abafam a respiração profunda de alguns alunos.

Quase tive tempo de pular a tal cena de Nzinga com Jaga Kassange em sua cabana, embora saiba que dela pudesse resultar reações pertinentes ao enfoque adotado. Mas antes disso um dos meninos cuja voz e semblante não pude identificar, grita “Ah, safada!!” e o riso é quase generalizado, exceto pelo fato de que as meninas do fundo fazem coro à réplica da colega, que o chama de idiota. Nessa algazarra, preciso parar o filme. Cruzo os braços e observo. Espero alguns minutos e digo que tenho algo muito importante para dizer a eles e elas, que pouco a pouco vão silenciando curiosos. “Gente, não sei se vocês sabem, talvez não estejam preparados para saber a verdade, mas...”. “Fala, sora!” – gritam alguns. Demonstro estar constrangida e digo: “Vocês não foram trazidos pela cegonha, tenham por favor maturidade para lidar com isso”. Gargalhadas. Ricardo, o comediante da sala coloca as mãos na cabeça e grita em falso desespero: “Ah, não! Meus pais transam!”. O que se sucede é bem previsível: todos riem e falam ao mesmo tempo. Obviamente acho graça também.

Espero o frenesi passar por mais um tempo, olho o relógio, insinuo desinstalar os equipamentos, o silêncio é restabelecido, vamos então àquela parte que nos compete depois de sutil chantagem. Sim, chantagem. Tudo para dar continuidade à proposta. Admito que, por vezes, por medo de perder o controle, acabo reproduzindo um padrão convencional de ensino em que o poder é utilizado de uma maneira coercitiva.

Comento que entre os Mbundus e os Jagas não havia qualquer impedimento para que as mulheres escolhessem seus parceiros, especialmente para as filhas dos monarcas; o divórcio era permitido, embora muitos casamentos fossem arrançados como estratégia política. Os portugueses que estiveram em Angola a partir do século XVI consideravam selvagens os costumes daqueles povos, uma maneira de inferiorizá-los. Os padres capuchinhos diziam que Nzinga era uma “rainha comedora de gente no sentido próprio e figurado” (WEBER, 2013, p.20). Pergunto se compreenderam o que diziam os padres, alguns olhares e risinhos abafados. “Vocês não acham estranho julgar o comportamento de uma mulher como os homens europeus do século XVII? Não parece algo bastante machista chamá-la de ‘safada’?”. Ninguém respondeu. Olhares masculinos esquivos. Voltamos ao filme.

Em ambas as turmas foi sugerido que fizessem algumas anotações, palavras, dúvidas ou algo que gostariam de comentar que tenha chamado a atenção, pois poderia inclusive ter utilidade para a elaboração dos trabalhos. Em todas as aulas observei que, em geral, quase todas as meninas passaram o tempo olhando para a tela e escrevendo. Em contrapartida, observei dois meninos fazendo o mesmo na turma A e apenas um na turma B, ao ponto de curiosa, dar uma volta pela sala enquanto assistiam as últimas cenas. Sorrateiramente espio o que ele tanto escrevia no caderno. Uma página inteira escrita “tetas”. Resolvo não lidar com a obsessão alheia naquele momento, mas retomo a questão já abordada na outra turma quando entro na semana seguinte na turma B: a do corpo feminino sexualizado como objeto de desejo masculino. Pergunto então se haviam gostado do filme, se por acaso alguém gostaria de perguntar ou comentar algo. Um menino resmunga e é fuzilado pelo olhares das colegas próximas a ele.

Caberia ressaltar que este grupo de meninas costuma ter uma postura séria e responsável. Sei que têm namorados mais velhos e provavelmente vida sexual ativa. Percebo também que do fundo da sala nada escapa aos seus olhares. Estão isoladas das outras meninas não sei se voluntariamente e as atitudes mais ousadas dos garotos são claramente remetidas ao grupo com o intuito de chamar-lhes a atenção, mas estas reagem com indiferença. Na ocasião descrita a norma não foi seguida. Uma delas perde a paciência e responde de maneira hostil ao comentário cujo autor ainda não havia decifrado. “Olha esse guri, sora! Nojento! Nunca viu um peito na vida!”. Era o autor das “tetas”. Confesso que tive muita, mais muita vontade de rir da repreendida que levou das colegas, mas outra vez eu era a pessoa adulta e me contive.

Voltei, portanto a falar sobre as percepções que culturas diferentes da nossa possuem sobre o corpo feminino e como lidam com a nudez, sobre como somos condicionados a sexualizar os seios das mulheres quando a função biológica deles é alimentar os bebês, sobre a liberdade de que desfrutam os homens da nossa sociedade (dentre tantas outras liberdades) que é a de tomar sol, se exercitar ou apenas se refrescar em dias de calor sem precisar cobrir-se com blusas. Abri para debate, mas, para minha surpresa, a turma ficou me olhando como se fosse tudo uma obviedade. Provoco os meninos então perguntando se eles ouvem cantadas na rua quando estão de calção de futebol e sem camisa. Riem, alguns ficam sem graça. Mas ninguém se pronuncia. Fiquei pensando se o projeto de homem obcecado por peitos que nominarei Vinicius se lembraria de algo que havíamos trabalhado durante a execução das atividades propostas ou se as delegaria a algum colega, como já ocorrera. E, de fato o fez, pois integrou um dos trios em que dois componentes eram rapazes e uma garota, que fez todo o



trabalho praticamente sem a colaboração destes mesmos, sob meus protestos, evidentemente. Chamei a atenção deles diversas vezes e sugeri que ela integrasse outra equipe, que não estava certo trabalhar enquanto os dois conversavam. Obviamente Bianca não conseguiu terminar em aula, entregou na aula seguinte. Tal fato repetiu-se na aula em que deveriam confeccionar os cartazes, quando justamente Vinicius faltou sem justificativa. A maneira que encontrei após as tentativas anteriores de deixar explícito que não compactuava com a sua, digamos, displicência, foi aferir-lhe a nota mínima e chamá-lo para explicar os motivos.

Voltando à etapa quatro, peço para os grupos de ambas as turmas organizarem-se e distribuo os trechos selecionados de historiadores contendo relatos de missionários e soldados, as interpretações sobre esta documentação, sobre os interesses dos colonizadores em Angola, como atuavam e como é possível que tenha ocorrido o encontro entre Nzinga e o governador português na visita diplomática à Luanda para negociar um tratado de paz. Li com eles e elas, escrevi no quadro os significados das palavras que disseram desconhecer; debatemos especialmente os trechos em que a conduta moral da personagem era tema central dos relatos dos europeus sobre o Ndongo.

Na sequência iniciaram o trabalho composto por cinco perguntas que deveriam ser pensadas coletivamente e respondidas por escrito (ver ANEXO E).

Cabe salientar que os deixei livres para escolher seus parceiros de trabalho, desde que cada grupo contasse com no máximo quatro integrantes, cinco excepcionalmente quando percebi que algum aluno ou aluna ficaria excluído/a dos demais. Enfatizei nas instruções da atividade que não haveria respostas certas ou erradas, mas levaria em consideração os argumentos e a clareza na construção textual.

Frequentemente questiono se poderíamos transcender as avaliações escritas no ensino de História, uma vez que esta forma de expressão é superestimada em uma sociedade “grafocêntrica” (GIL e ALMEIDA, 2012, p.152) em detrimento da expressão oral, habilidade tão importante quanto e um dos valores civilizatórios presente na cultura africana e afro-brasileira.

As expressões orais e corporais são praticamente suprimidas das práticas pedagógicas, estando a cargo dos professores de Educação Física. Como também sou resultado deste modelo de ensino, sigo com dificuldades em promover a ruptura com esses paradigmas. As tentativas de fazer com que saiam de suas cadeiras e ocupem outras posições e lugares é

normalmente recebida com desagrado. Percebo que ficam inclusive constrangidos sem a proteção das mesas. Cabe a mim, portanto, a provocação feita por bell hooks no capítulo “Eros, erotismo e o processo pedagógico”:

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é traír o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam (hooks, 2013, p. 253).

Quanto à oralidade, a maioria dos e das estudantes com os/as quais convivo se recusa a falar em público, ler em voz alta, quanto mais narrar algo para os colegas. Nos debates, uma parte ínfima de cada turma expõe suas ideias ou faz perguntas. Diria que de cada 35 alunos, cinco no máximo participam ativamente dialogando. A timidez de alguns é tamanha que a voz desaparece ao tentar falar. Sigo estimulando a escuta sem deboche ou julgamento por parte da turma quando o/a colega pede a palavra, mas basta falar em avaliar qualquer tipo de apresentação para o bloqueio ser generalizado.

Para exemplificar, quando os preparava para a exposição dos cartazes sobre Nzinga no sábado da Consciência Negra, indaguei se estariam presentes para prestigiar as apresentações e mostrar para a comunidade escolar os trabalhos que estavam realizando. “Mas sora... tem que apresentar?”. Escutei esta pergunta algumas vezes. Para evitar que se angustiassem e deixassem de comparecer, respondi que bastava somente a presença e o auxílio para recolher os trabalhos, mesmo sabendo que a habilidade de falar em público é uma das condições para a efetiva participação política e que a escola como um todo deveria criar condições para que aquela pudesse ser estimulada desde os primeiros níveis da educação básica.

De minha parte, sigo insistindo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como exercício necessário aos processos de ensino e aprendizagem que estabeleçam pressupostos para leitura crítica do mundo e como fator inegável de combate à exclusão social, especialmente pelo fato de que os mecanismos de acesso ao ensino técnico e superior público levam especialmente em consideração tais capacidades. Conforme salienta Maria Aparecida Dias Lima, a democratização do saber entre sociedades ocidentalizadas e urbanas está perpassada pela produção e transmissão do conhecimento através da linguagem escrita e a aprendizagem desta está relacionada ao desenvolvimento da consciência histórica.

A escrita é um signo mediador do desenvolvimento humano, característica que nos permite visualizar os processos cognitivos presentes em suas relações como desenvolvimento da consciência histórica. Enquanto mediador externo, essa modalidade lingüística favorece a organização do pensamento. Auxiliando o ser humano em tarefas que exijam memória ou atenção, a escrita constitui-se como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, prestando-se, além disso, como uma ferramenta que ajuda a manipular a palavra para fins de comunicação. (LIMA, 2007, p.1)

Dos 70 alunos matriculados nas duas turmas de oitavos anos, 64 engajaram-se na produção do trabalho escrito solicitado na etapa quatro. Um aluno optou por fazê-lo individualmente, outro assim o fez por infreqüência do colega, enquanto três meninas decidiram o mesmo. No entanto, uma delas não entregou por motivos não elucidados. Os quatro demais alunos foram transferidos ao longo do trimestre. Houve uma dupla composta por meninos, um trio de meninos, um trio de meninas e outro trio misto. Os que trabalharam em quartetos, como sugerido foram dois grupos compostos por meninas, cinco somente por meninos e cinco grupos mistos, totalizando vinte trabalhos entregues.

Ao analisarem as fontes históricas, praticamente em todos os trabalhos estava evidente o entendimento quanto aos interesses portugueses na África centro ocidental. No entanto, não conectaram como esperado os interesses econômicos aos religiosos, ignorando estes últimos.

Na questão em que pergunto sobre as dificuldades impostas aos colonizadores durante o reinado de Jinga Mbandi Ngola Kiluanji, pai de Nzinga, constato que compreenderam que a resistência às invasões portuguesas já vinha sendo empreendida por pelo menos uma geração anterior.

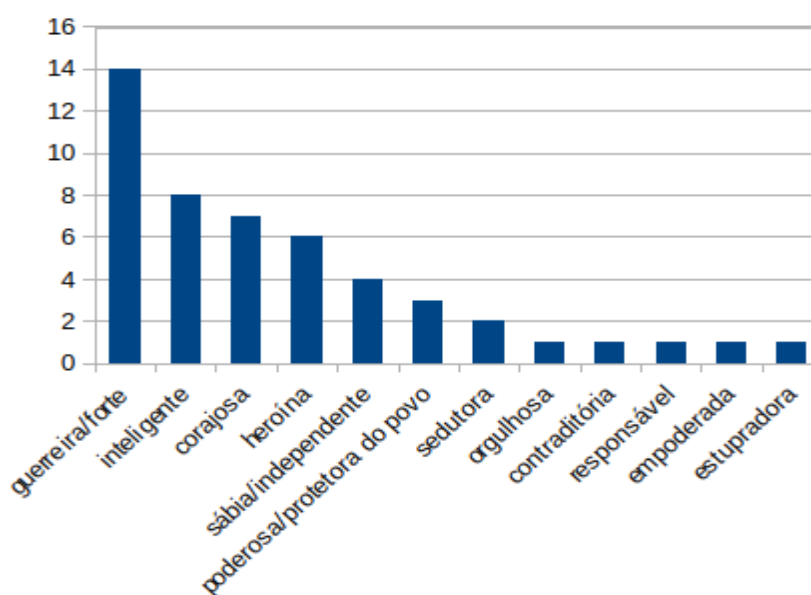
Na questão em que solicitava que selecionassem adjetivos utilizados pelos colonizadores ao referirem-se à personagem estudada, 11 grupos não associaram corretamente aos autores do século XVII; cinco grupos identificaram e associaram parcialmente os adjetivos aos autores e quatro grupos foram capazes de fazer a leitura das fontes adequadamente conectando as percepções, os autores e a época.

Quando solicitei que eles e elas caracterizassem a personagem segundo seus entendimentos, obtive os seguintes resultados, ilustrados no gráfico a seguir:

- Em 14 trabalhos utilizaram o adjetivo “guerreira”, acompanhado de “forte”;
- Em 8 consideraram-na “inteligente”;
- Em 7 disseram que era “corajosa”;
- Em 6 consideraram-na uma “heroína”;

- Em 4 caracterizaram-na como “sábua” ou “independente”;
- Em 3 como “poderosa” ou “protetora do povo”;
- Em 2 trabalhos surgiu o adjetivo “sedutora”;
- Outros adjetivos que apareceram apenas uma vez foram “orgulhosa”, “contraditória”, “responsável”, “empoderada” e, por fim, “estupradora” (!).

Figura1 – Gráfico: Caracterização/adjetivação da personagem do Filme pelos alunos



Fonte: A autora

Este último “adjetivo” me pareceu bastante, digamos, inusitado. Surgiu na produção de um grupo composto por três meninos. Aguardei ocasião mais reservada para não os expor para a turma e perguntar como haviam chegado a esta conclusão, o que não ocorreu por conta de uma relação de confiança que não consegui estabelecer. Talvez tenham se impressionado com as descrições dos missionários que a consideravam “comedora de gente”, talvez as imagens de uma mulher que tomava a iniciativa inclusive em termos sexuais tenha sido perturbadora, concluo.

Trata-se de um grupo cujos integrantes são um tanto quanto reprimidos e infantilizados pelas famílias a ponto do contraste com os demais colegas os colocarem em uma condição de isolamento à qual reagem de maneira verbalmente agressiva. Comigo costumam ser indiferentes, sequer olham para mim quando me dirijo a eles, não se sentem confortáveis na minha presença.

Para além desta situação destoante, cabe salientar que os adjetivos que mais frequentemente foram utilizados divergem do ideal feminino, tais como “corajosa”, “guerreira”, “inteligente”, “sábua”. O fato de a personagem transitar por outras posições demonstra que a proposta ao menos desestabilizou as percepções de gênero dominantes.

Na última questão havia solicitado que fizessem observações ou que manifestassem dúvidas quanto às fontes consultadas. Em ordem de repetição surgiram os seguintes comentários:

- Questionaram a veracidade das fontes por apresentarem a personagem de maneiras distintas da observada no filme;
- Gostariam de saber quem a substituiu quando do falecimento desta;
- Teceram críticas ao modo como os europeus se estabeleceram em Angola;
- Desejavam saber sobre como fazia suas roupas e armas;
- Perguntaram por quais motivos os sobas não acreditavam que uma mulher poderia governar.
- Impressionaram-se como suportou tantas guerras.
- Consideraram estranha a maneira como “celebravam” a morte (ao referirem-se ao filme);
- Um aluno que produziu o trabalho individualmente desejava saber por quais motivos a mãe de Nzinga não era nomeada e não aparecia no filme;
- Comentaram que a personagem representa a maioria das mulheres, não apenas as mulheres negras;
- Questionavam os motivos pelos quais falavam mal dela e também a cobiçavam;
- Indagaram o porquê de fazerem com que ela parecesse inferior perguntando se era pelo fato de ser mulher e ser negra;
- Consideraram incomum uma mulher ocupando posição de poder;
- Observações sobre a conduta afetiva e sexual sem juízo de valor, apenas consideraram “diferente” da nossa; (seria aquela resposta para agradar a professora ou resultado de reflexões?).
- “Ela viajou o mundo, veio para o Brasil”, afirmaram os alunos de um dos grupos.

Sobre a observação quanto à veracidade das fontes históricas, algo que se repetiu em pelo menos quatro trabalhos, concluo que possivelmente tomaram a personagem do filme angolano como referência. Cruzando com as informações das respostas em que deveriam caracterizar a personagem conforme seus entendimentos e da questão em que deveriam identificar os adjetivos utilizados pelos colonizadores, ficou evidente que construíram a ideia de uma Nzinga heroína, logo as caracterizações negativas que aqueles em geral faziam dela, não seriam “verdade”. Não levaram, portanto em consideração os interesses políticos e econômicos frustrados destes homens por uma mulher cujo poder era estranhamente incômodo e cuja conduta não era aprovada dentro dos cânones da cultura europeia cristã do século XVII. Em suma, as visões dos missionários como Padre Antonio da Gaeta, do soldado Antônio de Oliveira Cadornega e do escritor Castillon (século XVIII) não foram na totalidade compreendidas em seus contextos.

Outra possibilidade seria a de que as imagens ocuparam um lugar privilegiado na construção do conhecimento histórico em detrimento das fontes escritas fornecidas, mesmo que tenha lido com eles, explicado o significado de cada uma delas e suas possíveis interpretações. Recordo-me que foi uma aula bastante cansativa e com baixa participação, excetuando os grupos que me chamaram constantemente para sanar dúvidas sobre o significado de algumas palavras e para perguntar se o nome dos historiadores nas notas era o nome que deveriam escrever como sendo dos colonizadores.

Deduzi a princípio que, ao fornecer uma diversidade de fontes que tratassem tanto das percepções dos colonizadores, quanto das conclusões a que chegaram os historiadores, bem como dos interesses e atuações no território a ser conquistado, estaria possibilitando o contato com uma riqueza maior de detalhes. Parti do princípio de que a proposta inicial para que realizassem as atividades em grupos de quatro ou cinco integrantes facilitaria a troca e a divisão de tarefas entre os membros. Apesar da insistência, alguns preferiram trabalhar sozinhos ou em duplas, o que acabou se refletindo nas dificuldades que tiveram em lidar com o volume de informações, ocasionando uma demora maior na entrega, fato com o qual fui complacente, pois, realmente, os excertos demandavam certo grau de habilidade de leitura e análise que seriam facilitadas pelo intercâmbio de ideias.

Entre os grupos mistos, percebi mais uma vez um fenômeno no qual busco intervir imediatamente quando constatado: enquanto os meninos conversam descontraídos, a ou as meninas acabam sobrecarregadas pela responsabilidade de fazer todo o trabalho sozinhas. Em

algumas situações elas reagem brigando com os demais membros e/ ou pedindo autorização para integrar outra equipe de trabalho. Noutros casos, como aquele descrito anteriormente, a(s) integrante(s) das equipes mistas pode(m) vir a apresentar atitudes coniventes com a negligência dos colegas por uma dificuldade de se impor, fato observável em pelo menos três situações.

Os grupos compostos apenas por meninas, dois no caso, dividiram as tarefas e obtiveram os melhores resultados na avaliação da produção escrita e também nos cartazes em termos de clareza, capacidade de autoria, coerência dos argumentos, organização e cumprimento dos prazos de entrega.

Em ambas as circunstâncias pode-se perceber os reflexos da distribuição desigual da responsabilidade na educação de meninos e meninas. Elas são frequentemente mais cobradas em casa e na escola em termos de rendimento escolar, cobram a si mesmas inclusive, muito mais do que os meninos. Após seis ou sete anos de escolarização, a maioria delas já introjetou a ideia de que devem ser dóceis, obedientes, dedicadas, ou seja, ser “boas alunas”. Por um lado, essa adequação lhes confere ganho qualitativo na aquisição e domínio da linguagem escrita, fato observável em pelo menos uma década corrigindo produções textuais dos e das alunas das séries finais. Em contrapartida, são elas as que desenvolvem maior tendência à frustração quanto aos resultados avaliativos insatisfatórios. O receio do mau desempenho faz com que, em duplas ou grupos mistos, acabem sobrecarregadas pela parte do trabalho que seria de competência dos demais integrantes. Percebo, contudo, um aumento das reações e pedidos de ajuda quando identificam que estão sendo exploradas pelos colegas.

Há outro ponto importante de ser considerado: o receio e a dificuldade de autoria nas produções escritas. Compartilhei tal fato com o colega de Artes, que costuma solicitar também atividades dissertativas ao invés da exclusividade das avaliações objetivas. Concordamos que os alunos e alunas em geral, mantêm-se presos à concepção de que a transcrição de trechos dos textos fornecidos seria a garantia de que “acertariam as questões”. Essa insegurança revela uma dificuldade ainda não superada de interpretação e reflexão daquilo que lêem.

As questões deixadas em branco no trabalho por mim solicitado eram justamente as que exigiam autoria na formulação das respostas. Devolvi, portanto, aqueles que estavam

incompletos para que concluíssem em casa. Nas duas semanas seguintes à execução das atividades de leitura e escrita em sala de aula, ainda não havia recebido todos.

Um indício do que possa ter contribuído para a negligência da parte de vários grupos foi o comentário feito por um dos alunos ao passar por mim durante o recreio. Perguntou ele se o trabalho do seu grupo estava bom. Falei que havia lido muitas respostas interessantes. Disse-me então que tudo bem se eu não gostasse das respostas deles, já que não valia nota. Respondi a ele que não seria caso de “gostar” ou “desgostar” das respostas. Perguntei-lhe então onde estava escrito ou se eu havia dito que não iria avaliar as atividades. Respondeu prontamente que no alto da folha dizia que não havia resposta certa ou errada, então não valeria nota, logo, ficaram surpresos quando entrei em aula cobrando a entrega e dizendo que encerraria o trimestre com vários alunos que teriam zero em uma das avaliações. Reproduzir esta lógica é, sem dúvida, um sofrimento para o aluno e para mim, preciso pressionar para o cumprimento de prazos e aferir uma nota pelo que é produzido, ao mesmo tempo em que sou cobrada e avaliada pelo cumprimento dos mesmos.

Concluo que é realmente difícil rompermos com parâmetros avaliativos que priorizam os resultados não os processos, que estabeleçam metas quantitativas e não qualitativas. Estes parâmetros estão introjetados em toda comunidade escolar de forma que é necessário mobilizar um número significativo de pessoas e de argumentos para que deixem de ser a norma, especialmente entre aqueles alunos, que, reproduzindo discursos de outros professores e familiares, se dedicam por receio da reprovação às provas e fazem pouco caso das atividades avaliativas propostas e executadas em aula. Para além do turno em que estão na escola, as pesquisas e tarefas solicitadas são negligenciadas praticamente como regra a ponto de ficar implícito que não deveriam ser cobradas.

A nota é simplesmente uma mensagem inquietante ou tranquilizadora para os alunos no sentido do que poderá ocorrer ao final do ano. Assim, é importante também a observação dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais dos alunos e, também, possibilitar situações de escrita portadoras de sentido e de pistas sobre o que os alunos sabem e não sabem. (GIL e ALMEIDA, 2012, p.155).

Na expectativa de obterem uma boa nota, recorrem às estratégias de responder oralmente ou por escrito aquilo que julgam ser do agrado da professora, como observado na maioria das respostas das questões que envolvem um posicionamento quanto às relações de gênero. Em nenhuma das atividades escritas pôde ser observado qualquer tipo de julgamento moral sobre a conduta sexual da personagem. Bastante contraditório uma vez que, como



anteriormente descrito, durante a projeção do filme ficou evidente que esta questão não havia sido recebida por parte dos alunos de forma tranquila quando Nzinga toma a iniciativa de chamar Jaga Cassanje para sua cabana. A ausência de peças de roupas na parte de cima do corpo da personagem em algumas cenas e o conseqüente estranhamento ou mesmo constrangimento manifestado por parte dos meninos teria contribuído para indícios de julgamentos morais sexistas nas produções. Teriam eles/ elas repensado suas reações durante as aulas em que busquei demonstrar uma continuidade das percepções dos papéis de gênero herdados do período colonial? Gostaria que fosse esta a causa da quase que generalizada ausência, mas é possível que a causa maior fosse a adequação a um discurso que supostamente lhes garantiria uma avaliação favorável.

Na elaboração dos cartazes, enfatizei que gostaria que levassem em conta que a função deste tipo de apresentação escrita demanda capacidade de síntese, clareza e objetividade, já que o fim último seria o de divulgar para outras pessoas o que havia aprendido através de textos curtos, legíveis entremeados por imagens que auxiliassem na compreensão dos mesmos. Para tanto, elaborei um roteiro (ANEXO E) e distribuí cópias para as equipes, que também receberam uma cópia dos quadrinhos sobre Nzinga, mapas da África com os reinos e cidades dos séculos XVI e XVII, dos povos da região centro ocidental, mapa político atual, bem como das rotas do tráfico de escravizados. Receberam também cópia de um trecho sobre o Ndongo do livro de Regiane de Mattos sobre História e cultura afro-brasileira (p.90 a 93). Sugeri que ficassem livres para ilustrar, colorir e criar estratégias que tornassem o material atraente e que usassem informações das fontes documentais que havia fornecido, bem como dos anexos contidos na publicação elaborada pela UNESCO.

Apesar de esta última apresentar dados biográficos, linha do tempo, aspectos políticos, econômicos do Ndongo e ampliar as informações dando ênfase às heranças culturais africanas e a presença da figura de Nzinga na cultura brasileira, foi utilizada por menos da metade dos grupos.

Ao todo foram entregues dez cartazes, sete da turma A, apenas três da turma B. Os trabalhos em que foram contemplados os requisitos como poder de síntese, organização das informações, pesquisa fundamentada e objetividade foram ao todo três, elaborados todos estes por grupos compostos por apenas meninas, fato que não representa uma casualidade, como já analisado anteriormente. Um destes contemplou as Congadas como manifestações afro-brasileiras que remetem à figura da Rainha Nzinga e as irmandades negras católicas. Em

quatro trabalhos a figura de uma heroína acabou sendo enfatizado. Em três trabalhos a pesquisa e a construção textual foram incipientes, evidenciando uma prática frequentemente combatida por mim e por outros colegas: a cópia sem critérios de informações contidas em sites da internet; nestes casos, apenas copiaram o resumo da Wikipédia com dados biográficos. Em outros dois grupos, prevaleceram as informações sobre a geografia da África centro ocidental em detrimento da personagem. Em três cartazes foi abordada a temática do escravismo e do tráfico para as Américas. Quanto às fontes iconográficas escolhidas, prevaleceram as representações da rainha de maneira europeizada: com manto, joias e coroa. Os grupos que deram preferência pela autoria nas representações desenharam a personagem com atributos guerreiros: empunhando lanças, escudos, arcos e flechas.

### 3.3 NZINGA E AS MEMÓRIAS DA DIÁSPORA NA CULTURA BRASILEIRA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE

O questionamento manifesto em um dos trabalhos sobre a suposta vinda de Nzinga para o Brasil suscitou uma dúvida: como realizar a transposição didática do conceito de diáspora e das reconfigurações do passado nas práticas culturais dos afro-brasileiros para estudantes do ensino fundamental?

Após as aulas em que trabalhamos com as fontes escritas (ANEXO D), iniciei o preparo das turmas para que pudéssemos tratar das memórias da diáspora na cultura brasileira. O filme escolhido era *Atabaque Nzinga*, de Otavio Bezerra. Com o intuito de evitar mal entendidos com os alunos e responsáveis praticantes de crenças neopentecostais, julguei conveniente iniciar com uma fala sobre a importância da religiosidade de matriz africana na vida dos escravizados que haviam perdido suas referências familiares e culturais quando foram feitos prisioneiros na África e trazidos para o outro lado do Atlântico para que trabalhassem compulsoriamente sob vigilância e maus tratos nas áreas coloniais americanas.

Apesar de proibidas por séculos, os ritos, as danças, a língua e todas as manifestações culturais e religiosas dos africanos e seus descendentes aqui no Brasil possibilitaram que resistissem ao sofrimento inerente ao assujeitamento e à ruptura com seus locais de memória. As heranças dessa resistência são hoje as marcas presentes na diversidade cultural, bem como na musicalidade brasileira, o que estaria em evidência no filme. Portanto, esperava que soubessem ser respeitosos e que não julgassem as cenas em que apareceriam referências a

rituais do Candomblé, afinal, vivemos em um Estado laico (retomei o conceito) em que a liberdade de crença e de culto são importantes conquistas para a superação de preconceitos religiosos. Além disso, desconhecia situações em que pessoas praticantes de crenças cristãs tivessem seus templos invadidos ou que seus fiéis fossem agredidos fisicamente, humilhados e perseguidos.

Pergunto-lhes se saberiam citar algum exemplo de desrespeito com as práticas religiosas cristãs. “Ah, mas ficar sujando a rua com macumba pode, né?” - comenta João quase que somente para os colegas ao lado. Todos ouviram. O silêncio fica pesado. Simone, menina negra que pouco fala nas aulas rebate: “Não é sujeira! É oferenda!”. Percebo pelos olhares que a turma B está evidentemente dividida. Retomo comentando que até a década de 30 no Brasil a polícia podia invadir terreiros e prender praticantes das religiões afro, que as rodas de capoeira eram consideradas “vadiagem” e seus frequentadores poderiam ter problemas com as autoridades também. Que as manifestações religiosas dos afrodescendentes só eram toleradas quando ressignificadas dentro de práticas ritualísticas católicas dentro das irmandades negras, sendo o sincretismo religioso uma resposta às perseguições, de maneira que os elementos de duas crenças diferentes são fundidos para se obter legitimidade.

Percebo que durante esta aula uma aluna da turma A e um aluno da turma B estavam aparentemente atentos, mas com um riso sardônico quase constante. O que ambos têm em comum além da expressão indecifrável? Haviam reprovado em história no ano anterior por infrequência e por não realizarem trabalhos. Logo, me dou conta de que ele foi o colega que abandonou o outro na realização do trabalho e ela tampouco entregou o que dizia preferir fazer individualmente. Comentei então da minha preocupação com a professora de matemática durante o almoço daquele dia e ela me chama a atenção para algo relevante: ambos são evangélicos fervorosos. Explico a ela o quanto tentava ter cuidado para não ferir a moral religiosa de alguém, mas que havia trabalhado um filme em que a espiritualidade afro-brasileira é tema que perpassa a vida da personagem Ana interpretada por Taís Araújo. O depoimento da colega Élen Rame, 28 anos transcrito a seguir foi crucial no entendimento do que possivelmente estaria ocorrendo com estes alunos nas minhas aulas.

Eu vim de família evangélica, sabe? Até sair de casa aos 18 anos, era obrigada a ir todos os domingos no culto pela minha vó. Até hoje ela é super rigorosa com isto, ganha uma aposentadoriazinha e sempre paga os dez por cento para a igreja. Aprendi que tudo era pecado, morria de medo de ir para o inferno. Na escola ouvia o professor de Ciências explicando o Big Bang, o surgimento da vida na Terra, tudo fazia muito sentido, mas eu voltava para casa muito mal porque sabia que eu estava errada acreditando nele. Quando entrei na faculdade, então! Tinha aula

de Religião na PUC com um professor maravilhoso que falava sobre várias crenças, só que tudo isso gerava um conflito horrível na minha cabeça, dava muito medo de questionar a fé que minha família havia me imposto. Até que não aguentei mais e fui cuidar da minha vida.

Definitivamente eu não tinha a dimensão da culpa e do medo que possivelmente estariam assombrando as mentes destes alunos. Nunca falaram nada, não questionam, não fazem perguntas durante minhas aulas, no máximo cochicham algo com o colega ao lado. Kely, nem isso faz, senta sozinha quando comparece. Já fui professora das irmãs mais velhas. Todas terminaram o ensino fundamental com muita dificuldade, casaram, engravidaram, seguiram morando no terreno da casa do pai e pararam de estudar. Esperava que a última tivesse outras possibilidades, mas carece de apoio e incentivo. Ele, Marcos faltava minhas aulas frequentemente, a ponto do pai ser chamado na escola. Este fez pouco caso da minha preocupação com o rendimento do filho, disse que o menino não gostava das minhas aulas e que estudava para ser pastor.

Ambos foram no final do ano letivo de 2018 aprovados pelo conselho de classe em história, uma vez que estavam com média em Português e Matemática. Obtiveram rendimentos muito inferiores comigo pelo fato de que seguiram não realizando as atividades propostas. Não que sintam algum prazer em reprovar, mas é notório o descaso dos alunos, de algumas famílias e por vezes, da própria equipe com relação ao aprendizado das “matérias marginais”, como por vezes as designamos. Os sorrisos sardônicos seguiram durante as aulas do último trimestre em que trabalhamos Iluminismo, Direitos do Homem e dos Cidadãos, o conceito de Estado Laico, a reivindicação da cidadania por parte das mulheres... É possível que tenham conseguido transmutar a culpa, pelo menos pararam de faltar. Tenho cá para mim que o sorriso permanente era fruto da satisfação ao imaginar a professora de história descendo de “tobofogo”<sup>31</sup> direto para o inferno.

Aproveitei a devolução dos trabalhos e dos cartazes para tentar sanar estas dificuldades de entendimento. Chamei Marcos e Kely para uma conversa individual sobre a falta de comprometimento de ambos nas minhas aulas e, no caso dele, com o agravante de ter deixado o colega mais uma vez sozinho na execução das tarefas. Ela havia justificado a não entrega do trabalho porque supostamente havia feito com uma colega da turma B, que havia sido

---

<sup>31</sup> Segundo aluna da turma A, durante uma aula sobre heresias e Inquisição, “tobofogo” é o equivalente ao toboágua do parque aquático, só que utilizado pelos que cometeram pecados que são enviados através dele para o inferno.

transferida para a noite. Ao interpelar a mesma colega em questão, esta desmentiu. Na verdade, o que de fato produz o maior desconforto é que quando pergunto o que os perturba, seja nas minhas atitudes ou nas aulas, nunca respondem, calam e desviam o olhar. Esperava ao menos críticas, mas o diálogo mal é estabelecido. Assim como ocorreu com o grupo de meninos anteriormente mencionado, falhei ao tentar estabelecer uma proximidade, algum tipo de confiança para que conseguissem expor suas dificuldades. Mas fiz uso, e seguirei fazendo, de argumentos obtidos em quatro anos de catequese compulsória para apontar-lhes que a mentira e a falta de solidariedade não são atitudes dignas de quem se considera cristão. Sequer o julgamento, que cria uma divisão entre “nós” e “eles” e que está nos fundamentos de toda violência praticada em nome da negação das diferenças. Seguirei sempre que necessário enfatizando estas contradições entre discurso e prática, mesmo que para isso seja necessário acionar ela, a culpa cristã.

As salas de aula como reflexo das tensões que ocorrem nas comunidades nas quais estão inseridas devem estar abertas para outras práticas pedagógicas que possibilitem a noção de pertencimento por meio da superação do racismo disfarçado de pressupostos morais e religiosos. Ao longo da execução deste trabalho com os alunos pude presenciar duas situações que evidenciam a urgência de insistirmos coletivamente na introdução e manutenção de conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras.

Enquanto preparava a turma para a projeção do filme *Atabaque Nzinga*, perguntei o que se lembravam sobre mitologia grega. Até quem jamais participa falou. Mencionaram todos os deuses do panteão e suas respectivas funções e características. Tomo conhecimento inclusive dos recentes sucessos editoriais infantojuvenis que fazem uso do tema em seus enredos.

Quando indago sobre o que conheciam sobre mitologias africanas, um silêncio se estabelece. Penso comigo mesma no enorme desafio que é para professores e professoras buscar outras referências, outros materiais sem abordar a grande diversidade cultural africana e indígena de forma superficial, sem estereotipar ou folclorizar tradições culturais que não desapareceram, mas que foram sistematicamente silenciadas nos currículos escolares e acadêmicos. Anderson, menino negro, timidamente ergue a mão e começa a falar, engole em seco ao ser olhado com espanto e vai listando cada um dos Orixás, que lugares habitam e o que regem. Fico surpresa, pois é introvertido. Aliás, é irmão mais novo da menina que queria ser médica e escutava que não poderia por conta da sua cor. Não me contive de satisfação e o

elogiei efusivamente. Para minha alegria, passei a ouvir a voz de Anderson nas aulas seguintes.

Compreendo então a dimensão da sua coragem quando após a exibição do filme, Fábio aguarda todos saírem para me contar que o pai tocava tambor “como no filme”. Pergunto a ele se o pai é Ogã, o que é uma grande honra e responsabilidade. Prontamente responde que o pai não toca mais, deu sumiço no tambor e que tem medo de ser chamado de “batuqueiro porque as pessoas dizem que quem faz macumba é do mal”. Quantos outros que estavam ali teriam depoimentos sobre terceiros ou sobre suas vivências permeadas por medo ou vergonha do julgamento alheio? A intolerância religiosa estaria criando em comunidades majoritariamente evangélicas uma forma de resistência que denominaria de cripto-batuque<sup>32</sup>?

A obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira é uma agenda afirmativa conquistada pelas lutas sociais encabeçadas pelas populações afrodescendentes e são pressupostos para a visibilidade e o pertencimento destas pessoas. O direito à história e à memória como expressões legítimas das culturas africanas e afro-brasileiras possibilitam a reescrita da história e dos usos do passado especialmente através do ensino de história como um dos principais instrumentos da luta antirracista (PEREIRA. ROZA, 2012, p.92-93).

Contudo, ainda ocorrem tensões entre alunos, pais e responsáveis quando a escola apoia ou simplesmente cumpre a legislação. O trabalho pedagógico que visa contemplar arte, cultura e história africana e afro-brasileira, frequentemente atacado como proselitismo, necessita de uma positividade constante e de uma efetiva integração aos currículos a fim de que não seja produzida outra forma de estigmatização destes temas e abordagens.

Há mais de uma década a escola em que atuo realiza eventos que celebram o 20 de Novembro. Grupos de dança, pais e mães de santo comparecem e, quando desejam, fazem alguma fala sobre o respeito às manifestações religiosas de matriz africana; professores expõem trabalhos dos alunos, comidas típicas da culinária afro-brasileira são distribuídas. O ponto alto é o desfile de beleza afro, que originalmente contava apenas com a participação de meninas.

---

<sup>32</sup> Faço aqui referência ao termo empregado para definir as práticas do cripto-judaísmo, que eram dissimuladas ou mesmo negadas pelos ditos cristãos novos devido às perseguições empreendidas pela Inquisição.

Sobre o último costumava nutrir uma profunda antipatia, embora solidária às colegas que coordenam o evento, acabava contribuindo tanto avaliando trabalhos sobre cultura africana e afro-brasileira, quanto auxiliando na arrumação das meninas. Reivindiquei que as participantes e hoje, os participantes fossem avaliados em pelo menos metade da nota através de pesquisas sobre personalidades que admirassem e que essas deveriam ser negras. No entanto, considero ainda insuficiente, pois esses trabalhos são realizados pelos e pelas participantes na última hora e sem que eu possa lhes dar qualquer assistência na elaboração.

Ano após ano a lógica da competição festejada por alguns e chorada pelas que não eram as mais magras ou bem vestidas me deixavam arrasada como se estivesse compactuando com uma grave injustiça. Meus protestos sempre foram rebatidos sob o argumento de que a comunidade apreciava este desfile e que já era uma “tradição”. De fato, graças ao desfile, o evento tem mobilizado um grande número de famílias. Contudo, os alunos evangélicos costumeiramente não comparecem sob o argumento do veto familiar. O único ponto com o qual tenho que concordar é o de que, em uma sociedade acostumada a visibilizar um estrito padrão de beleza que além do mais é branco, possibilitar que meninas e, atualmente, meninos negros reconheçam-se belos é de fato uma iniciativa importante para a construção da autoestima.

“Black is beautiful” era um dos lemas dos e das ativistas pelo reconhecimento dos afrodescendentes como dignos de serem tratados como seres humanos. Se em tempos de “Black lives matter”, luta contra encarceramento em massa e genocídio da população negra, o início do processo de autoaceitação para que, num futuro próximo essas crianças sejam adultos conscientes dos seus direitos e orgulhosos da suas origens, para que tenham coragem de se impor na vida pública, então seguirei trabalhando para que percebam sua beleza, sua força e o poder de fazerem-se ouvir.

Por fim, a execução desta etapa da proposta ficou muito mais em torno de justificar a necessidade de conhecermos melhor as práticas culturais afro-brasileiras e chamar a atenção para o racismo manifesto na intolerância às práticas religiosas de matriz africana do que aprofundar o estudo de alguma delas propriamente. A profusão musical e cênica apresentada no filme brasileiro utilizado poderia ter sido desdobrada em pesquisas dirigidas sobre as origens de ritmos e festividades como o Coco, o Maracatu, o Jongo, o Samba, o Afoxé, as Congadas e os Maçambiques. A ideia inicial que norteava esta etapa da prática era estabelecer a conexão entre a resistência africana durante o reinado de Nzinga e as reconfigurações desse

passado nas diversas formas de resistência cultural empreendidas aqui em território brasileiro pelos afrodescendentes que fizeram uso do nome e do legado da rainha guerreira, inclusive no estabelecimento dos quilombos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos as manifestações da imaginação daquelas/daqueles que vieram antes de nós e que não desistiram (...) somos testemunhos desta persistência e o fato de estarmos fazendo algo agora, mesmo que pareça não estar fazendo uma grande diferença, irá repercutir no futuro”  
(DAVIS, Ângela, 2017).<sup>33</sup>

Talvez um dos maiores desafios ao longo deste percurso tenha sido o de manter acesa a chama da esperança. Foram muito atos e manifestações de 2016 a 2018. Em todos eles encontrei, caminhei de braços dados, troquei palavras de indignação e incentivo com colegas de estudos, de trabalho, de escolha profissional. Defendemos a democracia e a legalidade constitucional. Sabíamos e avisamos que era um golpe, temíamos pelos direitos dos trabalhadores, pela precarização dos serviços básicos e desvalorização da universidade pública, que finalmente se abria para aqueles a quem tradicionalmente as portas estiveram fechadas. As aulas várias vezes foram nas ruas, no exercício fundamental da cidadania.

Quando a onda com cheiro de naftalina das fardas guardadas desde a redemocratização tomou conta despidoradamente de todas as instâncias da vida cotidiana, respirar para muitas e muitos que sabiam a dimensão do perigo tornou-se quase inviável. A urgência do momento nos obrigava a falar sobre sempre que possível, a ler e a digerir os discursos da nova velha ordem.

Marielle foi morta e assim nos disseram qual o destino desejável para uma pessoa preta pobre periférica que ousa levantar a voz e a andar de cabeça erguida entre os detentores do poder. Engolimos o choro e voltamos às ruas, dessa vez multidões de mulheres em cada canto do país gritaram com todas as vísceras “ele não!”. Para minha alegria, encontrei nestas ocasiões alunas que experienciaram pela primeira vez a potência das lutas coletivas. Mas eis que o espírito de feitor arraigado em milhões de brasileiros respondeu nas urnas “ele sim”. Postaram-se aos pés da mesa da sala de jantar da casa grande e esperaram as migalhas caírem. Caímos nós no mar de lama do desgosto.

Em algum destes vários dias de profunda tristeza enquanto tentava encontrar concentração para ler no ônibus um dos autores ou autoras cujas ideias contribuíram para a

---

<sup>33</sup> Angela Davis em painel sobre desigualdade na Câmara do Conselho Municipal de Oakland, 2017, em parceria com Judith Butler. Disponível em <<<https://www.youtube.com/watch?v=5IYpk1Zj-SU>>> Acesso em 10 abr. 2018.

escrita deste trabalho, reencontro um velho conhecido, também professor. Estava como eu exausto, tentando concluir sua segunda graduação enquanto trabalhava em duas escolas diferentes. Comento então com ele o quão difícil estava sendo escrever, que estava desesperada, que havia crescido em uma democracia e não tinha noção de como seria viver e lecionar em um estado de exceção. Evandro, homem negro por volta dos quarenta e poucos anos, sorri um tanto amargurado e me diz: “Laurinha, lá onde eu cresci no Parque dos Maias, de moleque, não vi acabar a tal ditadura militar”. Imediatamente vem à memória os dias de manifestações: as paradas repletas de homens e mulheres cansados após cumprirem a jornada de trabalho aguardando o transporte que os levariam, se as ruas não estivessem trancadas, até os bairros mais afastados ou cidades da região metropolitana. Lembro dos semblantes de ódio, indiferença ou desprezo. Mais uma vez essa baderna, diriam alguns. Outros, solidários, apenas assentindo com olhares cúmplices, mas desejando chegar logo em casa para descansar para que, no dia seguinte, tivessem forças para realizar o caminho de volta. Conheço bem a sensação, já estive deste lado.

Em 2013 passei pela experiência de trabalhar três turnos na escola em que atuo. Ao desembarcar do trem às vinte e três horas, só desejava chegar em casa. No entanto, nos dias em que ocorriam as manifestações que sacudiram o país, frequentemente o centro de Porto Alegre estava sitiado pela cavalaria da brigada militar e tomar um ônibus era quase impossível. O ar carregado de gás que ardia olhos e garganta apenas na passagem. Nas áreas centrais da cidade a repressão vem na forma de bombas de gás lacrimogêneo; na periferia, é camburão e tiro, disse certa vez um aluno da Educação de Jovens e Adultos. Essa é, a meu ver, a tradução mais simplificada do privilégio da branquitude classe média: o de ainda poder gritar e ocupar as ruas sem medo de ser morto ou encarcerado injustamente como ocorre com tantos como Rafael Braga.

Costumo pensar nas maneiras como meu trabalho docente pode influenciar as e os estudantes a repensarem sobre as relações de poder estabelecidas em nossa sociedade e em como a pesquisa e o ensino de história pode fornecer subsídios para tanto. A possibilidade de voltar a ocupar o lugar de estudante, além da mudança de perspectiva, permite que as reflexões teóricas sejam aliadas na elaboração de propostas pedagógicas. Para além do desenvolvimento de uma pesquisa ação, a reinserção dos professores e professoras da educação básica na academia fortalece posicionamentos contrários à redução da função docente à reprodução de programas de ensino que corroboram para a desvalorização desta categoria profissional frequentemente associada às funções de cuidado. As questões de gênero

não apenas perpassam a reflexão, a pesquisa e elaboração de propostas de ensino/aprendizagem como podem vir a produzir questionamentos sobre a feminilização da docência e o caráter subalterno associado à função. Elementar que o combate à proletarização da docência passa pelos bancos da academia, disso não tenho dúvidas. Arrogar-se o direito de poder refletir e teorizar sobre o presente e sobre as próprias práticas é condição para que seja constituída coletivamente a figura do professor e da professora que produzem conhecimento.

Em tempos de negacionismos, munir-se de argumentos bem embasados contrários à naturalização de práticas violentas e excludentes a fim de se buscar a construção de contradiscursos que garantam que a fronteira ética estabelecida pelos direitos humanos não seja apagada nem transposta sob pretextos economicistas, ou pior, por um suposto revanchismo de uma direita inescrupulosa, é função de cada trabalhador da educação comprometido com princípios democráticos.

E como já explicitado ao longo deste trabalho, assumir quais são as bases teóricas que constituem os discursos e as práticas também é uma forma de se posicionar frente aos ataques à educação pública que colocam professores e professoras como inimigos de um projeto de Estado em que a ignorância é um valor a ser exaltado.

É sabido que o apagamento do passado é instrumento de grande utilidade para a manutenção da subalternidade de uma população historicamente privada de uma efetiva cidadania. E é na sala de aula que a gênese desse processo pode e deve ser abordada a fim de que as desigualdades sociais, a discriminação racial e de gênero, bem como toda forma de violência que delas resultam, possam ser percebidas como resultado de interesses que beneficiam alguns em detrimento de muitos e muitas.

A insistência em aproveitar as brechas abertas pela crise da história ortodoxa e levar para o ensino de história temas que contemplem a vida das pessoas suprimidas ou negligenciadas pelas narrativas pode vir a possibilitar a compreensão das relações existentes entre as atividades pessoais de cada um e suas ações no âmbito da coletividade. Cada vez que uma aluna ou aluno sair de uma aula de história questionando a maneira como foram e como estão fundamentadas as relações sociais das quais se reconhecem participantes e arrogam para si o direito fundamental de ser protagonistas de suas vidas, a esperança manter-se-á acesa de que as próximas gerações serão capazes de dar prosseguimento a projetos de futuro em que não haja espaço para a convivência com as diversas formas de exclusão, a exemplo das urge o

combate no presente: o racismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito de classe, a xenofobia.

Para tanto, desenvolver, aperfeiçoar, expandir e compartilhar propostas pedagógicas que não corroborem com a perpetuação de sistemas opressivos dentro e fora das escolas faz parte dos objetivos de quem educa consciente do compromisso com as conquistas sociais arduamente obtidas através da dedicação de tantas mulheres e homens que sonharam com uma educação inclusiva e libertária.

Sobre a importância da teoria feminista e a escolha teórica desta aplicada à educação, faço uso mais uma vez das palavras de Angela Davis em *A Liberdade é uma Luta Constante*:

Não falo apenas às mulheres porque acho que o feminismo fornece orientação metodológica para todas as pessoas comprometidas com a pesquisa e o trabalho de mobilização ativista sérios. As abordagens feministas nos encorajam a desenvolver compreensões sobre as relações sociais, cujas conexões costumam ser inicialmente intuídas. Todas as pessoas conhecem o lema “O pessoal é político” – não apenas significa que aquilo que vivenciamos no nível pessoal tenha profundas implicações políticas, mas que nossa vida interior, nossa vida emocional, são em grande medida, informadas pela ideologia. (DAVIS, 2018, p.128)

Embora a primeira tentativa mais sistematizada de introduzir uma biografia como instrumento para desconstruir estereótipos raciais e de gênero tenha resultado em uma percepção heroicizante por parte significativa dos e das alunas e esta não contribua para análises mais complexas em torno do sujeito histórico e de seu contexto, ao menos cumpre a missão de fornecer rostos e nomes femininos não europeus aos processos históricos. No caso, possibilitou a perspectiva da resistência por parte do colonizado, o que já pode ser perceptível na maneira como as turmas, agora no nono ano, acolheram os conteúdos abordados sob a temática do Imperialismo, como, por exemplo, o etnocentrismo e as teorias eugênicas como estratégias de legitimação da dominação europeia sobre os povos da África, da Ásia e da Oceania.

Um ponto positivo a ser salientado é o fato de que, independente do assunto abordado, as relações entre homens e mulheres e o papel esperado delas em cada época ou lugar tem ocupado centralidade nos questionamentos realizados, especialmente por parte das alunas que em todas as turmas têm participado ativamente das aulas. Há todo um contexto alimentado pelas redes sociais que tem encorajado meninas e mulheres a reconhecerem as diversas formas opressivas presentes em seus cotidianos. Ignorar ou se eximir de abrir espaço para estas discussões com crianças e adolescentes em ambientes escolares é perder a oportunidade

de ampliar a capacidade de análise e de inserção deste público nesse movimento que tende a se fortalecer à medida que é permeado por uma diversidade de demandas advindas de pessoas, negras, indígenas, periféricas, não binárias, trans e cisgênero, de diversos credos, de diferentes gerações, cores e origens.

O fato de recair sobre os ombros das professoras e professores a acusação de “doutrinação ideológica”, longe de gerar intimidação, deve ser repelida com exemplos claros de como as bases ideológicas do patriarcado fomentam e encobrem todas as terríveis formas de violência contra todos e todas que foram sistematicamente silenciadas por gerações. Respondo apenas que estou atendendo a uma demanda e que esta me custa muito trabalho intelectual e emocional.

Nenhuma ordem social ou hierarquia são fortuitas. Todas podem ser analisadas e questionadas, a isso também o ensino de história aliado à produção historiográfica se presta, por este motivo é tão combatido por aqueles que buscam a manutenção de seus privilégios.

O analfabetismo funcional, a ojeriza ao debate político suprapartidário e o descaso com o passado têm sido há muito tempo no Brasil os instrumentos principais utilizados para que o sexismo e o racismo sigam adequando ou eliminando sujeitos cujo valor é medido pela capacidade de força de trabalho e obediência.

Por estes motivos, seguirei insistindo com minhas alunas e alunos na leitura de textos e imagens como instrumentos para leitura do mundo, no desenvolvimento da habilidade de escrita a fim de promover capacitação para ordenar os pensamentos, bem como para o acesso aos demais níveis da educação formal; insistirei em fomentar o debate e a capacidade de escuta e argumentação; farei uso do passado de maneira que este contribua para a elaboração de identidades que não prescindam do desejo por reconhecimento e por representatividade política.

Recentemente ouvi um valioso conselho: o de que não deveria sentir-me viúva do trabalho que poderia ter sido feito. A autocrítica costumeiramente me impedia de valorizar aquilo que havia sido exitoso, o que provavelmente tenha dificultado tanto a escrita sobre esta prática e o processo reflexivo que a antecedeu e a sucedeu.

Finalizo esta etapa ciente de que muitos aspectos não foram contemplados, imagino que tantos outros tenham passado despercebidos. No entanto, mais alunas e alunos

conhecerão a Rainha Nzinga, possivelmente através de outros materiais e abordagens. Em breve ela não estará mais sozinha, será cada vez mais acompanhada por outras mulheres do passado. Juana Azurduy será a próxima? É possível que sim. Veremos o que elas têm a dizer para a gurizada sobre as lutas que ainda necessitamos travar contra as opressões.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADA, Alexandre. **Ricardo Vélez tem razão: não existe ‘universidade para todos’ no Brasil.** *The Intercept Brasil*. 16 fev. 2019. Disponível em <<<https://theintercept.com/2019/02/16/ricardo-velez-universidade-para-todos/>>> Acesso em abril de 2019.
- ARIENTI, Douglas Pavoni. **Loriga, Sabina O pequeno x: da biografia à história.** *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2013. v. 33, nº 66. p. 301-304
- AVILA, Arthur de Lima. **Qual passado usar? A historiografia diante dos negacionismos.** *Café História – história feita com cliques*. Publicado em 29 de abril de 2019. Disponível em <<<https://jornalggn.com.br/analise/qual-passado-usar-a-historiografia-diante-dos-negacionismos-por-arthur-lima-de-avila/>>> Acesso em 20 de mai. 2019.
- BALESTRIN, Patricia Abel. **Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação.** In: *Educação em gênero e diversidade*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2017.
- BEZERRA, Otávio de. (Direção). *Atabaque Nzinga*. Elo Company: Brasil, 2007
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.
- CARVALHO, Marie Jane Soares. **Currículo: gênero, raça e classe social.** Porto Alegre: CirKula, 2016.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- \_\_\_\_\_. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo, 2018.
- DIÁRIO DO CENTRO DO MUNDO. **Agressão covarde de fascistas a Judith Butler.** Disponível em <<[www.diariodocentrodomundo.com.br/video-a-agressao-covarde-de-fascistas-a-judith-butler-no-aeroporto-de-congonhas/](http://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-a-agressao-covarde-de-fascistas-a-judith-butler-no-aeroporto-de-congonhas/)>> Publicado em 10 de novembro de 2017). Acesso em 5 mai 2018.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em <<<https://www.escolasempartido.org/>>>. Acesso em 5 jun. 2018.
- FONSECA, Mariana Bracks. **Ginga de Angola: memória e representações da rainha guerreira na diáspora.** Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal de São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GARCIA, Dantielli Assumpção e SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. **Não pense em crise, trabalhe”: o jogo da história na trama da língua**. Fórum Linguístico. Florianópolis, jan./mar. 2018. v.15, n. 1. p. 2891- 2895. Disponível em <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2891/36252>>> Acesso em 1 mar. de 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em história: reflexões e propostas de ações**. Erechim: Edelbra, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASGOW, Roy. **Nzinga: resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GONZALEZ, Lélia. *Revista Mulherio*, ano II, nº 5. jan./fev. 1982, p.3.

GONZALES, Lélia. Apud: Feminismo afro-latino-americano. Caderno de formação política do Círculo Palmarino, nº1, 2011, p.13.

GRACIANO, Sérgio. (Direção). *Njinga, Rainha de Angola*. Semba Comunicação. Distribuição: LusoMundo Audiovisuais: Angola, 2013.

GRINBERG, Keila, GRINBERG, Lúcia e LAGÔA, Ana Mascia. **Oficinas de História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu (5) 1995: p. 7- 41.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade – Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOOKS, Bell. **Pensamento feminista na sala de aula agora. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes. São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **El feminismo es para todo el mundo**. Madri: Traficante de Sueños, 2017.



INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA e FÓRUM BRASILEIRO de SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2018**. Disponível em <<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>> Acesso em 30 jun. 2018.

JABARDO, Mercedes (org.). **Feminismos Negros – Una antología**. Traficante de Sueños. Madri, 2012.

LIMA, Maria Aparecida Dias. **Língua escrita e consciência histórica: relação imbricada de desenvolvimento**. In: Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas 16º COLE – Armadilhas. Campinas, 2007.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a diáspora africana no Brasil. In: FERNANDES, CINEL E LOPES (org.). **Da África aos indígenas do Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, Katani e MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Gênero, biografia e ensino de história**. Revista Aedos, n.11, vol.4, setembro de 2004.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência LGBTQI+ no Brasil: dados da violência**/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília, 2018. Disponível em <<<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/violencia-lgbtqic-no-brasil-dados-da-violencia>>> Acesso em 2 mai. 2018

PANTOJA, Selma. **O ensino da história africana: metodologias e mitos – o estudo de caso da Rainha Nzinga Mbandi**. Publicado em 12/3/2010 Disponível em <<[repositorio.unb.br/bitstream/10482/8175/ARTIGO\\_EnsinoHistoriaAfricana.pdf](repositorio.unb.br/bitstream/10482/8175/ARTIGO_EnsinoHistoriaAfricana.pdf)>> . Acesso em 5 ago. 2018.

PARKER, Marcelo Xavier. **Visibilidade, deliberação e afetos: comunicação e política nas ocupações da UFRGS em 2016**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Comunicação Social da UFRGS. Porto Alegre, 2018.

PENNA, Rejane (org.). **Canoas – Para lembrar quem somos nº6 – Mathias Velho**. Canoas: Gráfica editora La Salle, 2000.

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o exercício da docência – a recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011. Disponível em: <<[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>> Acesso em 5 mai. 2018.

PEREIRA, Júnia Sales. ROZA e Luciano Magela. **O ensino de história entre o dever da memória e o direito à história**. Revista História Hoje, vol. 1, nº 1, p. 89-110, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. (org). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Céli. A gestação de um golpe. *Sul 21*. 12 de abril de 2016). Disponível em <<<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2016/04/a-gestacao-de-um-golpe-por-celi-pinto/>>> Acesso em 6 mar. de 2019.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*: Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Construindo biografias... Historiadores e Jornalistas: aproximações e afastamentos**. *Revista Estudos Históricos*. v. 10. n 19. FGV, 1997. Disponível em <<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2040>>> Acesso em 7 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Os múltiplos desafios da biografia ao/a historiador/a**. *Diálogos*, v .21, n. 2, 2017; p. 44-49.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*, v.16, n.2, jul/dez, 1990. p. 5-22.

\_\_\_\_\_. **A invisibilidade da experiência**. *Projeto História*, São Paulo (16), fev. 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Adriana Barreto e LOPES, Fábio Henrique. **Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema**. *História da Historiografia*. Ouro Preto. n.9. agosto de 2012. p. 26 a 37.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2014.

UNESCO. **Série Mulheres na História da África - “Njinga a Mbande – Rainha do Ndongo e do Matamba”**. Paris, 2014. Disponível em <<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>>> Acesso em 13 mar. 2018.

WEBER, Priscila Maria. **Nzinga Mbandi: representações de poder e feminilidade na obra do padre Cavazzi de Montecúcolo**. *Revista do corpo discente do PPG de História da UFRGS – AEDOS*; n. 7, vol. 3, Fevereiro 2011. p. 97 a 110.

\_\_\_\_\_. **Aquela belicosa rainha com valor costumaz: as ambiguidades de Ginga na obra história geral das guerras angolanas de Oliveira de Cadornega e seus usos na historiografia brasileira.** Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ZAVALA, Ana e SCOTTI, Magdalena. **Historias de la enseñanza de Historia: Relatos que son... teorías.** Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo, 2005.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. MEDEIROS, Márcia Maria. **Biografia e Gênero: repensando o feminino.** Revista de história Regional 9(1) :p.31-44, Verão de 2004.

## ANEXOS

### **ANEXO A - Plano de aula: A rainha Nzinga de Angola e a resistência anticolonial; glossário de termos e nomes em língua Kimbundu; sugestão de estudo dirigido; fontes consultadas para elaboração do plano de aulas.**

#### **Planos de Aulas - 8ºs anos**

#### **A rainha Nzinga de Angola e a resistência anticolonial.**

##### **Justificativa e objetivos gerais:**

Existe o ideal em termos de ensino e aprendizagem. E existe o possível, bem como os tensionamentos para que as possibilidades sejam ampliadas.

A princípio, pretendia realizar oficinas com grupos de no máximo quinze integrantes, em um ambiente em que houvesse uma disposição diferenciada do mobiliário, condições sonoras adequadas, recursos impressos acessíveis para que todos pudessem manuseá-los, dentre outras demandas. Não quero dizer que as atividades devam ser pensadas e realizadas em condições adversas, mas, sabem bem os professores das escolas públicas brasileiras, planejamos para que a precariedade das condições não seja um empecilho para nossos objetivos. Estes são sempre readaptáveis ao longo da execução dos planos de aula. Durante a realização deste trabalho, os planos foram repensados diversas vezes e possivelmente assim seguirão sendo.

Deparei-me no início do ano letivo de 2018 com novos desafios para a efetivação de um trabalho que talvez fuja das expectativas impostas através de grades curriculares e cronogramas. As turmas de oitavos anos são lotadas, há pouco espaço físico até para circular entre os estudantes. São 35 adolescentes em cada uma das duas salas. Percebi também que os nonos anos tiveram bastante dificuldade em compreender as relações de dependência e de exploração entre os países colonizados e as potências imperialistas ao longo do século XIX e meados do XX, bem como o conceito de eugenia e práticas etnocêntricas que seguem ainda hoje legitimando racismo e exclusões. Ou seja, um alerta para repensar como foram trabalhados os conteúdos sobre colonização e escravismo.

E por falar em exclusões, a idéia inicial de oficinas com grupos menores no turno inverso trouxe outro desafio: incluir aqueles e aquelas que não poderiam estar presentes na

escola à tarde, sabendo que, recai especialmente sobre as meninas a atribuição de cuidar da casa e dos irmãos menores quando não estão em aula. Seria contraditório direcionar um trabalho que auxiliasse os sujeitos principais do processo educacional a superarem a naturalização da subalternidade e ao mesmo tempo, inviabilizar o acesso destes a uma atividade escolar para além de todos os empecilhos que já enfrentam.

Aqui estão definidas em linhas gerais uma das várias possibilidades de tornar os estudos sobre o período colonial mais significativo. Para tanto, adotei a perspectiva das relações étnico-raciais e de gênero para dar visibilidade aos sujeitos históricos pouco ou raramente abordados nas narrativas históricas escolares.

Para tanto, por ora elegi a história da Rainha Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji, que liderou a resistência ao colonialismo na África centro-ocidental durante os anos de 1623 a 1663 através de intrincadas estratégias tanto diplomáticas, quanto beligerantes. Trazer para salas de aula personagens invisibilizados na própria formação eurocentrada que recebemos durante nossas graduações, atribuindo-lhes uma posição de destaque e liderança, mesmo em contexto adverso, especialmente para fornecer um contraponto às visões estereotipadas disseminadas pelos colonizadores de uma mulher africana que não aceitou a condição de subordinação.

Convém ressaltar que a Rainha do Ndongo recebeu breve parágrafo no livro didático de sétimo ano da coleção adotada pela escola (PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana e GRINBERG, Keila. *Vontade de Saber*, FTD, 2015). Fui uma das responsáveis por esta escolha. Em cada volume há textos complementares sobre a participação das mulheres e esse fato nos pareceu uma vantagem sobre os demais ofertados por outras editoras. Compreendo agora que tal estratégia mantém as mulheres na categoria de “outros sujeitos históricos”, negando-lhes protagonismo e trazendo para as aulas de história ainda a idéia de que o “homem universal”, herança do pensamento iluminista, vez ou outra cederia espaço aos outros sujeitos desviantes da norma, atribuindo, no caso, caráter complementar à História das Mulheres e aos Estudos de Gênero.

Abordar através de uma historiografia que contemple uma personagem feminina, estratégias de resistência ao tráfico negreiro e ao colonialismo lusitano na África centro ocidental durante o século XVII é uma oportunidade de introduzir nas nossas práticas uma perspectiva de ensino de história que contemple as mulheres e as populações escravizadas para além da aceitação da submissão como algo naturalizado. Também nos permite abrir

possibilidades de abordar com os estudantes as construções históricas e sociais das relações entre homens e mulheres, retirando-as do campo argumentativo do determinismo biológico e, portanto, da idéia de imutabilidade.

Enfatizar que o continente não foi um mero fornecedor de força de trabalho escravizada para as Américas, mas que possuía uma diversidade de povos, culturas e organizações políticas que mantinham relações entre si e empreendiam guerras e negociações para dificultar as ações dos colonizadores europeus, e que, embora incomum entre os Mbundus, segundo o historiador Roy Glasgow, a liderança de uma mulher que provocava temor e admiração foi preponderante para unir povos rivais, conciliar interesses e impor, até o dia da sua morte, limites aos interesses portugueses na região.

Por fim, possibilitar a compreensão de que os cativos que para cá foram trazidos forjaram identidades que remetem a uma ancestralidade africana diaspórica<sup>34</sup>, uma das diversas estratégias de resistência que se mantém entre aos afrodescendentes do século XXI.

### **Metodologia:**

Buscar possibilitar a percepção das reconfigurações do passado no presente através da interpretação de diferentes fontes históricas e artefatos culturais sob a perspectiva das relações de gênero e étnico-raciais, bem como dar ênfase às relações que unem Brasil e África centro ocidental.

Para tanto, trabalhar aspectos da vida de Nzinga de maneira que as contradições de uma personagem não sejam negadas pela limitadora idéia de heroísmo a ser imitado. O intuito é tornar visível um sujeito histórico negligenciado pelos currículos escolares devido a uma dupla condição: a de mulher e a de liderança do povo Mbundu durante a resistência ao colonialismo português.

Sendo assim, faz-se necessária uma contextualização sob a ótica dos que resistiram e ressignificaram sua matriz cultural do outro lado do Atlântico. Demonstrando para tanto, as correspondências entre Nzinga, rainha do Ndongo e de Matamba, e suas representações religiosas nas comunidades praticantes do Candomblé, que a associam às entidades evocadas

---

<sup>34</sup> Relativo ao conceito de “diáspora negra ou africana” aplicado para nomear as diversas ondas de deslocamentos em massa dos povos africanos e descendentes para outras regiões devido ao tráfico de cativos realizados até a segunda metade do século XIX ou migrações ocasionadas pelas guerras, conflitos religiosos e políticos, problemas econômicos resultantes do colonialismo.

por mulheres que procuram forças para superar dificuldades, bem como à figura da rainha Jinga das Congadas e dos Maçambiques. Escolhidos por ocasião dos festejos realizados desde o período colonial, a coroação do Rei do Congo e da Rainha Jinga subverteria a ordem social vigente durante a encenação do ato. Para além deste, colocam ainda hoje em evidência pessoas a quem são atribuídas funções articuladoras e representativas nestas comunidades afrodescendentes.

Para a execução deste trabalho, as turmas foram organizadas em grupos de até quatro integrantes por livre associação para analisarem os mapas, as imagens e as demais fontes escolhidas dentre as compiladas, incluindo as interpretações realizadas por historiadores ao fazer uso dos relatos de soldados e missionários sobre a rainha mbundu. Utilizaram também os quadrinhos da série veiculada pela UNESCO “Mulheres na História da África”, intitulado “Njinga a Mbande – Rainha do Ndongo e do Matamba”, assistiram trechos do filme de Octávio Bezerra “Atabaque – Nzinga”, de 2007, em que são enfatizadas as memórias da diáspora atlântica no seu aspecto de permanência na musicalidade e na religiosidade de matriz africana brasileira. O contato com a perspectiva angolana sobre a personagem símbolo da independência daquele país, obtida em 1975, faz-se possível através da produção cinematográfica “Nzinga, Rainha de Angola” produzida em 2013.

As diversas fontes analisadas provocaram nas primeiras turmas em que foi aplicado este plano de aula, questionamentos e diversas possibilidades interpretativas quanto à personagem e seu contexto, os papéis de gênero presentes nas relações, bem como as motivações do seu apagamento das narrativas. A partir destas reflexões, os estudantes trouxeram para os debates uma série de perguntas e observações e construíram uma síntese para compartilhar com colegas os resultados por meio de uma produção textual e de um cartaz.

#### **Recursos utilizados:**

- 1) Mapa da África representando a distribuição geográfica dos povos durante os séculos XVI e XVII;
- 2) Mapa da África físico;
- 3) Mapa político atual do continente africano;
- 4) Textos reeditados a partir do livro “África e Brasil Africano”, de Marina de Mello e Souza – páginas: 21 a 23 (Os Bantos da África central); 50 a 67 (O comércio de escravos e a

escravidão); 68 a 75 (A costa de Angola); 104 a 106 (Novas Identidades); 110 a 119 (Religiões africanas no Brasil escravista).

5) Trechos selecionados da biografia escrita por Roy Glasgow sobre Nzinga e da dissertação de mestrado de Priscila Weber.

6) Quadrinhos “Mulheres na História da África – Njinga a Mbande”, editado pela UNESCO.

7) Filme angolano dirigido por Sérgio Graciano, Njinga: Rainha de Angola.

8) Trechos do filme “Atabaque-Nzinga”: imagens de Angola (min. 3 a 5); travessia (min. 6 a 7’30); memória da diáspora (min.8 a 10’20); identidade e resistência da mulher negra.

9) Representações artísticas de Nzinga pelos olhares europeus.

## Aula 1

Objetivos	Duração	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- introduzir a temática a ser trabalhada e distribuir os termos de assentimento/consentimento, explicando os motivos pelos quais serão necessários;</li> <li>-definição dos grupos que executarão as atividades;</li> <li>-averiguação de conhecimentos prévios sobre heranças africanas na cultura brasileira;</li> <li>- desenvolvimento da percepção da posição estratégica da África centro-ocidental para o empreendimento colonial português;</li> <li>- construção do entendimento do conceito de “diáspora”.</li> </ul>	Dois períodos de 55 minutos cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-termos de assentimento/consentimento impressos;</li> <li>-projektor para visualização de imagens sobre a África, mais propriamente da região centro-ocidental, seus aspectos geográficos, étnicos e políticos;</li> <li>1) Mapa da África representando a distribuição geográfica dos povos durante os séculos XVI e XVII;</li> <li>2) Mapa da África físico;</li> <li>3) Mapa da África atual;</li> <li>4) Mapa das rotas de tráfico;</li> <li>- trechos selecionados do filme brasileiro “Atabaque Nzinga”: imagens de Angola (min. 3 a 5); travessia (min. 6 a 7’30); memória da diáspora (min.8 a 10’20); identidade e resistência da mulher negra.</li> </ul>



**Passo a passo:**

- 1) Iniciar perguntando o que entendem por ter “ginga”? Que relações esta expressão possui com a rainha que hoje é considerada heroína da Independência de Angola? Explicar que na língua quimbundu, a palavra “kujinga” significa “rodear, torcer, girar, enrolar”<sup>35</sup>.
- 2) As Congadas no Brasil – O que o Rei do Congo e a Rainha Ginga têm a ver com a África? O Maçambique de Osório: herança do período escravista no Rio Grande do Sul.
- 3) Onde fica Angola? Luanda, que cidade é essa?
- 4) Os Reinos de Ndongo e Matamba, onde reinou Nzinga.
- 5) Os povos das cercanias do Rio Congo e do Rio Cuanza antes dos europeus.
- 6) O lucrativo comércio de mão de obra cativa africana.

**Aula 2**

Objetivos	Duração	Materiais
<p>-lidar com diversas fontes e interpretá-las é uma habilidade a ser desenvolvida com os estudantes, ainda mais quando contraditórias.</p> <p>-desconstruir a idéia de heroísmo, colocando a personagem, de um lado, como uma mulher de seu tempo, influenciada por padrões culturais da sociedade a qual pertencia e que dialogava com a cultura invasora, mas também dotada de ousadia e vontade, capaz de efetuar escolhas, de jogar politicamente e de ser sujeito atuante da própria história e da de seu povo.</p>	Dois períodos de 55 minutos.	<p>Projeter e arquivo digital dos quadrinhos - “Mulheres na História da África – Njinga a Mbande”, editado pela UNESCO; reproduções de representações pictóricas, trechos selecionados da biografia e da dissertação escolhidas contendo comentários de clérigos e soldados sobre a personagem.</p>

**Passo a passo:**

- 1) Projetar a história em quadrinhos, realizar uma leitura dirigida com a turma, dialogando com as dúvidas e percepções que surgirem ao longo da atividade.

---

<sup>35</sup> FONSECA, 2018, p.30.

2) Distribuir para cada grupo cópias das fontes escolhidas, pedindo para que anotem nos cadernos os dados abaixo:

a) Tipo de fonte.

b) Autor.

c) Ano.

d) Assunto.

3) Após debate entre os membros do grupo, que o mesmo seja capaz de realizar uma síntese das conclusões a que chegaram respondendo às questões entregues em uma folha a parte.

### Aula 3

Objetivos	Duração	Materiais
Possibilitar o contato com a visão de um cineasta angolano, roteirista e equipe de historiadores consultados sobre a personagem estudada, bem como com os cenários naturais, hábitos, vestimentas, moradias, enfim, com caracterizações que remetam aos povos do Ndongo e de Matamba no século XVII.	Dois períodos de 55 minutos.	Filme angolano dirigido por Sérgio Graciano, Njinga: Rainha de Angola, 1h49.

Vale ressaltar que esta produção cinematográfica é recente (2013) e não teve uma grande inserção no mercado cinematográfico brasileiro. O arquivo obtido é legendado em inglês, logo, será um desafio para os alunos acostumarem os ouvidos a um sotaque português de Angola. Para auxiliá-los, preparei um glossário com o significado de palavras, na maioria proveniente da língua mbundo que está anexado a este plano de aula. Apesar de longo, as cenas de batalhas, intrigas e a própria maneira de representar Nzinga, sempre altiva e destemida como uma heroína idealizada costuma ser, o filme tem potencial para cativar a atenção dos adolescentes pelas cenas de ação.

Costumo sugerir que durante a exibição de um filme ou documentário, realizem breves anotações sobre dúvidas e percepções que tiverem para serem debatidas posteriormente, no caso, na semana seguinte.

## Aula 4

Objetivos	Duração	Materiais
<p>Debater com as turmas as percepções que tiveram ao longo das aulas sobre a história da colonização de Angola, seus paralelos com a do Brasil e a vida da personagem estudada.</p> <p>Realizar uma síntese por escrito com seus colegas de equipe.</p> <p>Elaborar um cartaz para compartilhar com demais colegas as informações e as conclusões a que chegaram, fazendo uso de imagens impressas, ilustrações e breves textos de autoria dos membros da equipe.</p>	Dois períodos de 55 minutos.	Papel pardo, Canetas hidrocor, régua, cola, tesouras, folhas de ofício brancas ou coloridas, materias impressos utilizados na aula 2.

### Avaliação:

Engajar-se no processo coletivo de construção do conhecimento histórico é desejável e deve ser o aspecto principal considerado na avaliação. A entrega dos trabalhos escritos e do cartaz será uma consequência deste engajamento.

Espera-se que cada grupo realize e entregue o estudo dirigido com suas interpretações das fontes fornecidas e que, ao final sejam capazes de construir uma síntese na forma de cartaz unindo imagens, ilustrações autorais e breves produções textuais que comuniquem aos demais colegas o resultado do que aprenderam sobre colonialismo, relações Brasil-Angola e pelas percepções sobre papéis de gênero identificados através dos estudos biográficos sobre Nzinga Mbandi.

### Questões sugeridas para estudo dirigido sobre as fontes documentais:

- 1) Quais eram os interesses dos colonizadores europeus nos territórios do Ndongo e de Matamba? Que justificativas utilizavam para sua atuação?
- 2) Que dificuldades o reinado de seu pai e de Nzinga impunha aos colonizadores?
- 3) Selecione adjetivos e descrições utilizadas por colonizadores para se referirem à Nzinga. Coloque as expressões entre aspas seguidas de autor/origem e ano.
- 4) Que adjetivos vocês utilizariam para descrever a personagem estudada? Justifique.
- 5) Que observações, comentários ou dúvidas vocês gostariam de deixar sobre as fontes consultadas?

### **Glossário de termos:**

Abarregar: do Português arcaico, amancebar, amasiar, viver como casados sem de fato o ser.

Kassangola: conselheiro do irmão de Nzinga, Mbandi, então rei do Ndongo.

Luanda: atual capital de Angola, fundada pelos portugueses para ser ponto estratégico do comércio de escravos devido à localização em ilha na foz do rio Cuanza.

Manilungo: conselheiro do Ngola.

Mbangalas: o mesmo que Jagas, povo vizinho dos Mbundus que disputavam territórios com estes, mas que estabeleceram aliança através de Nzinga e o rei Jaga Cassange.

Mbaka: feitoria onde os portugueses construíram uma fortaleza, gerando problemas diplomáticos com as autoridades Mbundu.

Mbanza: cidade por onde passavam diversas rotas de comércio através das quais eram adquiridos e distribuídos produtos do litoral, a oeste, e do interior do território do Ndongo.

Mindelas: portugueses.

Ndongo: também grafado Dongo ou Andongo; reino da África centro-ocidental que se estendia do Atlântico ao leste ao longo do Rio Cuanza (Kwuanza), tendo como vizinho ao norte o reino do Congo, a leste o Reino de Cassanje e a nordeste o Reino de Matamba.

Ngola: soberano ao qual estavam subordinados os Sobas.

Ngola Ari: irmão bastardo de Nzinga nomeado rei fantoche pelo governador Fernão de Souza quando Mbandi e seu herdeiro morrem.

Njali: nome de um conselheiro muito próximo à rainha.

Quilombo: acampamento militar mais ou menos permanente; ajuntamentos próprios das regiões do Congo, Matamba e Ndongo, reinos da África central.

Sobas: chefes tribais que deliberavam e pagavam tributos quando reconheciam o poder do Ngola.

### Fontes consultadas para o Plano de Aulas

BEZERRA, Otávio de. (Direção). **Atabaque Nzinga**. Elo Company: Brasil, 2007.

FONSECA, Mariana Bracks. **Ginga de Angola: memória e representações da rainha guerreira na diáspora**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal de São Paulo, 2018.

GLASGOW, Roy. **Nzinga: resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GRACIANO, Sérgio. (Direção). **Njinga, Rainha de Angola**. Semba Comunicação. Distribuição LusoMundo Audiovisuais: Angola, 2013.

GRINBERG, Keila, GRINBERG, Lúcia e LAGÔA, Ana Mascia. **Oficinas de História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

MACEDO, José Rivair. **Entendendo a diáspora africana no Brasil**. In: FERNANDES, CINEL E LOPES (org.). **Da África aos indígenas do Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

PANTOJA, Selma. **O ensino da história africana: metodologias e mitos – o estudo de caso da Rainha Nzinga Mbandi**. Publicado em 12/3/2010 Disponível em <<repositorio.unb.br/bitstream/10482/8175/ARTIGO\_EnsinoHistoriaAfricana.pdf>> Acesso em 5 ago. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2014.

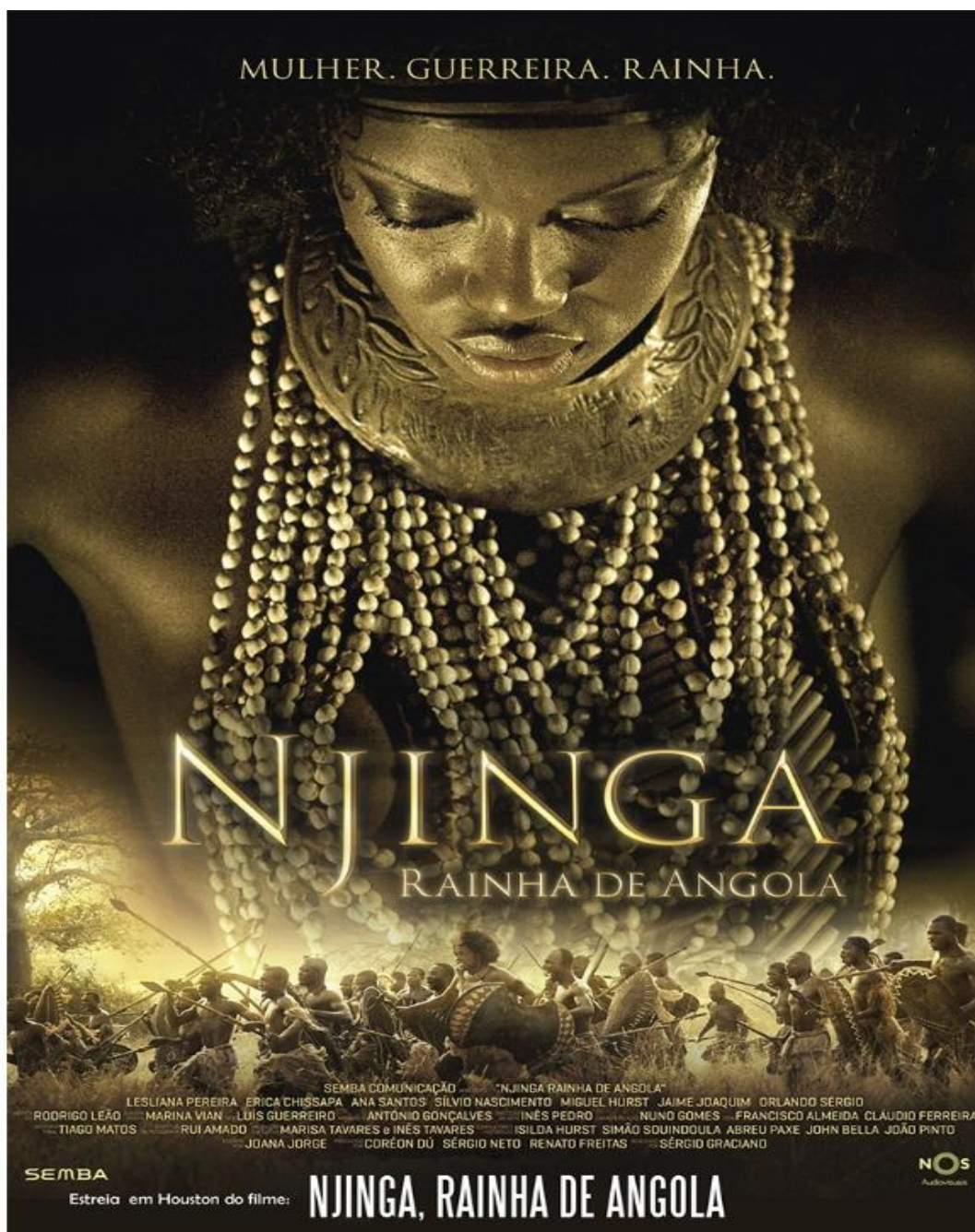
UNESCO. **Série Mulheres na História da África - “Njinga a Mbande – Rainha do Ndongo e do Matamba”**. Paris, 2014. Disponível em <<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>>> Acesso em 13 mar. 2018.

WEBER, Priscila Maria. **Nzinga Mbandi: representações de poder e feminilidade na obra do padre Cavazzi de Montecúcolo**. *Revista do corpo discente do PPG de História da UFRGS – AEDOS*; n. 7, vol. 3, Fevereiro 2011. p. 97 a 110.

\_\_\_\_\_. **Aquela belicosa rainha com valor costumaz: as ambiguidades de Ginga na obra história geral das guerras angolanas de Oliveira de Cadornega e seus usos na historiografia brasileira**. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

## ANEXO B - Filmes e Quadrinhos utilizados

Cartaz do filme angolano *Njinga, Rainha de Angola* (2013) de Sérgio Graciano

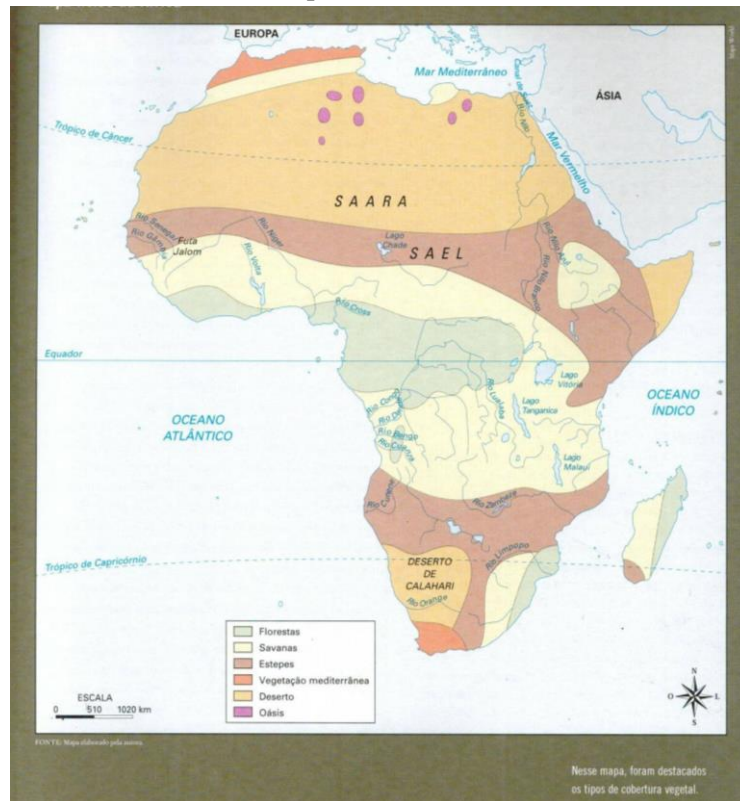


Fonte: << [https://cinecartaz.publico.pt/Filme/336272\\_njinga-rainha-de-angola](https://cinecartaz.publico.pt/Filme/336272_njinga-rainha-de-angola) >>



## ANEXO C - Mapas

### Mapa Físico da África



Fonte: \*Mapas do livro África e Brasil Africano, de Marina de Mello e Souza. Um dos muitos paradidáticos excelentes que as escolas públicas estavam recebendo até 2016.

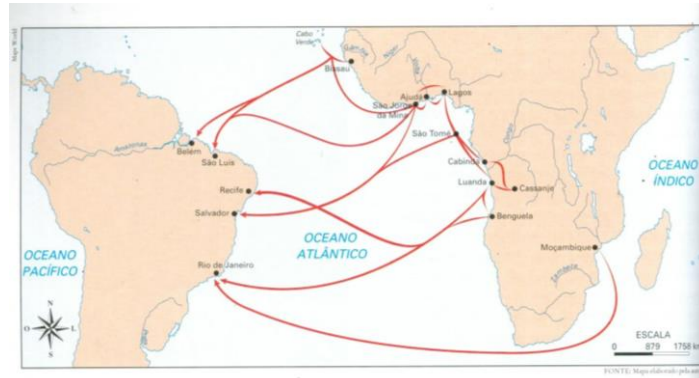
### Reinos e cidades antigas



Fonte: Idem

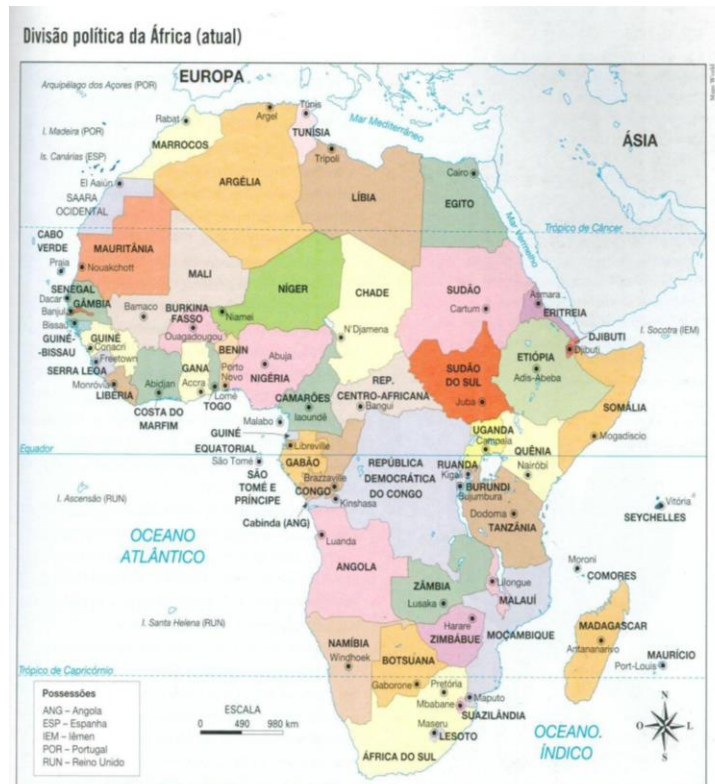


Rotas do tráfico atlântico



Fonte: Idem

Países africanos atuais



Fonte: Idem

**ANEXO D - Atividades de História 8º A/ B – Profª. Laura -  
Análise de fontes documentais sobre a Rainha Nzinga**

Leiam atentamente os trechos selecionados de uma historiadora (Priscila Weber) e de um historiador (Roy Glasgow). Percebam o que eles descobriram sobre a Rainha Nzinga e sua época e o que foi escrito no passado sobre ela. Sublinhem as palavras que vocês desconhecem para buscar o significado em um dicionário. Percebam que algumas fontes estão com uma grafia diferente da usada hoje em dia. Peçam ajuda para entender aquilo que não conhecem. Depois, converse com seus colegas sobre o que vocês entenderam e a que conclusões chegaram.

WEBER, Priscila Maria. Aquela belicosa rainha com valor costumaz: as ambiguidades de Ginga na obra história geral das guerras angolanas de Oliveira de Cadornega e seus usos na historiografia brasileira. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

“(…) das mulheres jagas eu não falo, porque são piores que os homens, de fato, mais desonestas e lascivas do que eles, todas imersas no infame vício da carne”. – Padre Antonio da Gaeta, 1667.

“Difundida em italiano, traduzida e adaptada por outros escritores, os capuchinhos caracterizavam uma rainha comedora de gente “no sentido próprio e figurado, povoando a imaginação de escritores europeus, como se observa no trabalho datado do século XVIII, do francês Castillon, que explora no romance “Zingha, reine d’Angola”, uma heroína canibal que não poupava amantes e inimigos. “Aquela que travestia de mulher seus concubinos e os obrigava a dançarem e chamarem-na de rei” – WEBER, 2013, p.21.

“Em trabalhos do século XX, salientamos o empenho dos autores em observar o modo como a rainha ascendeu à liderança. John Thornton afirma que talvez as regras de sucessão não fossem tão claras. Segundo o autor, Njinga chegou à liderança através de um conflito maior, onde cada grupo usava as tradições como fundamentação para o que acreditavam que lhes era de direito. É provável também que durante o reinado de Ngola Mbandi o princípio de hereditariedade nas sucessões já tivesse se consagrado e que a família real se constituía pela linha patrilinear, em contrariedade com a regra que conduzia o restante da sociedade”. – WEBER, 2013, p.21.

“O discurso do governador dirigido para a coroa portuguesa remete a uma Nzinga Mbandi que entrava a comercialização de escravos. Havia interesses em afastá-la dos territórios do Ndongo e Matamba pelo fato desses reinos estarem às margens do Rio Kwanza, importante no escoamento de “peças” e no acesso a rios menores que possibilitavam a entrada ao interior para captura de escravizados. Com altas taxas impostas por Nzinga Mbandi ou ainda as dificuldades atribuídas às tratativas diplomáticas, uma vez que ela sublevava os Sobas submissos à coroa, é compreensível que a liderança da rainha seja rechaçada, inclusive com alegações que a impossibilitam de liderar por ser mulher”. – WEBER, 2013, p.81.

“Falecido o Rey de Angola Ambandi logo se oppoz a irmã mais velha que tinha e tomou o nome de Ginga, imitando no nome aquelles poderosos do que falamos que tinham aquelle nome, ao governado do Reino de Angola que era o que tanto desejava a qual logo seguiu a sua voz o Reino todo, obedecendo-a por Senhora, e vendo que o filho do irmão lhe podia servir de impedimento ao perpetuarse no Reino de Angola que era todo o seu dezejo, austociozamente se amigou, ou abarregou com o Jaga Caza tutor do Principe seu sobrinho e estando de dentro com elle houve o pobre innocente Principe a maõ e o mandou afogar em o rio Coanza, como uma couza e outra contarão seus mesmos parentes, ficando com esta maldade e tirania livre de cuidado, que o sobrinho filho de seu irmão legitimo herdeiro daquelle reino lhe podia vir a dar, e porque desta nova Raynha, se bem cruel a seu sangue”. – CADORNEGA, Antonio de Oliveira, século XVII.

“A princesa viveu mais de sessenta anos, sempre escapando da morte em batalhas e, todas as ordens do reino levavam seu nome. Ela teve uma coragem masculina, se divertindo nas guerras contra os portugueses e defrontando as tropas dos mesmos. Possuía um temperamento feroz e bárbaro, que mortalmente feria os portugueses. Vivia a maneira dos loucos jagas em acampamentos militares. Antes de se envolver em uma expedição militar ela sacrificava vítimas humanas para seus deuses, sem culpa ou favorecimentos”. – Olfert Dapper, 1686.

“A historiadora Marina de Mello e Souza salienta que a rainha atravessou os mares, sendo evocada em autos populares realizados por todo Brasil, ficando ligada à autonomia dos angolanos. Citando Glasgow, alude que lições de Njinga alojaram-se no ‘imaginário popular’ e foram postas em prática pelos quilombolas de Palmares – o fato é que há uma grande

semelhança entre as táticas de guerrilha dos ambundos de Angola e as palmaristas, pois, no século XVII, os escravos embarcados para Pernambuco vinham de Angola, e entre eles havia chefes guerreiros embarcados para o Brasil. Muitos podiam ter sido aliados ou partidários de Njinga, ou podiam ter ouvido falar dela”. - Weber, 2013, p. 94.

GLASGOW, Roy. Nzinga: resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663. São Paulo: Perspectiva, 2013.

“Em Lisboa, a crença de que havia grandes quantidades de ouro, prata e cobre no Ndongo, especialmente em Kambembe, ganhou grande aceitação nos círculos oficiais (...). Corria o boato que as minas de sal eram tão grandes que abasteciam ‘toda Etiópia e parte da Pérsia’ (...). Os Jesuítas conseguiram convencer o monarca português e parte da corte espanhola, da existência de minas de prata muito grandes e ricas. Ficaram tão obcecados por esta ideia, quando o estavam com a fatuidade da evangelização e de sua eficiência no Mbundo. (...) Além do mais, o Ndongo, de acordo com os relatórios, possuía quantidades inexauríveis de mão de obra escrava. Isto representava uma fonte de novas riquezas. (...) A correta justificação ideológica utilizada era o ensino do cristianismo. Mas como isso não era possível sem dominação, a conquista armada se tornou parte integral dos futuros esforços de colonização por parte dos portugueses”. – GLASGOW, 2013, p. 29.

“Atos de violência, quer individuais, quer grupais eram desenvolvidos ofensiva e defensivamente no campo. As palmeiras eram destruídas, a fim de impedir que os habitantes tivessem sua bebida alcoólica favorita. A paixão secular clerical pela violência foi descrita por Balthazar Afonso em 4 de julho de 1585, o qual relatou entusiasticamente como os portugueses queimavam vivos ‘os pagãos em suas choupanas e como várias cabeças eram expostas a fim de amedrontar os adversários’. Continuando, o sacerdote fazia referência a uma ocasião ‘em que 619 narizes foram cortados como troféus pelos portugueses, outra ocasião em que um chefe foi compelido a pagar 100 escravos para garantir sua segurança, e então foi executado’.” – GLASGOW, 2013, p.34.

“Amplamente admirada por sua inteligência, energia, precocidade, sutileza e audácia, Nzinga era também uma jovem atraente, com uma figura provocante. Era graciosa e esbelta, de quadris arredondados e bem modelados. Atraía a atenção e respeito por toda parte (...).

Seus cabelos cobriam-lhe as orelhas e seus olhos escuros podiam refletir ódio imediato ou ternura (...). Seu velho pai tinha muito orgulho dela e esperava que fosse uma grande rainha. Sendo assim, foi cuidadosamente preparada e confiada à tutoria de uma velha de grande sabedoria, cujo nome é desconhecido. Dela, Nzinga recebeu os princípios de uma educação religiosa, especialmente daquelas práticas que diziam respeito aos Jagas. Pois sendo em parte Jaga e em parte Mbundo, precisava de um tipo de instrução cruzada do ponto de vista cultural para poder reinar sobre o heterogêneo povo e que usasse estes conhecimentos para defender o reino dos invasores lusos, tal como ele o fizera.” – adaptado de Roy Glasgow, 2013, p.41.

“Às filhas do monarca era dado o direito de escolher seus maridos. Elas podiam também se divorciar deles se assim o desejassem. Nzinga teve muitos pretendentes, e embora não se saiba quando se casou, as escassas crônicas sem data revelam que teve um filho, o qual recebeu da mãe muitos cuidados e carinho.” – GLASGOW, 2013, p. 42.

“A embaixatriz ficou impressionada com as cerimônias e a recepção, particularmente com a disciplina e segurança das tropas lusas, suas demonstrações militares e a beleza e o luxo das vestes envergadas pelo público que lhe dava as boas vindas. A moradia de seu anfitrião apresentava-se esplendidamente mobiliada, com muitas peças que ela nunca vira antes, tais como cadeiras, espelhos e pinturas (...). A imponente recepção fora cuidadosamente encenada para impressionar a enviada e seu séquito com o brilho, o poder e a glória dos portugueses, de modo a predispor-la à vassalagem”. – Adaptado de Roy Glasgow, 2013, p. 83.

“Quando ela e sua comitiva entraram na ampla, mas escassamente mobiliada sala de conferências do palácio do governo, percebeu que lá havia somente uma cadeira, um tapete e duas almofadas. De pé, junto às paredes, se encontrava o governador e seus oficiais, que trocaram com ela saudações formais. Nzinga retribuiu as saudações, declarando ter vindo a Luanda a fim de estabelecer relações melhores entre seu irmão, o poderoso Ngola Mbandi e os europeus. Notando que a cadeira se achava diante do governador e supondo que a almofada lhe destinava, recusou-se a sentar no coxim porque isto a colocaria em nível inferior ao governador, insultando desta forma sua posição real. Ao invés, sentou-se no corpo ajoelhado de uma de suas damas de serviço. Seu gesto causou certa surpresa e indignação na audiência. Na verdade, essa atitude pareceu ter lhe dado uma leve vantagem tática psicológica sobre seus oponentes diplomáticos. Este episódio revela a habilidade de Nzinga em moldar os eventos e não ser por eles moldada e, conseqüentemente, em saber tomar a iniciativa em todas as

oportunidades. (...) Falou em português, o que deixou os portugueses pasmados. (...) O último pedido foi de que libertassem os mbundos capturados em campanhas anteriores, se retirassem de Mbaka para a parte baixa do rio Lucala e que cada uma das partes assumisse obrigação de proporcionar auxílio mútuo em caso de ataque de inimigos comuns, especialmente do Jaga Kassanje”. – p. 84

## ANEXO E - Instruções para a elaboração dos cartazes

Um cartaz tem por finalidade divulgar resultados de uma pesquisa, ou seja, serve para compartilharmos conhecimento. Outros colegas terão acesso às informações obtidas e também às conclusões a que o grupo chegou. Para que seja eficiente, é preciso levar em consideração alguns pontos importantes na elaboração deste. Vejamos:

- a) Diversas fontes precisam ser consultadas para que os dados e informações publicados sejam confiáveis. Tomem nota de onde foram coletadas – livros, revistas, páginas da internet, enciclopédias...
- b) Os textos precisam ser claros, bem escritos e sucintos. Utilizem cores fortes para as letras para facilitar a leitura. Se optarem por um fundo colorido, este deve estar em harmonia com a parte escrita.
- c) O tamanho das letras também é muito importante. Títulos e subtítulos devem estar em destaque e em tamanho maior que o restante do texto. O corpo textual deve ser legível sem a necessidade de muita aproximação. Caso tenham dúvidas quanto à ortografia, consultem um dicionário.
- d) As imagens escolhidas precisam estar nítidas e relacionadas ao conteúdo dos textos. Legendas costumam acompanhar estas imagens contendo informações tais como: de que trata, época, de onde foi retirada, quem está representado/a, que lugar a imagem retrata, etc.
- e) Mapas também precisam de legendas. As cores devem ser claras e as informações contidas neles, de fácil leitura. Usar papel vegetal caso queiram fazê-los à mão.
- f) O espaço do cartaz precisa ser bem aproveitado. Distribuem os textos, que não devem ser muito longos, em pedaços de papel, assim como as imagens, títulos e mapas. Antes de decidirem onde serão colados, experimentem maneiras diferentes de distribuí-los. Lembrem que o objetivo é facilitar a leitura e o entendimento. Ao colar, tomam cuidado para que nada fique borrado, torto ou solto. Esperar a cola secar bem antes de manusear o material.
- g) Não se esqueçam de reservar um lugar para colar as informações de identificação: nomes dos integrantes do grupo, ano, turma e professora que orientou o trabalho.
- h) Reservem também espaço para colocar as fontes consultadas.

Sobre a Rainha Nzinga Mbandi, o que é importante compartilhar?

1. Dados biográficos da personagem – quando e onde nasceu, filiação, que papel desempenhou naquela sociedade, características, habilidades...
2. O contexto político, econômico, social e cultural em que viveu. Por exemplo: guerras de conquista pelos portugueses, colonização, escravidão, disputas de poder, atrativos presentes na região, povos envolvidos...
3. Por quais motivos esta personagem merece ser resgatada do esquecimento? Que relações podemos estabelecer entre sua existência e as heranças culturais africanas presentes no Brasil?
4. Descrever a geografia do lugar também é importante para que as pessoas compreendam os fatos ocorridos, o modo de vida, as relações econômicas, até as manifestações religiosas de determinados grupos humanos. Ou seja, mapas e imagens são muito úteis!

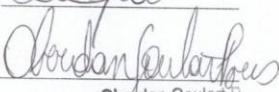
**ANEXO F - Termo de Assentimento/Consentimento de Utilização de Conteúdo Escolar****PROF HISTÓRIA**MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Autorização de cedência de uso de trabalho escolar

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do documento de identidade número \_\_\_\_\_, autorizo a professora Laura Gallo Tirandelli a utilizar os trabalhos sobre a Rainha Nzinga, de minha autoria, produzido para a disciplina de História na Escola Municipal João Paulo I no ano de 2018 como fonte para realização de pesquisa e produção de trabalhos. A referida professora/pesquisadora está autorizada a divulgar o conteúdo parcial e/ou total, de forma oral ou impressa. Estou ciente de que esta autorização envolve possibilidade de publicação do mesmo em sua dissertação e outras formas de divulgação do conteúdo para fins acadêmicos. Fui comunicado/a de que este uso preservará minha identidade, omitindo informações que identifiquem a autoria do trabalho. Também fui comunicado de que o uso está relacionado aos interesses de pesquisa da autora sobre ensino de História, gênero e uso de biografias.

O(a) responsável pelo(a) aluno(a) está ciente e concorda com os termos acima explicitados.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da professora:  \_\_\_\_\_Assinatura do diretor:  \_\_\_\_\_Oberdan Goulart  
Diretor  
MAT: 85600Canoas, 20 de dezembro de 2018.



**ANEXO G - Imagens da Exposição na Semana da Consciência Negra - 2018 da E.M.E.F  
João Paulo I**

Registro Fotográfico de Alunos na Exposição da Semana da Consciência Negra



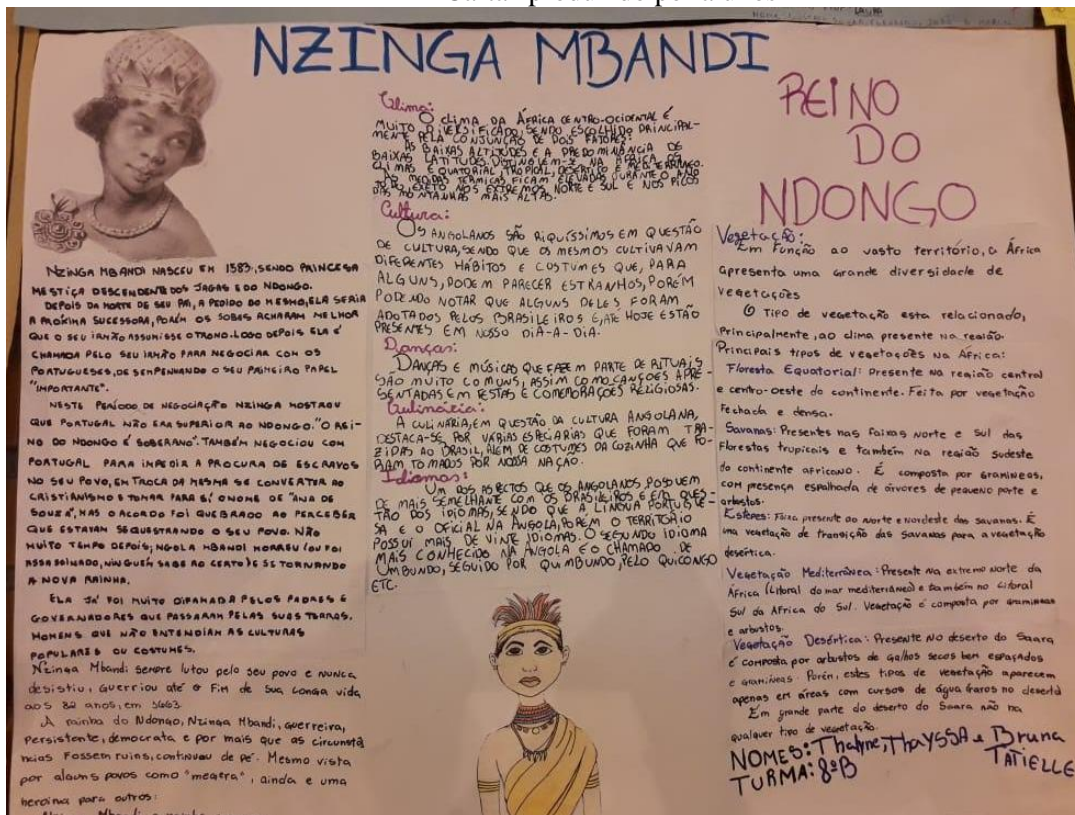
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora  
(Juntos e misturados: os heróis da resistência de um sábado letivo. São muito lindos, não?)

Registro Fotográfico de Trabalhos de Alunos na Exposição da Semana da Consciência Negra



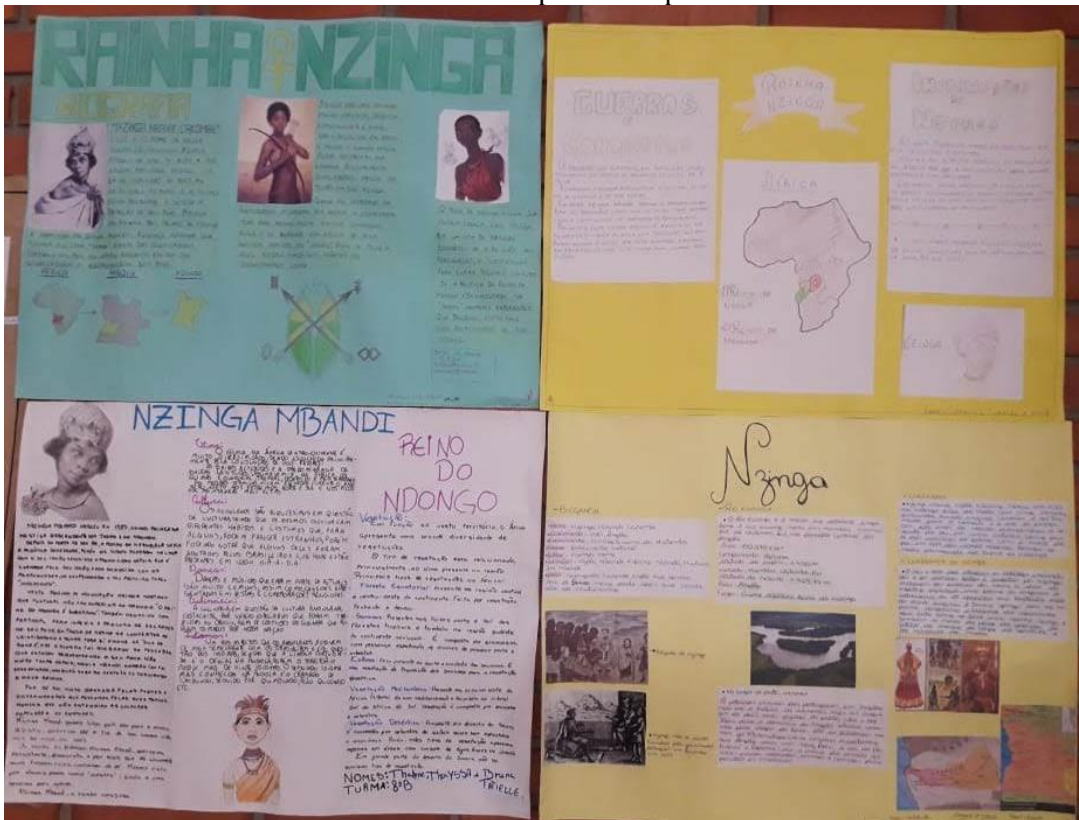
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Cartaz produzido por alunos



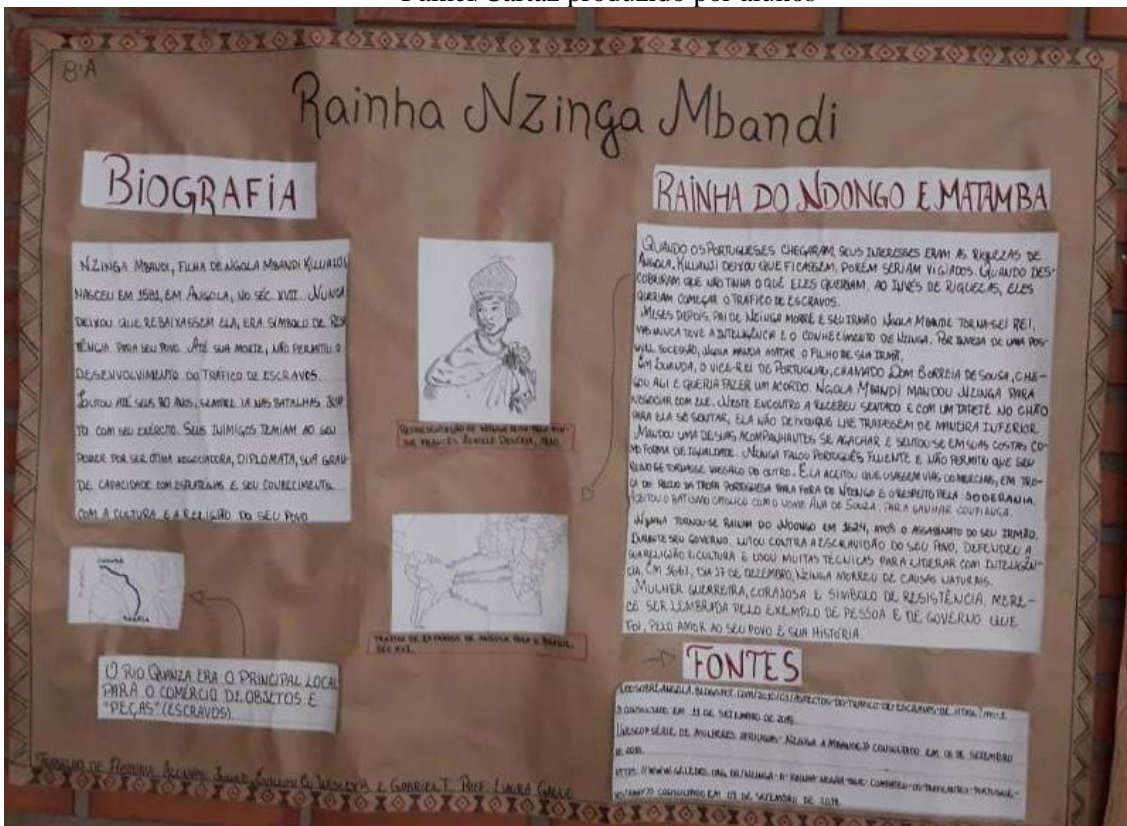
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Cartazes produzido por alunos



Fonte: Arquivo Pessoal da autora

Painel/Cartaz produzido por alunos



Fonte: Arquivo Pessoal da autora

Painel produzido por alunos

## Rainha Nzinga

### Biografia

- A Rainha Nzinga do Ndongo e do Matamba foi uma mulher que marcou a história de Angola do século XVII.
- O nome Ana de Sousa que recebeu após seu batismo, reconhecido como ação estratégica utilizada no enfrentamento ao conflito contra os portugueses;
- Nzinga, revelou-se como uma negociadora e uma diplomata fora do comum;

### Um símbolo pan-africano

A Rainha Nzinga tinha um espírito de resistência e de liberdade, ela ultrapassava largamente as fronteiras angolanas. Essa Rainha encarna hoje uma figura central da História da África, como símbolo de resistência face às ambições colonizadoras da Europa.

\* Depois da morte de Nzinga, durante séculos, muitos países africanos resistiram e lutaram pela sua independência até obtê-la no séc. XX. Na África, a memória de Nzinga inspirou as lutas pela independência.

### A Resistência do Ndongo

A resistência do Ndongo, encarnada especialmente por Nzinga Mbande, pelo seu irmão Ngola Mbande em 1622, Nzinga consegue negociar a paz com o governador português. Depois da morte do irmão, Nzinga toma o poder e opõe uma resistência feroz aos portugueses até a morte em 1663.

Enviada como embaixadora a Luanda de novos mercadores econômicos transformaram a paisagem política, social, econômica e cultural da

### Dados e informações sobre Angola:

- O país de Angola se encontra na região do continente africano;
- O clima é semi-árido no Sul e tropical no Norte e no Centro;
- Vegetação: floresta aberta e savanas em grande parte do território. Pequenas áreas de floresta equatorial na região Norte;
- Principais recursos naturais e minerais: petróleo, minério de ferro, diamante, cobre, bauxita e ouro;

### Sobre a Rainha Nzinga:

1. Nzinga ajudou nas navegações com os Portugueses;
2. Impediu a procura de escravos em terras Angola;
3. Com o acordo dos Portugueses, ela aceitou a condição de se converter ao
4. Ela foi traida vindo seu povo ser sequestrado;
5. Nzinga, lutou contra os invasores e seus colaboradores, entre eles, seu próprio irmão;
6. Assim, ela se tornou a Rainha de Matamba e de Ndongo.

### Rio Kwanza

O Rio Kwanza (Cuanza, traduzido no português) foi o berço do antigo Reino do Ndongo, tendo sido também uma das vias de penetração dos portugueses em Angola no século XVI.

### Mapa e Rotas sobre o Território de Escravos

MAPA E ROTAS SOBRE O TERRITÓRIO DE ESCRAVOS

ROTAS DO RIO KWANZA

### Biografia

A Rainha Nzinga, tinha capacidade para tecer múltiplas estratégias alianças;

Nzinga tinha muito conhecimento das implicações comerciais e religiosas;

Nzinga contribuiu para moldar a identidade angolana.

Rainha Nzinga

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Cartaz produzido por alunos

# Nzinga

### Biografia

- Nome: Nzinga Mbende Caemba
- Nascimento: 1621, Angola
- Falecimento: 1663, Reino de Matamba
- Classe: nobreza natural
- Religião: Nzinga Mbande
- Parentes: Ngola Mbende, Xingua Mbende, Makuam Joo Mbende
- País: Guiné-Bissau, Colômbia, Angola, Cabo Verde, Arca do Sul, Reino de Matamba, Reino de Ndongo

### Rio Kwanza

- O Rio Kwanza é o maior dos rios que sempre foram o seu domínio, mais um rio, mais um rio de comércio, mas no período colonial da Angola.
- Ano: 492-570 km²
- Comprimento: 965 km
- Altitude do curso: 4960 m
- Núcleos: Muzimba, Chitamba, Bui
- Altitude do momento: 4 929,74 m
- País: Angola
- Flores: Caxemba, Alimbo, Bui, Bui, Bui

→ Trono de Nzinga

→ No lugar do rio, o rio

→ Nzinga não se deixou prender em Luanda em 1661

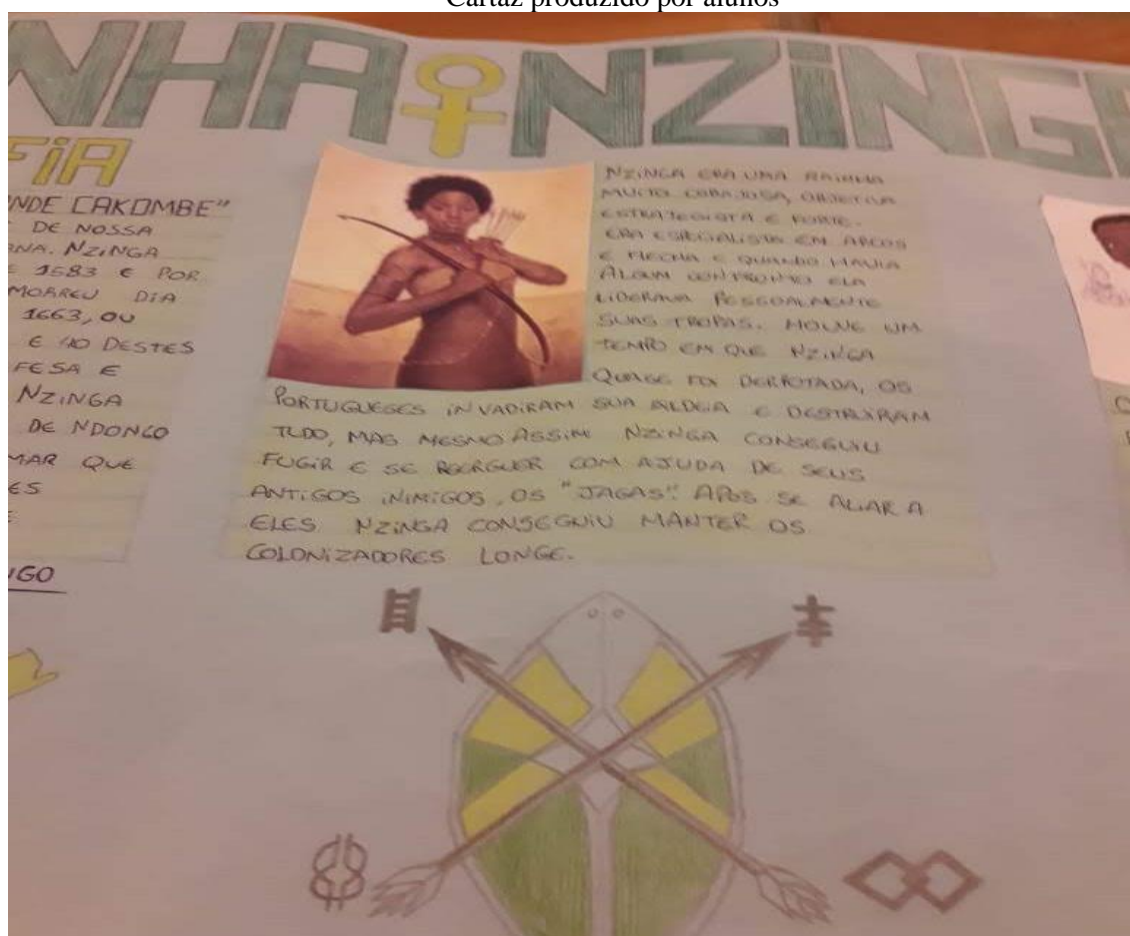
Os portugueses chegaram a Angola em 1482, mas não chegaram ao rio Kwanza até 1575, quando chegaram ao rio Kwanza. Além disso, o domínio de Angola estava sempre nas mãos dos portugueses, por isso, não se estabeleceram os portugueses no rio Kwanza. Isso não aconteceu porque os portugueses não chegaram ao rio Kwanza até 1575, quando chegaram ao rio Kwanza. Isso não aconteceu porque os portugueses não chegaram ao rio Kwanza até 1575, quando chegaram ao rio Kwanza.

REINO DE NDONGO

Nome: Nzinga Mbende, Xingua Mbende, Makuam Joo Mbende

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Cartaz produzido por alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora