



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS HUMANAS/EDUCAÇÃO**

**LUCINEIDE SANTOS VIEIRA**

**MARIA “FILIPA” PRESENTE!**

**Análise de construção de memórias e participação de Maria Filipa  
nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio**

**SALVADOR-BA  
2022**

**LUCINEIDE SANTOS VIEIRA**

**MARIA “FILIPA” PRESENTE!**

**Análise de construção de memórias e participação de Maria Filipa  
nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), linha de Pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho.

**SALVADOR-BA  
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

V658m Vieira, Lucineide Santos

Maria “Filipa” presente!: análise de construção de memórias e participação de Maria Filipa nos livros didáticos de história do ensino médio / Lucineide Santos Vieira. – Salvador, 2022.

235 f. : il.

Orientador: Raphael Rodrigues Vieira Filho.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2022.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Oliveira, Maria Felipa de, - 1873. 2. Livros didáticos – Brasil. 3. História (Ensino médio) – Estudo e ensino - Brasil. 4. Brasil – História – Independências nas províncias, 1822 – 1824 – Bahia. 5. Negras – Identidade racial – Brasil. 6. Negras nos livros didáticos. 7. Racismo no livro didático – Brasil. 8. Memória coletiva – Itaparica (BA). I. Vieira Filho, Raphael Rodrigues. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 370.190981

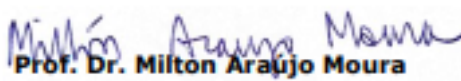
## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **"MARIA FILIPA" PRESENTE! ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS DA PARTICIPAÇÃO DE MARIA FILIPA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

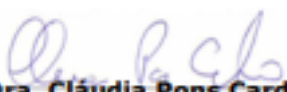
**LUCINEIDE SANTOS VIEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 23 de novembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em História do Brasil  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

  
Prof. Dr. Milton Araújo Moura  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Mille Caroline Rodrigues Fernandes  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

  
Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus-Pai, criador de todas as coisas e Senhor do dom da sabedoria.

À espiritualidade que me sustenta, pois é do alto que vem sempre toda a minha força.

Aos meus ancestrais, aos mais velhos e ao povo quilombola alagoano, minha raiz.

Às mulheres negras, em especial às professoras e intelectuais, que vieram antes de mim.

À minha bisavó materna, Dona Senhora, a avó paterna, Dona Maria Cicera Anunciação, amada Tati, e ao meu avô paterno, Sr. Manuel Belarmino, pelo legado de força, coragem e resistência. (in memorian)

À minha Mãe, Irene Santos Silva, Dona Didi (in memorian), maior incentivadora do meu romper dos grilhões através dos estudos.

Ao meu velho pai, Arlindo Belarmino Vieira, por todo amor e incentivo nas minhas jornadas acadêmicas.

Aos meus filhos, Janaína e João Gabriel, meu lindo clã, pelo apoio, paciência e todo amor e cuidado que me revigoram todos os dias.

Ao meu genro, Tailor Silva, por todo apoio na longa jornada acadêmica.

Aos meus familiares alagoanos, paternos e maternos, pelas orações, amor, compreensão com a minha ausência, cuidados e encorajamento.

Às minhas irmãs Lena e Vera, pelas broncas, conselhos, cuidados, ligações, orações e apoio em todo caminhar.

À equipe médica que me acompanha, em especial Dra. Elida, que cuida de mim com zelo e profissionalismo e aponta novos caminhos na realização dos meus sonhos e planos.

Às amizades que caminham comigo: Alane, Ana Cláudia, Cristina, Cristina Santana, Clóvis, Gal, Jeferson, Leina, Maise, Marcelo, Marquinhos, Mariel, Marta, Newton Jr, Nildinha, Rhanna, Rosângela, Simone e Tatiane, por todo apoio incondicional quando eu pensei que diante da tripla jornada eu não iria dar conta.

Às amigas super poderosas que encontrei em Dias D'Ávila e que hoje fazem parte do meu semear: Ivone, Madalena, Mônica, Nara, Rosana e Telminha.

Às minhas queridas diaristas, Mari e Cléia, pela ajuda no cuidado do meu lar e do meu clã.

Aos meus professores da Educação Básica, em especial Dona Beta, que me ensinou as primeiras letras e a fazer da leitura asas.

Aos Professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFBA, em especial ao saudoso Ubiratan Castro, por me mostrarem que ensinar História é um semear necessário e que promove grandes transformações.

Aos professores do Curso de Especialização em História e Cultura Afrobrasileira e Indígena (Faculdade São Tomaz Aquino e Grupo Pati), em especial à Profa. Dra. Marli Geralda, onde iniciei os primeiros passos na construção do meu projeto de Pesquisa.

Aos Doutores Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade, Linha 1, da UNEB pela acolhida, pelos ensinamentos dos caminhos e aportes que muito contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas “Resilientes” da turma do mestrado de 2020.1, parceiros da árdua jornada em ambiente virtual, pela convivência, troca de experiências, afeto e solidariedade acadêmica.

Aos amigos(as) Mestres que muito contribuíram com sua escrevivência: Anália Santana, Ana Paula Leite, Bárbara Vergas, Márcia Mendes, Miguel Vellanes, Paulo de Tarso, Juvenal Carvalho e Simone Magalhães.

Aos parceiros(as) que conheci quando aluna especial do PPGEduc: Arielma, Edimar, Gilciene, Kalypsa, Micheline, Nadjena e Uh Neto, presentes que levarei para vida toda.

Aos queridos ajudantes de pesquisa, Clara, Jonas, Lucas e Renata que muito auxiliaram no garimpo de fontes e evidências.

Aos funcionários dos lugares que me acolheram com grande profissionalismo e solidariedade: Biblioteca e Secretaria do PPGEduc/UNEB, Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo – Irmandade dos Homens Pretos; Fundação Pedro Calmon, Prefeitura Municipal de Vera Cruz; Biblioteca Pública do Estado da Bahia; Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas da UFBA.

Ao caro professor Dr. Antônio Cosme Lima da Silva, pela generosa acolhida no Tirocínio.

Aos Doutores e Doutoradas da minha Banca Professores Cláudia Pons Cardoso, Milton Moura e Mille Caroline Fernandes, pelas importantes contribuições e cuidado humanizado com a minha pesquisa.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Raphael Vieira, por ter escolhido meu projeto de pesquisa, pelos ensinamentos de novos caminhos, teóricos e métodos de pesquisa e pela escuta afetuosa e apoio incondicional.

Aos grupos de pesquisa que tive a honra de participar e a compreender o fazer acadêmico.

Aos profissionais de educação da rede pública do estado da Bahia, que compartilharam e compartilham comigo vivências pedagógicas e os sabores e dissabores do "ser professor e servidor público."

Aos meus ex-alunos(as) e alunos(as) do Colégio Estadual Nelson Mandela, grandes motivadores da minha busca por aprimoramento profissional e luta por uma educação justa, igualitária e plural.

À equipe da Casa de Maria Felipa, em especial à Profa. Hilda Virgens, por muito colaborar para o garimpo das fontes e acervos.

Aos moradores (as) da Ilha de Itaparica, em especial Augusto, Dona Cassimélia, Dalva, Felipe Brito, Yulo, Omara, Soraia, Tereza Valadares e Tina, guardiões da memória de Maria Felipa, que tive o prazer e a honra em conhecer.

À Profa. Dra. Eny Kleyde Vasconcelos Farias, pioneira nos estudos acadêmicos sobre Maria Felipa de Oliveira, a Heroína Negra da Independência do Brasil.

A todas as pessoas que contribuíram com a realização desse sonho acadêmico.

*Maria Felipa  
Você foi valente  
Ajudou o Brasil  
A ser independente  
Queremos Felipa  
Deixar na memória  
Do povo brasileiro  
Sua luta, sua glória*

.....

Gildete Virgens  
Co-Fundadora da Casa Cultural Maria Felipa

## RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a maneira como os livros didáticos de História do Ensino Médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018), retratam a memória de Maria Felipa de Oliveira (?-1873), mulher de origem pobre, negra, pescadora, marisqueira, capoeirista que participou de modo aguerrido, no período do processo de Independência do Brasil, na chamada Guerra da Independência (1822-1824). Para tanto, foram analisados os capítulos de livros didáticos que versam sobre o processo da Independência das obras que compõem as coleções de maior predileção dos professores, distribuídas pela PNLD/2018. Na primeira parte dessa pesquisa, refletimos sobre a função do livro didático e, em especial, daqueles voltados ao ensino de História, como instrumento de poder, sua relação com o currículo e a legislação, voltados para o combate ao racismo e à promoção da educação étnico-racial. Em seguida, por meio de um breve percurso histórico, abordamos a criação do PNLD, bem como analisamos os documentos reguladores que norteiam a escolha dos livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD/2018: o edital e os guias voltados para o ensino de História. Na segunda parte, tendo como aporte teórico os estudos de especialistas, refletimos sobre o papel da teorização feminista e das lutas das mulheres negras. Logo apresentamos um diálogo com os teóricos em memória, identidade e representação, analisamos os fatores que geraram o silenciamento/esquecimento dos feitos de Maria Felipa de Oliveira nas lutas contra o colonialismo lusitano. Em seguida, baseando-nos na metodologia da Nova História, apresentamos os resultados da minuciosa pesquisa documental, realizada em repositórios digitais e outros acervos, apresentamos os feitos de Maria Felipa, prestando-lhe o devido reconhecimento, revelando-a para além do imaginário popular regional. E, na última parte, retratamos a análise da busca pela representação de nossa personagem e suas façanhas nos conteúdos da História da Independência do Brasil nos três livros didáticos selecionados. A metodologia utilizada foi baseada na identificação e análise de imagens e textos que apresentassem alguma abordagem sobre a temática recortada na presente pesquisa. A partir do que foi analisado, identificamos que nos conteúdos dos capítulos dos referidos livros didáticos a representação da memória de Maria Felipa de Oliveira e sua participação nas lutas pela Independência, ainda que guardada e recontada aos longos dos anos pela memória dos itaparicanos, continua, infelizmente, em grande parte, silenciada e esquecida, ou seja a mulher negra, como sujeito ativo na constituição da historiografia de nosso país, ainda continua negligenciada nos livros didáticos analisados e, ainda, arriscamos dizer que em outros tantos volumes de semelhante abordagem.

**Palavras-chave:** Maria Felipa; Livro Didático de História; Ensino de História; Memória e Identidade cultural; Gênero.

## ABSTRACT

The present work aims to analyze how the textbooks of History of Secondary Education, distributed by the National Textbook Program (PNLD/2018), portray the memory of Maria Felipa de Oliveira (?-1873), a woman from poor backgrounds, black, fisherwoman, shellfish collector, capoeirista who participated in a fierce way, in the period of the process of Independence of Brazil, in the so-called War of Independence (1822-1824). For this purpose, the chapters of textbooks that deal with the process of the Independence of Brazil of the works that make up the collections most preferred by teachers, distributed by PNLD/2018, were analyzed. In the first part of this research, we reflect on the function of the textbook and, in particular, those aimed at teaching History, as an instrument of power, its relationship with the curriculum and legislation, aimed at combating racism and promoting education. ethnic-racial. Then, through a brief historical journey, we approach the creation of the PNLD, as well as analyze the regulatory documents that guide the choice of textbooks approved and distributed by the PNLD/2018: the public notice and the guides aimed at teaching History. In the second part, using specialist studies as theoretical support, we reflect on the role of feminist theorizing and the struggles of black women. Then we present a dialogue with theorists in memory, identity and representation, we analyze the factors that generated the silencing/forgetting of Maria Felipa de Oliveira's achievements in the struggles against Portuguese colonialism. Then, based on the New History methodology, we present the results of the meticulous documentary research, carried out in digital repositories and other collections, we present the achievements of Maria Felipa, giving her due recognition, revealing her beyond the popular imagination regional. And, in the last part, we portray the analysis of the search for the representation of our character and his exploits in the contents of the History of the Independence of Brazil in the three selected textbooks. The methodology used was based on the identification and analysis of images and texts that presented some approach to the theme selected in this research. From what was analyzed, we identified that in the contents of the chapters of the mentioned textbooks, the representation of the memory of Maria Felipa de Oliveira and her participation in the struggles for Independence, although kept and retold over the years by the memory of the Itaparicanos, continues, unfortunately, largely silenced and forgotten, that is, the black woman, as an active subject in the constitution of the historiography of our country, still remains neglected in the textbooks analyzed and, even, we dare say that in many other volumes with a similar approach.

**Keywords:** Maria Felipa, History Didactic Book; History Teaching; Memory and Cultural Identity; Genre.

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                                                                                                                                                       |     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1  | <i>Primeiro Passo da Independência</i> . Óleo sobre tela (Antônio Parreiras, 1931) .....                                                                                              | 120 |
| Figura 2  | <i>Maria Felipa</i> . Busto (Filomena Modesto Orge, perita) .....                                                                                                                     | 143 |
| Figura 3  | Pilastra na Estação da Lapa (grafite de Maria Felipa) .....                                                                                                                           | 152 |
| Figura 4  | <i>Maria Quitéria de Jesus Medeiro</i> (Dominico Fallutti) .....                                                                                                                      | 172 |
| Figura 5  | Box com texto sobre Maria Quitéria .....                                                                                                                                              | 173 |
| Figura 6  | <i>José Bonifácio, A Fundação da Pátria</i> (Eduardo Sá, 1899) .....                                                                                                                  | 175 |
| Figura 7  | Pano de boca, executado para a representação extraordinária, dada no Teatro da Corte, por ocasião da coroação de Dom Pedro I, Imperador do Brasil. (Jean-Baptiste Debret, 1822) ..... | 176 |
| Figura 8  | <i>Escrava ao lado de dois soldados imperiais</i> (Debret, século XIX). Acervo da Biblioteca Nacional .....                                                                           | 178 |
| Figura 9  | <i>Cidade de Salvador</i> (Carlos Julião, 1779) .....                                                                                                                                 | 182 |
| Figura 10 | “Texto complementar – Interpretar fontes” e tela <i>Independência ou Morte</i> (Pedro Américo, 1888) .....                                                                            | 186 |
| Figura 11 | “Texto complementar – Escravos lutando na Bahia” (Henridrik Krayy, 2012) .....                                                                                                        | 188 |
| Figura 12 | <i>Café</i> (Cândido Portinari, 1935) .....                                                                                                                                           | 191 |
| Figura 13 | Desenho da cidade do Salvador (Carlos Julião, 1779) .....                                                                                                                             | 192 |
| Figura 14 | <i>Independência</i> (Di Cavalcanti, 1969) .....                                                                                                                                      | 195 |
| Figura 15 | Mulheres na Inconfidência. Box .....                                                                                                                                                  | 197 |
| Figura 16 | <i>Mulher Negra</i> . Gravura (Frederico Guilherme Briggs, 1840?) .....                                                                                                               | 203 |
| Figura 17 | <i>Os refrescos do largo do palácio</i> . Gravura (Debret, 1835) .....                                                                                                                | 204 |

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

|           |                                                                                                                                |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1  | Procedimentos de tratamento de dados .....                                                                                     | 29  |
| Quadro 2  | Principais estratégias de manutenção do PNLD entre os anos de 2000 e 2011 .....                                                | 60  |
| Quadro 3  | Principais estratégias do PNLEM entre os anos de 2005 e 2010 .....                                                             | 62  |
| Quadro 4  | Estudantes, Escolas, Exemplares e Valores de Aquisição por Ano no PNLD 2010/2020 .....                                         | 65  |
| Gráfico 1 | Total de imagens encontradas nos livros pesquisados .....                                                                      | 161 |
| Gráfico 2 | Comparativo entre total de imagens de brancos e negros .....                                                                   | 163 |
| Gráfico 3 | Imagens nos capítulos 10 e 11 de <i>História, Sociedade &amp; Cidadania</i> , de Boulos Jr. (2016), da Editora FTD .....       | 174 |
| Gráfico 4 | Imagens nos capítulos 13 e 14 de <i>História Global</i> , de Cotrim (2016), da Editora Saraiva .....                           | 190 |
| Gráfico 5 | Imagens no capítulo 9 de <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> , de Braick e Mota (2016), da Editora Moderna ..... | 202 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |                                                                                            |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANPEd     | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                                                             |
| CEAO      | Centro de Estudos Afro Orientais                                                           |
| CNE/CP    | Diretrizes Curriculares Nacionais no Parecer                                               |
| CNLD      | Comissão Nacional do Livro Didático                                                        |
| CNME      | Campanha Nacional de Material de Ensino                                                    |
| COLTED    | Comissão do Livro Técnico e Livro Didático                                                 |
| DCE       | Diretório Central dos Estudantes                                                           |
| DCNEM     | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio                                          |
| ECT       | Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos                                                |
| EJA       | Educação de Jovens Adultos                                                                 |
| FAE       | Fundação de Assistência ao Estudante                                                       |
| FENAME    | Fundação Nacional do Material Escolar                                                      |
| FFLCH     | Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas                                          |
| FNDE      | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                                              |
| FUNDEF    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IDEB      | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                               |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                     |
| INL       | Instituto Nacional do Livro                                                                |
| IPT       | Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo                           |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases                                                                  |
| LDH       | Livro Didático de História                                                                 |
| MACK – SP | Universidade Presbiteriana Mackenzie                                                       |
| MEC       | Ministério da Educação                                                                     |
| MP        | Medida Provisória                                                                          |
| OAB       | Ordem dos Advogados do Brasil                                                              |
| PBA       | Programa Brasil Alfabetizado                                                               |

|          |                                                              |
|----------|--------------------------------------------------------------|
| PCNs     | Parâmetros Curriculares Nacionais                            |
| PLIDECOM | Programa do livro didático – Ensino de Computação            |
| PLIDES   | Programa do Livro Didático para Ensino Superior              |
| PLIDESU  | Programa do Livro Didático para Ensino Supletivo             |
| PLINDEF  | Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental         |
| PLINDEM  | Programa do Livro Didático para Ensino Médio                 |
| PNAIC    | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa             |
| PNBE     | Programa Nacional Biblioteca da Escola                       |
| PNE      | Plano Nacional de Educação                                   |
| PNLD     | Plano Nacional do Livro Didático                             |
| SAEB     | Sistema de Avaliação da Educação Básica                      |
| SEB      | Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação      |
| UFS      | Universidade Federal de Sergipe                              |
| USAID    | Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional |
| USP      | Universidade de São Paulo                                    |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                                                          |     |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                                                  | 17  |
| 2     | <b>O LIVRO DIDÁTICO (LDH): OBJETO DE REFLEXÃO</b> .....                                                                                  | 32  |
| 2.1   | O Livro Didático, sua relação com o currículo étnico racial e a Lei 10.639/03                                                            | 32  |
| 2.1.1 | <i>O Currículo étnico-racial</i> .....                                                                                                   | 40  |
| 2.1.2 | <i>Um currículo para fazer valer a Lei 10.639/03</i> .....                                                                               | 47  |
| 2.2   | O Livro Didático: uma política governamental (PNLD/2018) .....                                                                           | 50  |
| 2.2.1 | <i>Breve percurso histórico do Livro Didático e do PNLD/MEC</i> .....                                                                    | 50  |
| 2.2.2 | <i>As mudanças no Edital e o Guia de escolha do Livro Didático de História (PNLD/2018)</i> .....                                         | 72  |
| 3     | <b>MARIA FELIPA, UMA MULHER NEGRA DE LUTAS, PRESENTE! ...</b>                                                                            | 82  |
| 3.1   | A teorização do feminismo negro e as lutas das mulheres negras .....                                                                     | 82  |
| 3.1.1 | <i>Mulheres Negras: escravidão e resistência</i> .....                                                                                   | 82  |
| 3.1.2 | <i>Mulheres Negras: lutas e reivindicações</i> .....                                                                                     | 86  |
| 3.2   | A importância da memória e da identidade .....                                                                                           | 97  |
| 3.3   | Esquecimento e silenciamento da participação de Maria Felipa nas lutas pela Independência do Brasil .....                                | 116 |
| 3.4   | A História de Maria Felipa preservada pela memória popular da Ilha de Itaparica .....                                                    | 128 |
| 3.5   | O reconhecimento de Maria Felipa na atualidade .....                                                                                     | 144 |
| 4     | <b>A ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE MARIA FELIPA DE OLIVEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO/PNLD/2018</b> ..... | 159 |
| 4.1   | Análise da representação das imagens nos Livros Didáticos selecionados (PNLD/2018) .....                                                 | 161 |
| 4.2   | Análise dos capítulos sobre o processo de Independência do Brasil nos Livros Didáticos selecionados (PNLD/2018) .....                    | 164 |
| 4.2.1 | Livro <i>História, Sociedade &amp; Cidadania</i> , de Alfredo Boulos Júnior (2016)                                                       | 164 |
| 4.2.2 | Livro <i>História Global</i> , de Gilberto Cotrim (2016) .....                                                                           | 179 |
| 4.2.3 | Livro <i>História: das Cavernas ao terceiro milênio</i> , de Braick & Mota (2016) ...                                                    | 193 |
| 5     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                                                                        | 207 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                                                                 | 212 |

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>228</b> |
| <b>APÊNDICE A .....</b> | <b>229</b> |
| <b>APÊNDICE B .....</b> | <b>230</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>     | <b>232</b> |
| <b>ANEXO A .....</b>    | <b>233</b> |
| <b>ANEXO B .....</b>    | <b>234</b> |
| <b>ANEXO C .....</b>    | <b>235</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

É necessário escrever sobre si. Nunca é fácil, mas é necessário. E assim utilizei da primeira pessoa para apresentar um breve relato dos principais acontecimentos da minha trajetória, que me fizeram chegar até aqui. Sou Lucineide Santos Vieira, uma mulher preta, conhecida profissionalmente e socialmente como Luci Vieira. Eu nasci em 14 de outubro de 1972. Sou alagoana, tataraneta de quilombolas, e desde 1994 resido em Salvador, Bahia. Sou mãe solo de Janaina e de João Gabriel, Professora licenciada em História e docente concursada da rede pública do estado da Bahia, especialista em História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, ativista dos movimentos sociais, defensora de uma educação pública que promova igualdade e a transformação social.

Sendo fruto de um romance interracial entre minha falecida mãe, Dona Irene dos Santos Silva, uma mulher branca, e meu pai, Arlindo Berlarmino Vieira, um homem negro, numa cidadezinha tão provinciana, município de Satuba-Alagoas, cresci ouvindo os apelidos, as piadas, termos pejorativos como “nega do cabelo duro”, “nega do bozó”, “beijola”, “cabelo pixaim” e tantos outros, que as crianças pretas ouvem dentro e fora da sala de aula, verbalização do racismo, além de outras múltiplas formas manifestas na sociedade brasileira. Como criança, naquela época, reagia aos ataques racistas mirins com muita bravura por meio de boicotes, não compartilhando o lanche ou me negando a tirar as dúvidas dos coleguinhas, por exemplo, pois sendo aluna dedicada e de um boletim que muito orgulhava Dona Beta, minha primeira professora e alfabetizadora, e demais professores e familiares, eu me utilizava disso, como forma de proteção e negociação. Desta maneira, fui crescendo como toda criança negra brasileira, sem entender muito bem, por que adultos e crianças, diante da minha presença, demonstravam em seus comportamentos, os conhecidos preconceitos e práticas racistas.

Na compreensão de Woodward (2012, p. 18), através dos significados advindos das representações é que nós atribuímos sentido “à nossa experiência e àquilo que somos”. Numa cidadezinha do interior, vivi a infância com pouca representação do negro, no exercício de papéis sociais ou de lugares decisórios da sociedade. Aliás, vi muito cedo, que alguns lugares eram de difícil acesso, porque eram sistematicamente, internalizados nas consciências dos indivíduos negros como lugares que não eram o seu. Como uma criança negra, por que eu nunca podia ser a rainha do milho? Por que eu não podia ser o anjo da procissão e festejos católicos? Por que eu não podia ser a princesa da primavera? Por que eu não via a cor da minha pele representada nos contos de fadas, nas revistas de moda e venda de cosméticos, nas

narrativas dos livros infantis, nos filmes sobre heróis e heroínas e no ensino de História? Estes questionamentos continuaram comigo, durante todo o ensino fundamental, até chegar ao ensino médio. Para concluir o ensino médio, saí de minha cidadezinha natal e fui morar na capital de Alagoas, Maceió. No ensino médio, tais questionamentos foram aguçados pela dura realidade de ser a única estudante negra, pobre e bolsista, numa sala de aula, onde a maioria eram de jovens abastados brancos, de uma escola particular católica, na qual eu só saía da invisibilidade, devido às excelentes notas e ao desempenho escolar nos projetos, gincanas e campeonatos esportivos, entre os melhores estudantes. O desejo juvenil de ser aceita no ambiente escolar promoveu em mim a negação da minha identidade e a busca constante para me encaixar no modelo branco e eurocêntrico, visto como padrão.

Em 1994, saí de minha cidade natal e cheguei à Salvador, trazendo na mala bastante saudade, coragem e um desejo de infância: ser uma professora semeadora de História. Para minha alegria, e de toda família, fui aprovada de primeira no curso de Licenciatura em História, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. E passados quatro anos de muita luta e grandes batalhas para conciliar a vida universitária e a vida profissional, recebi o meu diploma e me tornei a primeira mulher preta na família paterna e materna a obter nível superior.

Durante a trajetória universitária, seja participando das atividades do Diretório Central dos Estudantes (DCE) de História e dos congressos estudantis, ou ainda nas minhas andanças na militância do Movimento Negro, ou frequentando os eventos culturais e educativos do bloco Ilê Aiyê, comecei a tomar consciência de que historicamente foram forjados processos de desconstrução da identidade étnico-racial, de modo a agenciar a invisibilidade do negro, não apenas, a partir da desvalorização da estética do corpo, mas também, da construção de estereótipos que produziram – e produzem! – múltiplas formas de preconceitos.

Já formada e atuante nos movimentos sociais, consegui romper com o padrão estético hegemônico branco ao assumir meu cabelo crespo, resgatar a minha autoestima de mulher negra e tomar posse da minha ancestralidade e identidade. Rompi com os fantasmas da infância e tornei-me dona do meu lugar de fala, passando a atuar no combate ao racismo e ao feminicídio negro, dentro e fora da escola. Sendo assim, passei a valorizar a experiência de assumir o “saber-se negra” e, nas palavras de Neusa Santos Souza (1983):

[...] viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida às expectativas alienadas. Mas é também e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p. 18)

Essa tomada de consciência só foi possível graças ao conhecimento adquirido com a formação continuada para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, promovida pelo Programa Preparatório para a Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação (MEC/UNIAFRO/UFBA-CEAO), e ao curso de Especialização em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, promovido pela Faculdade São Tomás Aquino/Grupo Pati. Tal formação permitiu-me fazer uma intervenção pedagógica através da inserção em sala de aula dos feitos históricos das Rainhas Candaces e da Rainha Angolana Nzinga Mbandi, das leituras das intelectuais negras, a exemplo de Angela Davis (1981) e outras mulheres negras que vieram antes de mim, e da reflexão sobre a invisibilidade da mulher negra nos feitos históricos. E assim, a formação continuada e as vivências em congressos, campanhas, projetos pedagógicos e sociais, marcaram a minha trajetória como Professora, ativista de esquerda, pesquisadora e intelectual negra. A partir de então, iniciei o resgate da minha identidade, ao desenvolver um sentimento de pertencimento e orgulho da minha essência quilombola deixada pela minha ancestral, Dona Senhora, que, segundo os relatos de familiares mais antigos, foi uma corajosa mulher remanescente quilombola de Palmares na Serra da Barriga<sup>1</sup>, situada na cidade de União dos Palmares, estado de Alagoas, minha amada terra natal.

Na virada do século, a partir do ano 2000, minha trajetória pessoal e profissional passou por grande transformação, tanto pela condição de mãe solo de Janaína, minha primogênita, situação que promove grandes responsabilidades à mulher, bem como pelo desafio de encarar a sala de aula, como docente recém-concursada na rede de ensino do Estado da Bahia.

---

<sup>1</sup> Por este prisma, a Serra da Barriga é um elemento da manifestação da cultura negra, que alimenta e fortalece a identidade do brasileiro negro, pois evoca um fato que marca a sua presença na história como agente ativo, resistindo à tradição das memórias e da história do escravismo colonial. Por isso ela assume um valor rememorativo (ou de antiguidade) que investe o território de uma atmosfera imortal, que eterniza o presente (de mais de trezentos anos) que lhe fundou, e pereniza o seu estado original emergindo, nesta perspectiva, como um marco do passado que se impõem à atualidade. Esse lugar histórico, recoberto pela “pátina do tempo”, que “recobre objetos, homens, espaços”, promove a solidariedade entre o passado e o presente (RIEGL, 1984, p. 85) e permite que se crie uma (nova) identidade inventada pela luta, pela resistência à inferiorização e à opressão. A Serra da Barriga é, portanto, resultado da invenção negra e, como tal, se insere na invenção da nacionalidade. Nessa perspectiva, as memórias e simbologia advindas dela se inscrevem não apenas no rol das diferenças entre brancos e negros, mas também nas contradições e conflitos decorrentes das diferenças regionais, étnicas, políticas emergidos durante o processo violento de conquista, povoamento e exploração do território brasileiro. Isso leva a pensar na relação do processo de tombamento da Serra da Barriga com a concepção da nação como uma “comunidade imaginada”. A nação e seus corolários diretos, identidade, grupos e símbolos, são elementos partícipes de uma unidade, a qual pelo sentimento de pertença que inspira adquire aspectos de uma organização natural, inerente e intrínseca à existência de cada cidadão, de cada indivíduo desta comunidade (ANDERSON, 2008).

Em mais de duas décadas de serviço público, como docente da rede estadual da Bahia, passei por diversas escolas, coordenei projetos educativos do Ministério da Educação, Programa Mais Educação e Programa Pacto do Ensino Médio; fui membro de equipes de gestão escolar e semeadora de diversas ações pedagógicas. Dentre as ações pedagógicas praticadas no chão da escola, uma delas ganhou notoriedade e foi destaque no sítio virtual da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: o projeto interdisciplinar “Turista por um dia – redescobrimo Salvador, sua história, cultura e identidades”<sup>2</sup>.

Este projeto, criado em 2005, juntamente com a colega de Sociologia, Rosana Pereira, e aplicado na Escola Municipal Madre Diamantina, município de Dias D’Ávila, tem por objetivo central promover o pertencimento e o resgate da identidade através de aulas de campo, com visitação a museus e a patrimônios históricos, valorizando a história da Bahia e as culturas afrobrasileira e indígena. Ele é fruto das discussões na minha formação acadêmica sobre a importância de promover ao alunado o interesse pelos patrimônios históricos e culturais, o resgate das africanidades e a implementação das diretrizes das Leis n.10.639/03 e 11.645/08.

Atualmente leciono no Colégio Estadual Nelson Mandela, no bairro de Periperi, no subúrbio ferroviário de Salvador, instituição escolar que, desde 2014 – após debates exaustivos, assembleias e atividades pedagógicas – aderiu à campanha nacional Apague o Ditador da sua Escola, que suscitou, a partir de um processo democrático, a mudança de nome institucional. Aceitei o desafio de defender com muito orgulho o nome do ícone na luta contra o *Apartheid*, Nelson Mandela, visando a promover a tomada de consciência e identidade dos educandos, promovendo reflexões sobre a Ditadura Militar (1964-1989) e suas consequências. Assim, em 04 de junho de 2014, por meio de uma eleição democrática, apagamos o nome do ditador, o Presidente Humberto Alencar Castelo Branco, passando escola a se denominar Colégio Estadual Nelson Mandela, e todo processo de mudança do nome escolar foi registrado no blog<sup>3</sup> criado por mim, a fim de guardar a memória desse momento tão marcante para toda comunidade escolar.

A partir da formação continuada acima referenciada, das leituras de especialistas em Educação Antirracista e da participação de coletivos voltados para a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 passei a exercer uma maior criticidade em relação à representatividade

---

<sup>2</sup> Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <http://prod.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/professora-lucineide-vieira-convida-os-seus-alunos-olharem-salvador-com-curiosidade-de-?tipo=previous&page=10&tipo=next>. Acesso em: 3 dez. 2021.

<sup>3</sup> “Apagamos o nome do ditador da nossa escola! Mudamos para Nelson Mandela!!”. Disponível em: <https://historiandonanett.blogspot.com/2014/06/>. Acesso em: 5 out. 2021.

das mulheres negras nos livros didáticos de História e nos conteúdos históricos, e, portanto, me pus em constante estado de alerta sobre os feitos dessas mulheres negras na História e na memória coletiva não registrada oficialmente. Essa percepção tem sido recorrente e remete a mim mesma, como mulher negra, a minha história de vida e a esse lugar social tão caro.

Como professora de História do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Nelson Mandela, sempre utilizo, durante as atividades pedagógicas que desenvolvo cotidianamente, o Livro Didático de História (LDH) como fonte de pesquisa. A cada ano letivo que se inicia, promovo a mesma atividade pedagógica, na semana de acolhida e apresentação do programa e do livro didático de História, convido os educandos a realizarem um levantamento da representação da mulher negra no manual didático de História.

A partir desse levantamento, eu e meus alunos chegamos à conclusão que quando se trata de homens e mulheres brancos, eles aparecem como protagonistas e personagens históricos com mais frequência nos conteúdos e imagens do livro didático de História, do que a mulher negra.

Ao trabalhar o conteúdo sobre as “Lutas pela Independência” no capítulo 11, do livro didático intitulado *História, Sociedade & Cidadania*, de Boulos Júnior (2016), livro didático utilizado nas aulas do segundo ano do Ensino Médio, e que foi um dos analisados na presente pesquisa, eu e meus alunos constatamos que no tocante à participação das mulheres nas lutas pela Independência do Brasil, a única referência que encontramos foi num box sobre a personagem Maria Quitéria de Jesus Medeiros, uma mulher branca, que devido ao contexto da época, foi obrigada a negar sua identidade e se vestir de soldado para ser aceita nas tropas combatentes pela pátria livre:

A baiana Maria Quitéria de Jesus Medeiros, representada nesse quadro, foi um personagem importante nas lutas populares pela independência da Bahia. Quitéria, “a baiana que ardia de amor pela pátria”, pediu à irmã as roupas do cunhado, cortou os cabelos e alistou-se para lutar contra os portugueses do General Madeira de Melo, numa época em que a mulher não podia atuar como soldado. Por seu empenho no campo de batalha, ela foi condecorada com a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul (repare a medalha que ela traz no peito). A participação das mulheres nessas lutas nem sempre é lembrada, porque muitas vezes a história é mostrada apenas na ótica masculina. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 213)

Nesse contexto, a prática pedagógica motivou questionamentos dos alunos sobre a ausência, no livro didático de História, dos feitos históricos de mulheres negras, como Maria Felipa de Oliveira, personagem conhecida por eles — por conta das pesquisas que fazem sobre ela, sempre que trabalhamos o Dia da Mulher Negra e Caribenha, ou o Dia África, ou o

Julho das Pretas, e por conta de ela haver sido homenageada pela gestão escolar que deu o nome de Maria Felipa a um dos corredores da unidade escolar.

Diante da minha prática pedagógica, a inquietação sobre a ausência de mulheres negras nos conteúdos históricos e livros didáticos, como agentes históricos, ganhou força e se transformou na necessidade de investigar, a partir de elementos presentes nos estudos de memória, de identidade e de representação, a personagem Maria Felipa de Oliveira, a sua presença e/ou a sua ausência, e imagem transmitida nos demais livros didáticos de História do segundo ano do Ensino Médio aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2018).

A proposta central da presente pesquisa é investigar de que maneira os livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD/2018), destinados aos estudantes do segundo ano, retratam a memória de uma mulher negra, Maria Felipa de Oliveira, nos conteúdos relacionados às lutas pela Independência do Brasil, na Bahia.

A escolha do livro didático de História (LDH) deu-se por ser ele, geralmente, a principal ferramenta pedagógica, e muitas vezes, a única, quando se trata da rede pública de ensino, utilizada para o ensino de História. Esta disciplina, amada por uns e rejeitada por outros, estimula a curiosidade dos estudantes, seja por temas, contextos, imagens, História, os conteúdos trazidos pela grade curricular promovem uma dinâmica que politiza a compreensão para as questões sociais contemporâneas.

Nessa pesquisa me detenho na análise dos livros didáticos de História do Ensino Médio, especificamente os três mais distribuídos pelo Programa nacional do Livro Didático (PNLD/2018) para o triênio 2019-2020-2021 e destinados aos alunos do segundo ano dessa modalidade. A escolha desta série se deu, não apenas por ser essa etapa do ensino do Ensino Médio onde atuo como docente, mas por serem os livros do *locus* de concentração dos conteúdos didáticos sobre a História da Independência do Brasil.

O objeto de investigação é o livro didático de História, especialmente os três mais escolhidos pelos professores e distribuídos às escolas públicas pelo PNLD. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1982, tem por função, avaliar e disponibilizar as obras didáticas e literárias para as escolas públicas de forma gratuita. O PNLD é executado em ciclos trienais. Um edital indica os critérios para a inscrição das obras, e os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC), responsável pela elaboração do Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada.

Sendo assim, o livro didático de História (LDH) é aqui utilizado como fonte, a partir da noção de que a grande maioria dos professores organiza e prepara as suas aulas, de acordo com os conteúdos apresentados nos manuais, o que torna ainda mais importante, a problematização a respeito dos discursos apresentados nos LDH, acerca das questões relativas à história das mulheres negras e das relações de gênero, raça e classe.

Tendo isso em vista, surgiu o questionamento se os fundamentos da História como ciência estão presentes na composição das obras didáticas usadas na atualidade, nesse sentido, também é de suma importância, analisar os textos didáticos, vislumbrando perceber quais são os sujeitos históricos ali presentes. São inúmeras as possibilidades de pesquisa, mas optei, como recorte, pela análise da representação feminina negra e da história de uma mulher negra, nos livros didáticos de História voltados para o 2º ano do Ensino Médio.

A incorporação de novas fontes para pesquisa histórica, para além dos documentos oficiais, é proporcionada por mudanças advindas da renovação epistemológica proposta pela Escola dos Annales, que desmontou as estruturas do positivismo. A História tradicional progressivamente cedeu espaço para novas possibilidades de abordagem, novos objetos e consequentemente, novos sujeitos. O uso do livro didático, como fonte, surge no bojo dessas mudanças.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como pergunta de partida: de que maneira a memória de Maria Felipa de Oliveira está sendo representada nos livros didáticos de História no Ensino Médio (PNLD/2018)?

Para tanto, levantou-se a seguinte hipótese: é provável que o conhecimento sobre a memória de uma mulher negra – Maria Felipa de Oliveira – nos conteúdos voltados para as lutas da Independência do Brasil, desperte a conscientização sobre a importância da mulher negra, suas memórias, seus feitos históricos e sua representação no livro didático de História do Ensino Médio (PNLD/2018)?

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar de que maneira os livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD/2018), no tocante aos conteúdos sobre o processo da Independência do Brasil, retratam a memória de Maria Felipa de Oliveira.

Para tanto foram traçados os seguintes objetivos específicos:

Analisar e compreender a função do livro didático, e em especial o livro didático voltado para o ensino de História, sua relação com o currículo e com a Lei n. 10.639/03, sua

trajetória como política pública (Edital e Guia) e seu papel como instrumento de poder e reprodução da invisibilidade da mulher negra.

Compreender o papel da teorização do feminismo negro e das lutas das mulheres negras, da memória e da identidade e promover a reflexão sobre a importância da memória para romper o silenciamento e/ou esquecimento dos feitos históricos de uma mulher negra de luta, Maria Felipa de Oliveira, na História da Independência do Brasil.

Identificar e analisar como e quais são as representações sobre a memória de Maria Felipa de Oliveira, e de outras mulheres, nos capítulos dedicados às lutas pela Independência do Brasil, presentes nos três livros didáticos de História do Ensino Médio aprovados e mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018).

Fazer uma análise sobre a representação da memória de uma mulher negra, especificamente a nossa pesquisada, nos livros didáticos de História é um grande desafio, pois se for levado em consideração apenas os escassos registros oficiais encontrados sobre ela, não seria possível a legitimidade de uma pesquisa científica.

Maria Felipa de Oliveira é reconhecida pela memória individual e coletiva do povo de Itaparica<sup>4</sup> como uma personagem histórica nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia, conforme referência Eny Kleyde Farias (2010) em sua obra *Maria Felipa: Heroína da Independência da Bahia*, um dos suportes teóricos e fonte norteadora do presente trabalho. Segundo Farias (2010, p. 60), Maria Felipa de Oliveira “foi voluntária na Campanha da Independência. Considerada na memória do insulado, como Heroína Negra da Independência do Brasil na Bahia”.

Assim, memória, identidade e representação são categorias centrais na presente pesquisa. Ao analisar a representação de Maria Felipa de Oliveira nos livros didáticos de História no Ensino Médio (PNLD/2018), coloco em prática a ruptura com os antigos paradigmas herdados do processo de colonização eurocêntrico, marcado pela hegemonia do modelo europeu, branco, elitista, racista e sexista.

Destarte, o propósito da presente pesquisa é mesmo de procura por elementos de representação social através dos sentidos e significados (MACEDO, 2000) atribuídos à história, à imagem, aos contextos que contam nos livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD/2018) sobre essa mulher negra tão presente no imaginário popular. Assim,

---

<sup>4</sup> “A ilha” de Itaparica tem 246 km<sup>2</sup> e 55.000 habitantes distribuídos em dois municípios: Vera Cruz e Itaparica. Está localizada a 13 km, via balsa, de Salvador e é a maior das 56 ilhas da Baía de Todos os Santos. Possui mais de 40 km de praias, com abundante vegetação tropical e exuberantes coqueirais. O nome Itaparica tem origem na linguagem Tupi e significa “cerca feita de pedra”, por causa dos arrecifes que contornam toda a costa da Ilha. Era ocupada por índios tupinambás antes dos europeus em 1.501 (SOUZA, 2014, p. 4).

sendo o livro didático uma ferramenta pedagógica responsável pela formação da sociedade, ele tem a função de trazer conteúdos que promovam o conhecimento plural, com base nas raízes históricas e formativas da sociedade, além do combate às hegemonias e práticas excludentes.

Buscando uma maior compreensão do nosso problema de pesquisa, optei pela investigação qualitativa, analisando os dados obtidos nos livros didáticos de História selecionados com o conceito de memória, identidade e representação desenvolvido pelo campo teórico dos Estudos Culturais. Para tanto, tive como aporte os ensinamentos de Bauer e Gaskell (2008) quando afirmam que a pesquisa qualitativa permite a busca dos significados da realidade, isto é, contribui para esclarecer um objeto de estudo de forma investigativa e minuciosa.

A pesquisa qualitativa entende a realidade como construção social. Nesta perspectiva, a realidade não está isenta dos processos subjetivos, antes está permeada por intencionalidades, valores que influenciam a busca das relações causais do fenômeno (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sendo assim, desde a entrada no campo, a coleta de dados e o processo de análises são influenciados por significados interpretativos do pesquisador. Lima (2018), enumera algumas características que considera como pilares da pesquisa qualitativa: o seu fundamento humanista, a percepção da vida social, o interesse pelos significados sociais.

Nesta proposta de pesquisa, não me furtei a dar atenção aos processos e construções sociais que me ligaram intimamente ao objeto estudado. Do nosso lugar de mulher negra, remanescente quilombola, Professora de História da rede pública do Estado da Bahia – *locus* de interação de tantas outras famílias negras – busquei construir uma análise da presença de Maria Felipa de Oliveira nos livros de História do Ensino Médio (PNLD/2018), assumindo um compromisso epistemológico crítico, isto é que se inspire na teoria social crítica.

Em meu desenho metodológico, destaco o procedimento de Análise documental, como principal técnica de coleta e análise dos dados, que foi realizada em fontes primárias e outras a partir da ficha de coleta de dados. A análise documental é uma tipologia de estudo descritivo que integra as pesquisas qualitativas (TRIVIÑOS, 2010). Nessa perspectiva utilizo a noção de documento de Le Goff (2016), que aponta que esses materiais são elementos da memória coletiva. Para o historiador francês, os documentos são de “escolha do historiador [...]”. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2016, p. 535).

A fim de interpretar conhecimentos propostos pelos livros didáticos de História do segundo ano do Ensino Médio, acerca da personagem Maria Felipa de Oliveira, não apenas o LDH foi utilizado como fonte documental, mas também outras fontes, como romances, leis, livros e imagens que contribuíram para o alcance dos nossos objetivos de pesquisa. Assim, foram considerados documentos, tanto aqueles achados em ambientes virtuais, alocados em sítios virtuais e repositórios digitais, bem como aqueles impressos, como o Edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017; o Guia dos livros didáticos de História – PNLD/2018; as Leis n. 10.639/03, 11.645/98, n. 11.597/2007 e n. 13.697/08, que colocou Maria Felipa de Oliveira no panteão dos heróis nacionais, dando-lhe reconhecimento institucional.

Em razão do processo de emergência sanitária vivenciado no contexto de realização dessa pesquisa, haja vista que desde o ano de 2019<sup>5</sup>, a humanidade vivencia a disseminação do vírus Covid-19, que levou a Organização Mundial de Saúde a decretar emergência sanitária mundial e isolamento social, entre os anos de 2020 e 2021, aplicada ao Brasil, a maioria da coleta de dados foi realizada preferencialmente, em ambientes virtuais, bibliotecas digitais e banco de teses. O acervo digital utilizado na presente pesquisa foi encontrado nos seguintes ambientes virtuais, preferencialmente: Google Acadêmico, Scielo, CAPES, Biblioteca digital da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.

Também foi procedido pesquisa documental em outros acervos que contribuíram com o *corpus* de fontes diversas (MACEDO, 2000): Venerável Ordem Terceira Ordem Do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo – Irmandade dos Homens Pretos; Prefeitura Municipal de Vera Cruz, Vera Cruz, Bahia; Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Salvador, Bahia; Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas da UFBA.

Tendo em vista o momento pandêmico e o decreto estadual de isolamento social, o Centro de Visitação Estudos, Pesquisas e Empreendimentos Étnico-Culturais – Casa de Maria Felipa e a Biblioteca Pública Juracy Magalhães Júnior de Itaparica estiveram fechadas durante os anos de 2020 e 2021 e até o momento de encerramento da coleta de dados, a fim de efetivar a análise e a escrita da dissertação, tais acervos, ainda continuavam em reforma. Assim, o acesso às informações sobre a historicidade, organização, projetos e realizações desses espaços, quando possível, foram efetivados através das redes sociais de cada

---

<sup>5</sup> A infecção pelo coronavírus – covid-19 se iniciou em 2019, mas a Pandemia só foi decretada pela OMS em 11 de março de 2020.

instituição (blog, página e grupo nas redes sociais Facebook, Instagram e em canais do Youtube) e de correspondências enviadas pela equipe à coordenadora, via correio eletrônico.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa foram:

- Pesquisa bibliográfica em acervo digital sobre a teorização que deram aporte teórico a presente pesquisa;
- Análise da obra *Maria Felipa de Oliveira: heroína da Independência da Bahia*, de Eny Kleyde Vasconcelos de Farias (2010) e das Cartas de Cessão;
- Pesquisa Bibliografia das obras raras e produção acadêmica sobre a temática analisada;
- Análise dos capítulos destinados às lutas pela Independência do Brasil, presente nos livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio (PNLD/2018), visando a identificar a presença ou ausência de Maria Felipa de Oliveira e seus feitos históricos.

A metodologia foi desenvolvida pela identificação e análise de imagens e textos presentes nos manuais didáticos selecionados que apresentassem alguma abordagem sobre a temática recortada na presente pesquisa já explicitada acima.

A fim de proceder um estudo minucioso, foram analisados os capítulos dos seguintes livros didáticos de História, destinados aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio: *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2016), da Editora FTD, *História Global* (COTRIM, 2016), da Editora Saraiva, e *História: das Cavernas ao Terceiro Milênio* (BRAICK; MOTA, 2016), da Editora Moderna.

Os livros didáticos acima foram escolhidos com base em dois critérios:

1.º - Serem destinados ao ensino de História na segunda série do ensino médio. A escolha desta série se deu, não apenas por atuar na docência do ensino de História nesta etapa do Ensino Médio, mas por estes serem os livros da segunda série, o *locus* de concentração dos conteúdos didáticos sobre a História do processo da Independência do Brasil.

2.º - Fazem parte das coleções mais escolhidas e distribuídas pelo PNLD/2018. De acordo com levantamento feito junto ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE <sup>(1)</sup>, as coleções selecionadas para a pesquisa estão entre as mais distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de História aos estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino.

Para análise e interpretação dos dados, seguimos os ensinamentos de Creswell (2014):

Analisar um texto e múltiplas outras formas de dados representa uma tarefa desafiadora para os pesquisadores qualitativos. Decidir como representar os

dados em tabelas, matrizes e na forma narrativa se soma a esse desafio. Muitas vezes os pesquisadores entendem que as análises de dados serão apenas análises de textos e imagens. O processo de análise é muito mais do que isso. Ele também envolve a organização dos dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles. (CRESWELL, 2014, p. 146)

Sendo assim, a análise crítica dos livros didáticos selecionados, considerados aqui como documentos, foi orientada a partir dos critérios para análise de documentos definidos por Amado (2014), que constituem em: exaustão, no sentido de proceder um levantamento completo do material que será utilizado; representatividade, que obedeçam os critérios definidos na amostra; homogeneidade, devem referir-se ao objeto de estudo, nesse caso, os livros didáticos do segundo ano do nível médio, adequação a pesquisa.

Dessa forma, para a análise dos manuais didáticos utilizamos da “técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’” (AMADO, 2014, p. 302).

Para a classificação e análise dos dados, a partir dos materiais didáticos, apoiamo-nos nas orientações de Choppin (2004) e Bittencourt (2008 e 2009). Os pressupostos teóricos apresentados por Choppin (2004) permitem-nos a análise do conteúdo historiográfico dos livros didáticos e suas funções, especialmente a função ideológica e cultural, assim como das questões das esferas políticas, culturais e sociológicas sobre o currículo.

Bittencourt (2009) enfatiza a análise de dimensões estruturais dos materiais didáticos, relacionadas aos conteúdos pedagógicos e históricos escolares presentes e a maneira como estão organizados. Deste modo, para proceder com a análise dos textos explicativos e das atividades, realizamos uma leitura densa dos escritos e das fontes pertencentes a esses elementos, para verificar se estão relacionados com as teorias e discussões recentes acerca da presente investigação.

Sendo assim, ao proceder às análises dos livros didáticos de História selecionados, não perdi de vista a observação dos aspectos funcionais dos livros e seus impactos como materiais didáticos que servem à Educação.

Para tanto, ressalta Flick (2008):

Ao optar pela análise de documentos, o pesquisador deve considerar quem produz os documentos, com que objetivo, quem os utiliza em seu contexto natural e a forma como selecionar uma amostra adequada de documentos individuais. Deve-se evitar manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos. (FLICK, 2008, p. 231)

Como forma de organização do processo analítico das fontes na trajetória da pesquisa, as seguintes etapas no tratamento de dados foram efetuadas de acordo com as orientações dos especialistas Santos, Estevam e Martins (2018):

Quadro 1 – Procedimentos de tratamento de dados

| ETAPA (I)                                                                                                                                     | ETAPA (II)                                         | ETAPA (III)                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------|
| CARACTERIZAÇÃO<br>Por tipo de Documento                                                                                                       | Constituição de<br>Categorias de<br>análise        | ANÁLISE DE<br>CONTEÚDO               |
| Oficial.<br>Será considerado todo<br>documento público<br>oriundo de meios oficiais,<br>incluindo Decretos, leis,<br>relatórios dentre outros | Busca pelo<br>conteúdo simbólico<br>das mensagens. | Definição das formas de<br>registro. |
| Técnico<br>Livros Didáticos, livros<br>paradidáticos                                                                                          | Levantamento de<br>categorias<br>analíticas.       | Extração dos sentidos                |

Fonte: Sistematização da pesquisadora, baseada em Santos, Estevam e Martins (2018).

Conforme o Quadro 1, o procedimento de tratamento dos dados foi dividido em três etapas que consistem na caracterização das fontes por tipo de documentos. Etapa 1, de modo a separá-los como documentos oficiais e técnicos. Na Etapa 2, foi feita a busca pelo conteúdo simbólico das mensagens a partir da constituição de conceitos de análise previamente definidos de acordo com os objetivos de pesquisa. Na Etapa 3, foi realizada a análise de conteúdo a partir do aprofundamento, ligação e ampliação dos resultados de pesquisa de modo a construir “significações da extração de sentido” (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018), de representação dos discursos construídos que buscaram responder a nossa pergunta de pesquisa.

Na presente pesquisa, foram observadas as considerações de Bogdan e Biklen (1994), que asseveram:

Ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, a sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam. O leitor atento pode ser céptico. Mesmo que ilustre sua discussão com citações dos dados e apresente outras provas que corroborem a sua análise, as pessoas terão perguntas a fazer. Não existe uma explicação alternativa para aquilo que encontrou? Essa é sua maneira de interpretar os

dados, mas que tal isto como alternativa? Todos os sujeitos expressam sempre esse ponto de vista? (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 222)

Outro sim, para proceder com a análise dos capítulos sobre a Independência do Brasil nos livros didáticos de História selecionados, foi realizada uma leitura crítica dos textos, boxes e das fontes pertencentes a esses elementos, para verificar se estão relacionados com as teorias e discussões que aportam a presente pesquisa.

As fontes analisadas neste trabalho foram majoritariamente, os livros didáticos de História mais selecionados e distribuídos pelo PNLD/2018, especificamente, aqueles destinados ao segundo ano do Ensino Médio.

Estruturalmente a presente dissertação está dividida em três partes:

Na primeira parte intitulada O Livro Didático (LDH): objeto de reflexão, abordamos o papel e a função do livro didático, a importância da revisão do currículo e da inserção das africanidades e do combate ao racismo para fazer valer a lei n. 10.630/03. Em seguida, apresento um breve percurso histórico do LD e do PNLD, e a análise dos documentos reguladores do PNLD/2018 (Edital e Guia) com o intuito de verificar se a temática está entre os critérios avaliadores do Programa e de que forma a legislação vigente para os livros didáticos estabelece as exigências às editoras, no que se refere à história das mulheres negras. As análises realizadas no Edital e no Guia PNLD 2017/2018, foram realizadas a partir de aspectos descritivos, dessa forma esses documentos, juntos com os livros didáticos analisados, assumem o papel de fontes e documentos para a pesquisa. Para tanto tive como embasamento teórico os estudos de Bittencourt (1993; 1998; 2008; 2009); Choppin (2004); Munakata (2012); Pina (2009); Santomé (1997); Silva (2000); Vergas (2015) e outros(as).

A principal razão da preocupação com os documentos citados, justifica-se diante do fato de que para uma coleção didática ser selecionada pelo MEC, ela precisa estar de acordo com esses documentos orientadores (Edital e Guia). Por isso, fizemos um levantamento daquilo que tais documentos propõe para a escolha por parte dos docentes dos LDH.

A segunda parte, intitulada Maria Felipa, uma mulher negra de lutas, presente!, apresenta uma breve reflexão sobre a teorização do feminismo negro e as lutas das mulheres negras para combater a invisibilidade das mesmas e romper com a representação negativa, além de uma melhor compreensão dos mecanismos de identificação, classificação e diferenciação de gênero e raça que perpassam o ensino de História das mulheres negras. Ademais, foram destacados os conceitos de memória, identidade e representação e é analisada a forma pela qual Maria Felipa é vítima do sexismo e do racismo que tem promovido o

silenciamento e/ou esquecimento de tal personagem das narrativas sobre a Independência do Brasil. Por fim, apresento o resultado de minuciosa pesquisa bibliográfica e análise documental das fontes contendo os feitos de Maria Felipa de Oliveira, a partir das memórias sobre a mesma presente nos romances históricos de Xavier Marques (1976) e Ubaldo Osório (1942 e 1979), nas obras historiográficas de Farias (2010) e Staling e Pellegrino (2022), nas Cartas de Cessão contendo os depoimentos e narrativas de alguns moradores de Itaparica e descendentes de Maria Felipa e outras fontes que comprovam o reconhecimento desta personagem, na atualidade. Para tanto, tive como aporte teórico os estudos de Davis (1981, 2016), Carneiro (2002, 2003, 2004, 2005), hooks (2014, 2018), Amaral (1957), Costa (2017), Farias (2010), González (1988, 2020), Guerra Filho (2004), Halbwachs (2013), Hall (2012, 2014, 2016), Le Goff (2003, 2016), Nascimento (2019), Nóbrega (2013), Pires (2020), Pollak (1992, 1989), Purificação (2002), Farias (2010), entre outros(as).

A terceira e última parte, intitulada como A análise da representação de Maria Felipa de Oliveira nos livros didáticos de História do 2º. ano do Ensino Médio (PNLD/2018), apresenta os resultados da análise dos livros didáticos de História, a partir dos capítulos dedicados às lutas pela Independência do Brasil. Para a classificação, análise e interpretação dos dados tivemos como apoio as orientações de Bittencourt (2008, 2009), Choppin (2004), Creswell (2014), Flick (2008), Macedo (2000) e Le Goff (2003). Em seguida, baseados na análise dos dados levantados são apresentadas as considerações finais.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO (LDH): OBJETO DE REFLEXÃO

### 2.1 O Livro Didático, sua relação com o currículo étnico racial e a Lei 10.639/03

Na educação básica, o livro didático, e em especial o voltado para o ensino de História, é uma das ferramentas pedagógicas mais importantes. Concomitante às práticas pedagógicas, tal material torna-se a maior referência de acesso aos conteúdos das disciplinas. Em relação às escolas públicas, sua importância é ainda mais significativa, devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e por ser o recurso mais utilizado entre os professores.

Desta forma, o Livro Didático é uma valiosa ferramenta de articulação e interação entre o docente e o aluno, orientando as atividades educativas a serem desenvolvidas tanto em sala de aula como em seu ambiente externo, propiciando e auxiliando no fazer pedagógico, quer seja em sua organização ou execução. Como instrumento prático no processo ensino-aprendizagem o Livro Didático é de suma importância para o professor fundamentar conceitos no discente e, portanto, contextualizar e desenvolver saberes de tal forma que sua escolha é vital para o fomento crítico do aluno.

Os livros didáticos são definidos e interpretados de maneiras bastante diversas por diferentes autores que se debruçam em analisá-los, o que configura uma pluralidade conceitual em torno destes objetos de reflexão.

Quanto ao papel do livro didático temos como referência os estudos da professora Circe Bittencourt. Para Bittencourt (2008, p. 299), os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos”, sendo utilizados como principal ferramenta no processo ensino-aprendizagem “há pelo menos dois séculos”.

Trata-se de um objeto cultural cuja definição é difícil e também bastante complexa, haja vista que é construído a partir da interferência de vários sujeitos. É um objeto “de múltiplas facetas”, um recurso ligado a diversos debates e que, no decorrer do tempo, sofreu transformações importantes no que se refere a sua elaboração e utilização (BITTENCOURT, 2008).

Ademais, Bittencourt (2008, p.302) afirma que “o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. São, também, produtos da história, do passado, produtores e reprodutores de valores da sociedade no momento histórico em que são produzidos. Dessa

forma, os livros também podem significar mudanças ou rupturas com pensamentos e valores que carecem de revisão. Todo este potencial, seja conservador e/ou renovador, está presente nos livros didáticos através de seus conteúdos e como estes são utilizados.

Bittencourt (2008) afirma que como os livros didáticos são produzidos especialmente para a escola, caracterizam-se por uma linguagem própria, que obedece a critérios de idade, com vocábulos, extensão e formatação de acordo com as práticas pedagógicas. Por serem usados com frequência e, muitas vezes, por se constituírem como a mais importante ferramenta das/os docentes, é necessário refletir sobre a interferência dos livros didáticos na aprendizagem e na formação dos/as estudantes.

À vista disso, se faz necessário investigar e questionar a concepção, a intencionalidade, a produção e a utilização dos livros didáticos, pois fazem parte da cultura escolar, produzem subjetividades e identidades sociais. E nessa produção de identidades e subjetividades que cabe ao livro didático de história, fomentar a visibilidade da mulher negra, como fator de identificação (FRANÇOSO, 2017).

Mediante a necessidade de produção para o atendimento da grande demanda de livros a serem distribuídos para as escolas, os livros didáticos, segundo Bittencourt (2009) e Munakata (2012), tornam-se um objeto lucrativo, assumindo o caráter de mercadoria.

Sendo assim, o livro didático tem sua importância em sala de aula por ser um instrumento de reprodução de ideologia e do saber oficial imposto por setores estatais e governamentais. Dessa forma, é relevante o seu papel na produção do conhecimento crítico e na construção de novos saberes.

Munakata (1999) vê o livro didático voltado para os interesses inseridos tanto na sua produção, passando pela sua distribuição e seu uso:

O livro didático está envolvido em tantas práticas diversificadas, da condução de leitura realizada pelos professores, leitura e audição dos alunos, anotações e desenvolvimento de atividades, as releituras de partes dos livros, que este material adquire a expressão não apenas de leitura, como também de uso. (MUNAKATA, 1999, p. 578-579)

Para Munakata (1999), o livro didático ultrapassa a ideia de somente leitura, mas envolve as relações de ensino-aprendizagem que este pode relacionar e trazer para o contexto da sala de aula. Assim, o livro didático, se bem elaborado, pode propor novas ideias de ensino, como o aproveitamento de trechos do próprio livro, na perspectiva de trazer análise preponderante ao ambiente específico daqueles alunos, trazendo atividades como forma de prática. Também é possível relacionar a leitura de outros livros, bem como a de filmes que

tenham o mesmo debate ou debate diferente do livro, sendo possível contrapor, provocando uma discussão rica acerca dos elementos de cada livro e/ou filme. Assim, o livro didático propõe outras direções para práticas pedagógicas.

De acordo com Choppin (2004, p. 5) “o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo, o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”.

As funções que promovem um melhor entendimento sobre a funcionalidade do livro didático são, segundo Choppin (2004):

1. Função *referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função *ideológica e cultural*: é um dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p. 5)

Em nosso entendimento, as quatro funções se interligam à medida que a primeira trata do livro organizado a partir dos programas de ensino ao passo que a segunda traz consigo os métodos de aprendizagem, atividades e técnicas de ensino, exercendo uma função mais pedagógica, enquanto a quarta função estabelece o livro didático como um documento voltado para desenvolver o senso crítico do estudante.

Entretanto, haja vista nosso objeto de pesquisa, a representação da memória de uma mulher negra – Maria Felipa – nos livros didáticos de História no Ensino Médio (PNLD/2018), destacamos o papel da função ideológica e cultural, por essa estar relacionada

à capacidade do livro didático de contribuir com a formação de identidades. Desse modo, a análise do Livro Didático de História, tendo em vista a função ideológica e cultural, se faz necessária, uma vez que os livros didáticos passam a exercer um papel fundamental na reprodução de ideologias, posto que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade.

Ademais, em nossa vivência pedagógica, observamos que os alunos negros e em especial as alunas negras, não se sentem representados, positivamente, nos conteúdos históricos, presentes nos Livros Didáticos de História, fruto das narrativas atuais destes livros, as quais ainda apresentam os modelos dominantes de saberes, heroísmos, poder, inteligência e competência predominantemente representados pelo branco/homem/eurocêntrico/colonizador, reforçando a ideia de inferioridade das(os) negras(os).

Pina (2009) também reforça a funcionalidade do livro didático no seu sentido ideológico:

Como podemos observar, o manual didático foi pensado para solucionar o problema da escassez de recursos, de livros e de professores e como controle moral (ideológico). Para tanto, ele apresenta uma concepção didática segundo a seleção e o ordenamento dos conteúdos a serem ensinados. (PINA, 2009, p. 44)

É preciso ressaltar que as diferentes formas de linguagem expressas no livro didático, desempenham um papel significativo na formação cultural dos educandos, impactando na sua formação política e social.

Sendo o ensino de História centrado na transmissão de conhecimentos sobre fatos e acontecimentos, Choppin (2002) sinaliza o papel do livro didático no processo de transmissão de saberes:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

O grande papel do ensino de História é formar sujeitos conscientes e críticos, capazes de perceber a história em constante transformação, que entendam que estudar as sociedades

passadas tem como objetivo básico compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 1998).

Portanto, é imprescindível que o Livro Didático de História contemple narrativas que contextualizem o papel do negro de forma positiva, para que assim possa exercer sua função de transformação da sociedade de forma democrática, sobretudo no tocante a história da mulher negra.

Com efeito, não podemos esquecer que a importância do livro didático consiste em ele ser um importante instrumento de apoio pedagógico e suporte teórico e prático presente no processo ensino-aprendizagem e ao fato dele fazer a sistematização dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Sendo assim, os livros didáticos são, portanto, ferramentas utilizadas para a formação ideológica em sala de aula e para a construção de saberes, culturas e práticas.

O Livro Didático voltado para o ensino de História, por sua vez, tende a acompanhar essas mudanças, até mesmo no que diz respeito às histórias das mulheres, e em especial a história das mulheres negras, uma vez que os estudos de gênero têm ganhado maiores proporções e atribuído uma nova roupagem às relações ocorridas nas sociedades. Tal observação, no entanto, não pode se restringir ao livro didático de História e deve abranger outros componentes curriculares.

Neste sentido, observar como o Livro Didático de História traz as questões de gênero é importante, pois estes podem perpetuar visões consideradas naturais para homens e mulheres em uma sociedade, mas que sempre traz a mulher para um lugar de submissão, fragilidade, inexperiência, pouca confiabilidade quando se trata de assumir grandes atividades no mundo do trabalho. Esse pensamento estimula que os homens assumam uma postura superior às mulheres, o que resulta, na maioria das vezes, em agressão verbal, física, controle dos corpos, silenciamento entre outros fatores.

Dessa forma, coadunamos com Felizardo (2018):

[...] os sujeitos responsáveis pela produção dos livros didáticos não podem deixar de lado questões de gênero [...], os quais são capazes de construir saberes, valores e evitar, em diversos aspectos, a perpetuação dos antigos preconceitos, estigmas, estereótipos e da desigualdade social. (FELIZARDO, 2018, p. 38)

Dessa forma, acreditamos que o Livro Didático, ainda mais aquele utilizado para o ensino de História, precisa ser capaz de promover nos estudantes a reflexão sobre o papel das

mulheres, ainda mais as mulheres negras, como sujeitos históricos

[...] que sempre atuaram, efetivamente na sociedade, desempenhando papéis importantes no âmbito econômico, cultural, religioso, contribuindo direta ou indiretamente para a formação da humanidade, mas que, durante muito tempo, tiveram os direitos sociais relegados e suprimidos. (FELIZARDO, 2018, p. 38)

Segundo Bourdieu e Passeron (1992), a escola é uma estrutura social que atende às demandas e valores impostos pela sociedade a qual se insere, por sua vez, valida os diferentes tipos de desigualdades, visto que, é neste ambiente que se inicia o processo de transformação econômica de qualquer indivíduo, em capital cultural e crítico. Sendo assim, o livro didático de História torna-se ferramenta indispensável, deste processo de transformação. Apesar disso, vale salientar que, quando o livro didático camufla a presença e a participação de mulheres negras em feitos históricos e na historiografia do nosso país, configura-se por perpetuar e propagar a invisibilidade da imagem desta mulher negra, além de silenciá-la.

Compreendemos que o livro didático é um instrumento de poder. Ultrapassando o contexto escolar, esse objeto expressa o contexto sócio-histórico em que se insere (MUNAKATA, 2013). Desse modo, a existência de estudos que promovam questionamentos sobre a representação do negro no livro didático, e em especial da mulher negra, que extrapolem o reducionismo historicamente imposto e que afirmem a contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira é fundamental para o combate ao racismo.

Em conformidade, o racismo foi estratégia da imposição da superioridade do branco, visto como civilizador/colonizador, sobre os negros e os indígenas, vistos como incivilizados/inferiores. Por conseguinte, o racismo no Brasil é resultado e herança da escravidão, processo pelo qual os negros foram explorados e forçados a trabalhar para a construção do progresso material e econômico desse País, sem nunca terem sido tratados com respeito e dignidade. Isto posto, as consequências da falta de valorização e de respeito para com o povo negro fazem parte da vida de seus descendentes.

Sílvio Almeida (2019, p. 35) afirma que “podemos encontrar as mais variadas definições de racismo. A fim de apresentar os contornos fundamentais do debate de modo didático, classificamos em três as concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural”. Para o autor, “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (p. 50). Sendo o racismo uma característica estrutural em nossa sociedade é preciso que todos os segmentos sociais atuem no combate dessa hierarquização

racial, e em especial a escola, pois esta possui um papel fundamental na construção das subjetividades:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, o indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras tem uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre tem personalidade complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins. (ALMEIDA, 2019, p. 65)

O combate ao racismo estrutural e às suas múltiplas formas de reprodução é necessário e urgente para a reversão das desigualdades sociais que atingem notadamente a população negra. Nesse sentido, Sílvia Almeida (2019, p. 21), declara que “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e de violência que moldam a vida social contemporânea”.

Assim sendo, o racismo deve ser combatido e a escola exerce um papel importante, pois é uma das responsáveis pelas desigualdades geradas pelo racismo estrutural:

[...] o racismo estrutural se evidencia de maneira objetiva nas brechas de desigualdade que são recopiladas nos censos e estudos demográficos sobre a localização de população afro na sociedade. Se o racismo conseguiu que muitos descendentes neguem sua descendência, porque é sinônimo de exclusão e de poucas possibilidades de mobilidade social. (ZEGARRA, 2005, p. 357)

Além disso, a eliminação do racismo ainda não atingiu o sistema educacional brasileiro, tendo em vista que em nosso País ainda vigora uma ideologia gerada pela educação colonialista e pelo mito da democracia racial.

Desse modo, existem inúmeras maneiras ou formas de evidenciar e praticar o racismo: rejeição verbal, evitação, discriminação, agressão física dentre outras. Na rejeição verbal, a hostilidade racial se apresenta na forma de injúria ou de brincadeira, enquanto em outras situações o racista pode preferir evitar pacificamente o contato com os membros do grupo rejeitado. “A discriminação racial, no sentido estrito da palavra, é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas em razão de sua origem racial” (MUNANGA, 1990, p. 53).

Consoante Munanga (1996), um país que durante mais de um século silenciou e negou a existência de preconceito racial não tem receitas nem soluções prontas de programas de ações antirracistas. Assim, quanto mais a sociedade, a escola e demais instituições negam a existência do racismo em nosso país, mais se propagam suas formas de materialização, terminando por solidificar as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais violadoras de direitos de negros e não negros. O tratamento da formação do povo brasileiro com visão preconceituosa, machista e eurocêntrica, prevalece durante décadas e décadas, afirmando-se apenas o homem branco como principal protagonista e responsável pelos grandes feitos históricos brasileiros.

Munanga (2005) ressalta que os problemas que decorrem por detrás de práticas educativas excludentes vão além do problema do não reconhecimento dos alunos e alunas negros e negros no universo escolar, gerando uma crise identitária através de práticas docentes, conteúdos e materiais didáticos que não dialogam com suas histórias e de seus antepassados, não estão interessadas em suas realidades, na maioria das vezes subalterna. O problema se alonga também no desempenho desses alunos nas escolas, muitas vezes negativos, com grandes índices de repetência e de evasão escolar, quando comparado aos alunos brancos.

O modelo eurocêntrico é predominante nos materiais didáticos e a maioria se referencia nos grupos hegemônicos, suas crenças e seus valores, reduzindo e/ou omitindo os temas referentes aos grupos minoritários. O estudo da história nos livros didáticos revela que seus conteúdos privilegiam acontecimentos consagrados pela historiografia, utilizando como referência a história europeia, tomada como superior, única e universal a ser seguido por todos os povos e civilizações (FRANÇOSO, 2017).

Ana Célia Silva (2001) afirma que a presença do negro na maioria dos livros didáticos apenas como escravizados, a ausência de referência ao passado dos negros sequestrados da África e a representação do povo negro de forma estigmatizada ou estereotipada (a exemplo da mulher negra que quando aparece no LDH é ainda na condição de “mucama”, “ama-de-leite” ou outra situação de inferioridade) são responsáveis pela construção de valores negativos e sentimentos de inferioridade. Decorrem daí os motivos pelos quais a maioria dos alunos e alunas tem dificuldade em assumir a identidade, em lidar com a diversidade cultural, em combater o racismo e a discriminação em nosso País etnicamente plural.

Dessa forma, entendemos que o uso de um currículo e de materiais didáticos que promovam a valorização das raízes africanas, a imagem positiva dos negros e negras e o seu

papel como agentes históricos na formação da nossa sociedade configura uma das estratégias de combate ao racismo que norteia as relações sociais em nossa sociedade.

### *2.1.1 O Currículo étnico-racial*

A construção do currículo surge em meio a preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, nos Estados Unidos, em decorrência das constantes migrações e crescimento urbano e industrial (SILVA, 1996). Por consequência, esse currículo educacional é constituído com vistas a favorecer a educação da população de massa, para formar uma camada de cidadãos subalternos, uma vez que, esse currículo, foi estruturado como uma empresa, com papéis e objetivos claros e baseados num exame de habilidades que proporcionam o exercício profissional com eficiência, seguindo o modelo da Teoria da Administração, proposta por Taylor.

Apesar do surgimento de correntes adversas a esse pensamento tradicional do currículo, este perdurou por muito tempo, sendo aprimorado por algumas intervenções de teóricos com pensamentos progressistas. No entanto, o currículo educacional continuou servindo aos propósitos das classes dominantes em detrimento das classes dominadas, haja vista, que seus objetivos eram extremamente comportamentalistas (SILVA, 1999). Serviam para determinar e incutir, por meio da educação, comportamentos e instrução adequada para cada camada da população, onde as camadas mais carentes seriam treinadas à subalternidade.

Apesar das teorias tradicionais considerarem o currículo como autor da transmissão do legado de conhecimentos produzidos por campos teóricos e científicos distintos para os estudantes, saberes consagrados pela ciência e desinteressados (FRANÇOZO, 2017), é na construção desse currículo que se instala a ideologia propícia à criação e manutenção da dominação, ou seja, na escola.

Nesse sentido, vale destacar: “a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia [...]” (SILVA, 1999, p. 31).

Assim, a ideologia, serve como instrumento seletivo entre dominantes e dominados no currículo, onde as classes dominadas são imbuídas à submissão e subalternidade, ao passo que, as pessoas das classes dominantes aprendem e desenvolvem habilidades de mandar e controlar as classes subordinadas (SILVA, 1999). Desta forma, desenvolvem-se nas classes

subordinadas atitudes essenciais ao trabalhador, as quais são reconhecidamente a pontualidade, assiduidade e precipuamente obedecer a ordens, de maneira oposta ao que é ensinado à classe dominante, cujas atitudes devem ser a capacidade de comandar, de formular planos e projetos e do autogerenciamento.

À vista disso, a escola replica em seu interior o funcionamento das relações sociais do trabalho, onde nas escolas dedicadas à classe dominada pratica a obediência, a servidão, enquanto nas escolas ofertadas à classe dominante favorecem o exercício do comando. Todavia, a construção do currículo não se dá apenas no âmbito escolar. Apresenta-se também sob a forma de domínio simbólico, por meio das manifestações culturais, religiosas e artísticas, na construção do sujeito, das identidades.

Com afirma Silva (1999):

O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. (SILVA, 1999, p. 34)

O autor evidencia a estratégia embutida no currículo educacional, o qual trata da cultura dominante, seus costumes, artes e religião, introduzindo um mundo completamente estranho para as crianças oriundas das classes dominadas, o que acaba por dificultar sua compreensão e absorção o que não ocorre com as crianças da classe dominante, pois estão familiarizadas com estes costumes. Logo, o insucesso das primeiras é eficazmente produzido pelo currículo.

Ademais, a classe dominante exerce um apagamento social, étnico e racial das classes dominadas, tendo em vista que, o currículo é um artefato social e cultural definido a partir de determinações sociais, da própria história, da sua produção contextual, no qual irá se tentar impor o conteúdo da cultura do grupo dominante visando manter a hegemonia, o controle e o poder, como assinala Françaoso, com base em Moreira e Silva (2013).

Nesse contexto, o currículo se constitui como representação dos interesses dos grupos hegemônicos que transmitem visões particulares e interessadas, e, a partir dele, reforçam as relações assimétricas de poder existentes. As relações de poder são “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, [manifestando-se por meio das] “linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (FRANÇOZO, 2017, p. 39)

Dessa maneira, Moreira e Candau (2007) apontam para a urgência de se reduzirem as discriminações e preconceitos, por meio, entre outros princípios, da ancoragem social dos conteúdos e de questionamento das nossas representações sobre os outros.

O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subseqüentes [sic] dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumam ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 36)

Assim, os estudos e pesquisas sobre o currículo devem ser sempre atualizados, vez que este está para a sociedade, uma vez que a sociedade se transforma, trazendo novas informações, novas formas das pessoas se relacionarem, como é o caso das mudanças ocorridas quanto ao papel das mulheres, o currículo deve ser atualizado. Um currículo que acompanha as mudanças sociais sai da neutralidade e avança para uma formação educacional que proporcione a todos os sujeitos a oportunidade de se reconhecerem nesta educação (FRANÇOSO, 2017).

Ademais, o currículo escolar se apresenta como território de disputas, é nele que se define o que vai ou não ser ensinado, como, quando, onde e por quê. Neste sentido, um currículo que apresenta a constante posição de servidão e submissão do povo negro deve ser repensado.

Não trazer as histórias de resistência e luta é o mesmo que colocar estes sujeitos em uma versão de uma história apática, em que eles nunca ofereceram resistência aos processos de violência sofridos, aceitando tudo de forma passiva. Refletir, discutir e analisar essas questões é o papel do currículo. Assim, quando se trata de articular essas narrativas as histórias de vida de mulheres negras a situação só piora, pois elas são totalmente excluídas.

As consequências destes estereótipos, que Hall (2014) designa como regime dominante de representação, foram a reprodução e manutenção do racismo e a circulação de imagens enviesadas por meio dos meios de comunicação, das instituições sociais e dos discursos, às quais impactam diretamente na instituição escolar. A escola, ao trabalhar nesta perspectiva, pode contribuir para as reflexões e questionamentos dos estudantes sobre suas representações negativas, estereótipos, preconceitos, propiciando a compreensão de que tais

discriminações produzem injustiças sociais que se traduzem de forma particular na vida das mulheres negras.

Para Santomé (1997), a omissão do conhecimento que aborda as mulheres negras, de seu papel como sujeitos históricos na construção da sociedade e sua invisibilidade nos currículos e materiais didáticos escolares ainda per, apesar dos avanços da teoria feminista, das questões raciais, das novas abordagens teóricas da História, as quais privilegiam a história dos grupos marginalizados em nossa sociedade, das propostas pedagógicas para o ensino de História e das leis e diretrizes que preveem a inclusão e a problematização de tais conteúdos nos currículos escolares.

Segundo Santomé (1997), é uma tarefa e missão da escola identificar as narrativas hegemônicas escritas unicamente a partir das vozes e interesses de uma minoria e os processos de silenciamento, manipulação e deformação dos grupos minoritários. Para tanto, os currículos atendem a diversos objetivos que vão desde a vigilância do que é lecionado nas escolas, até a determinação de posições econômicas – para promover um tipo de modelo produtivo e de relações de trabalho de interesse para os grupos empresariais no poder –, religiosas, políticas, racistas e sexistas.

De acordo com Silva (2005, p. 13), “as chamadas teorias dos currículos, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser”. Assim, ao se elaborar um currículo, busca-se promover uma modificação de quem vai segui-lo.

Silva (2005) assinala, também, que a teorização crítica sobre currículo teria de: (1) considerar também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia; (2) analisar os fatores que levam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários e; (3) questionar que tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido àqueles grupos étnicos.

Nesse sentido, ressalta Simone Magalhães Santos (2015):

Entende-se então que o currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, tem em seu conteúdo a intencionalidade. Assim sendo, deve estar aberto às interações e à criatividade dos agentes e atores internos e externos ao ambiente escolar. Na medida em que o currículo é um instrumento que expressa os interesses do grupo que o escolheu, é preciso compreender, no processo de ensino aprendizagem, assuntos que fomentem diálogos conectados com a realidade social do estudante. (SANTOS, 2015, p. 68)

Sendo assim, é de grande importância que se dê espaço a um currículo que promova um fazer pedagógico voltado para a superação das desigualdades. A necessidade de uma reflexão sobre o currículo é de máxima importância haja vista que este é a base pedagógica utilizada no cotidiano do processo ensino-aprendizagem e que termina por ser o norteador da prática docente e, portanto, precisa ser aplicado de forma crítica, criativa e responsiva.

Uma estratégia importante de combate ao racismo e que deve estar presente nos currículos escolares é o estudo das africanidades brasileiras.

Conceituamos tal termo a partir do pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2008), para quem quando dizemos africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira com base na origem africana. Por meio das Africanidades Brasileiras percebemos as marcas das heranças culturais africanas que fazem parte do dia a dia do povo brasileiro, independente da sua origem étnica, e está presente no modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros e negras brasileiras, como raízes da cultura afro-brasileira.

Segundo Silva (2008):

[...] a inclusão das “africanidades brasileiras” devem ser reivindicados com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino: valorizem igualmente as diferenças e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro, compreendendo e ensinando o respeito a diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; [...]; permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida do nosso país, situando histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana no Brasil, e desta forma, proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas. (SILVA, 2008, p. 157)

Nesse sentido e em conformidade com o pensamento de Silva (2008), o estudo das Africanidades Brasileiras compreende a história do negro e sua forma de estar no mundo, sua visão, suas culturas dentro de outras culturas. Por conseguinte, este estudo não objetiva tão somente informar a respeito da ancestralidade, mas também demonstrar o elo entre o Brasil e a África e outras diásporas. Sendo importante na formação e na valorização da autoestima de estudantes negros(os), e não negros que assim, podem a ressignificar suas posturas e comportamentos diante do conhecimento da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O ensino das Africanidades Brasileiras é muito importante para a promoção da educação etno-racial como bem mostra o parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, que estabeleceu as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais: [...] o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em

que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2005, p. 18)

Se o espaço escolar é um dos lugares por onde esse poder opera, podemos acionar neste momento um dos conceitos em torno dos livros didáticos que o insere como um objeto “portador de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2008, p. 302), e os valores inseridos nas obras didáticas, principalmente para a disciplina de História, são pensados também para transmitir os ideais que o Estado brasileiro considera adequados para a sociedade, através de leis e orientações que são modificadas de acordo com as mudanças internas de governo, ou seja, são construídos através de um processo.

Nesse contexto, o currículo é considerado um artefato social e cultural definido a partir de determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual, em que se tentará impor o conteúdo da cultura da classe ou grupo dominante com o objetivo de manter a hegemonia, o controle e o poder.

Do mesmo modo, o processo de incorporação cultural através da escola e do currículo é visto não como “a introdução de uma cultura comum, mas como uma socialização forçada numa cultura particular (a dos grupos dominantes) à custa da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos” (SILVA, 1996, p. 191).

Ainda assim, as representações de gênero, raça, classe e nação contidas no currículo podem ser contrariadas, desconstruídas e disputadas (SILVA, 1996). Através das narrativas, esses grupos podem afirmar identidades que sejam antagônicas daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas “os significados produzidos pelas narrativas não são nunca fixos, são também contestados, questionados e disputados [...] e se abrem para à produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição” (SILVA, 1996, p. 176).

A escola, nesse sentido, tem um papel fundamental para a desconstrução de tais narrativas, pois tais discursos hegemônicos que circulam nos currículos, no processo ensino-aprendizagem e nas relações do cotidiano escolar, podem ser revistos e ressignificados, a favor de uma educação mais democrática, igualitária e pautada na decolonialidade e na diversidade.

Em relação aos currículos que se pretendem multiculturalistas, concordamos com Silva (2000) que, sob uma perspectiva analítica pós-crítica e pós-colonial, afirma ser essencial a problematização das questões relacionadas ao poder, à política e à interpretação. Dessa.

Forma, uma perspectiva pós-colonial de currículo “deveria estar particularmente atenta às formas, aparentemente benignas de representação do Outro, que estão em toda parte nos currículos contemporâneos [...]” (p. 130).

Desta forma, o pensamento decolonial é, por assim dizer, pensar a partir de experiências próprias e não de padrões eurocêntricos, promovendo uma ruptura com a colonialidade, cujo objetivo é controlar a subjetividade dos povos colonizados e articulada sob a construção do conceito de raça, manifestando-se nas esferas da colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

Assim, quando pensamos em uma intervenção intercultural, pensamos em um novo olhar metodológico centrado na inserção das africanidades, da ancestralidade africana, das lutas pelo povo negro, das pautas do movimento negro e do resgate dos feitos históricos de personagens negros e negras, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira, nos ambientes escolares e dos livros didáticos de História.

Desta forma, a utilização em sala de aula de livros didáticos de História contendo uma proposta decolonial configura uma ferramenta importante do processo de descolonização e ruptura com a hegemonia do eurocentrismo. Um currículo decolonial promove um educar a partir de outros marcos civilizatórios e narrativas históricas.

Para Silva (1996), os currículos e métodos de ensino frequentemente discriminam, hierarquizam, dividem, privilegiam, legitimam e autorizam certas vozes e culturas em detrimento de outras. Os conhecimentos silenciados, na maioria das vezes, são provenientes dos grupos não vinculados ao poder político, econômico, cultural e religioso, ou seja, dos grupos subalternizados, tais como as mulheres, sobretudo as negras, as pessoas de terceira idade, pobres, desvalidas, os homossexuais, as crianças, os adolescentes, das minorias étnicas.

Trazer uma reflexão epistemológica com base nos estudos decoloniais é um suporte importante para questionar a forma como os sujeitos negros, e em especial as mulheres negras, são representadas no livro didático de História, que mesmo com as mudanças de pensamento, ainda vigora atitudes que propagam a diferenciação e hierarquização, características marcadamente coloniais que não contemplam a diversidade étnica existente no país.

Esse fato reverbera nas representações sobre as mulheres negras, que são propagadas por diversos elementos culturais, os currículos e materiais didáticos escolares são alguns deles. Porém, diferentemente de outros elementos culturais, os currículos e materiais didáticos escolares são as principais fontes de formação educacional que os sujeitos têm acesso na vida,

sejam eles negros ou brancos, homens ou mulheres. Assim, um currículo e materiais didáticos que vinculem conteúdos e imagens que valorizem e tragam um contexto positivo sobre as narrativas desses sujeitos negros podem contribuir com representações positivadas sobre estes grupos (FRANÇOSO, 2017).

É necessário superar tais representações a partir de um novo currículo. Considerar a história da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e seus descendentes, o que equivale a reconhecer as lutas, memórias e contribuições dos homens e mulheres negros na formação da sociedade brasileira. Para tanto, é preciso que o livro didático de História seja utilizado de forma crítica e inserido numa proposta de educação de acordo com as diretrizes da Lei 10.639/03.

### *2.1.2 Um currículo para fazer valer a Lei 10.639/03*

Uma das políticas afirmativas mais importantes para a promoção da Educação étnico-racial nos currículos e livros didáticos foi a promulgação da Lei 10.639./2003. Lei que em seu artigo 26-A, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e delibera sobre as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo nos currículos oficiais das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” em todas as instituições oficiais de ensino fundamental, públicas e privadas.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, n.p.)

A lei acima, conhecida como a lei que determina, nas redes de ensino públicas e privadas, o estudo da História da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil, assim como a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, recolocando de fato da contribuição do negro nos desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos, foi modificada em 10 de março de 2008 pela Lei 11.645 que a ampliou ao instituir também a obrigatoriedade de ensinar a história e a cultura indígena brasileira. No presente trabalho, centraremos a discussão em torno da Lei 10.639/03.

Ao alterar a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – e tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e africanas no currículo escolar a Lei 10.639/03 promoveu questionamentos sobre a prática pedagógica diante da diversidade étnico cultural e suas manifestações dentro e fora da escola, e tem como objetivo promover uma reflexão crítica

sobre a da educação brasileira, seja na esfera pública ou particular, quanto à inserção nos currículos dos estudos das Africanidades Brasileiras e da valorização positiva da população negra, visando assim à erradicação do racismo estrutural.

A fim de aprofundar o tema e estabelecer orientações às instituições de ensino, em 2004 o MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sobre a pauta da Lei 10639/03, as Diretrizes determinam:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

A Lei 10.639/03 foi decretada após séculos de lutas e reivindicações do Movimento Negro e outros segmentos da sociedade voltados para a criação de Ações e Políticas Públicas centradas na promoção da justiça social e igualdade racial, na valorização da ancestralidade, da história do povo negro, no combate à invisibilidade e pela valorização do povo negro na formação da sociedade brasileira. Após décadas de promulgação da Lei, e apesar de existirem pesquisas abordando a sua importância na mudança do currículo, ainda é incipiente a valorização da autoestima, do protagonismo, das histórias, memórias e lutas das mulheres negras como sujeitos históricos no currículo escolar. Segundo França:

A omissão do conhecimento que aborda as mulheres negras, de seu papel como sujeitos históricos na construção da sociedade e sua invisibilidade nos currículos e materiais didáticos escolares ainda per, apesar dos avanços da teoria feminista, das questões raciais, das novas abordagens teóricas da História, as quais privilegiam a história dos grupos marginalizados em nossa sociedade, das propostas pedagógicas para o ensino de História e das leis e diretrizes que preveem a inclusão e problematização de tais conteúdos nos currículos escolares. (FRANÇO, 2017, p. 20)

É preciso ressaltar que ao criar a Lei 10.639/03 o estado brasileiro assumiu o papel de promover políticas afirmativas voltadas para a valorização do povo negro e o combate ao racismo estrutural. Sendo assim, a inclusão do debate sobre gênero e raça no livro didático vai

além do necessário reconhecimento dos direitos humanos das mulheres negras. Para ser inclusiva a sociedade tem que fazer valer a Lei 10.639/03. No entanto, não cabe apenas ao estado tal responsabilidade. É preciso um trabalho conjunto do professorado, da escola, das editoras, das instituições formadoras e de outros grupos sociais a fim de fazer valer a Lei e promover o fim das desigualdades raciais.

Compreendemos a Lei 10.639/03 como uma política curricular, sendo passível de passar por adaptações e negações, a forma como as diretrizes deste dispositivo legal está sendo inseridas no livro didático pode interferir na forma como serão apropriadas tanto para educandos como para professores.

Apesar de quase três décadas de promulgação da Lei 10.639/03, ainda tem sido pouco eficiente às ações governamentais voltadas para a formação coletiva dos profissionais da educação sobre a aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 de forma mais efetiva.

Sendo assim, a inserção dentro e fora da sala de aula de uma educação étnico-racial centrada na conscientização sobre si e sobre o outro, no respeito à diversidade e na valorização da formação identitária do povo brasileiro tem sido um grande desafio. No entanto, não podemos generalizar, muitos professores buscam capacitação e formação sobre a temática, muitas vezes sem nenhum incentivo e apoio institucional e utilizando de seus recursos próprios, e não medem esforços em rever o seu refazer pedagógico.

A limitação, no que tange ao cumprimento da Lei 10.639/03, torna eminente um olhar crítico a respeito da forma folclórica como é tratada a temática étnico-racial no ambiente escolar. As comemorações do dia 20 de novembro, representadas nos murais, nos projetos temáticos e apresentações artísticas, muitas vezes, relacionadas às próprias cobranças das secretarias de educação, além de introduzir uma discussão que não premia os currículos, volta-se apenas para valorização de elementos culturais, como a capoeira e a baiana de acarajé, desviando a discussão em torno das relações étnico-raciais (VERGAS, 2015).

A formação crítica do professor é condição fundamental para encerrar essa prática, proporcionando aos sistemas de ensino professores capazes de dominar a prática pedagógica voltada à questão étnico-racial e da educação antirracista. A educação superior, nesse sentido, tem um papel importante na luta pela aplicabilidade da Lei 10.639/03, pois a falta de programas de formação continuada deixa o ensino de história indubitavelmente unidimensional, ou seja, contendo apenas uma visão, apenas um lado da história e a capacitação e programas de formação continuada seriam formas de suprir a insuficiência referente às africanidades brasileiras e a temática étnico-racial (MOREIRA, 2017).

Diante disso, o livro didático de História pode ser um grande aliado do professor, embora não seja o único. Destacamos que o professor pode e deve lançar mão de outros recursos pedagógicos. Ademais, é importante frisar que não existe um modelo de livro didático de História ideal (BITTENCOURT, 2008). Por conseguinte, se faz necessário um olhar crítico sobre o livro didático, em especial o livro didático de História, sobre sua escolha e utilização e, além disso, sobre a formação crítica e continuada dos docentes.

Também é de grande importância uma revisão constante do currículo, que deve dominar a temática étnico-racial e inserir no cotidiano escolar ações de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos, uma vez que podem ocorrer, no cotidiano escolar, distorções de conteúdo curricular e veiculação de estereótipos étnicos e de gênero, dentre outros, através dos meios de comunicação, dos livros didáticos e paradidáticos (CAVALLEIRO, 2001).

Torna-se assim, essencial que o Livro Didático, e em especial o voltado para o ensino de História, seja utilizado pelos professores de forma crítica e inserido cotidianamente numa proposta curricular centrada na verdadeira implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana e na promoção de uma pedagogia antirracista, emancipatória, intercultural e democrática, capaz de promover uma toma de consciência crítica. Com essa consciência crítica o estudante, independente de sua origem étnica, se apropria do conhecimento histórico, pode orientar sua prática como cidadão e melhorar sua atuação nos processos de mudanças sociais.

## 2.2 O Livro Didático: uma política governamental (PNLD/2018)

### 2.2.1 *Breve percurso histórico do Livro Didático e do PNLD/MEC*

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, que teve por função avaliar e disponibilizar as obras didáticas e literárias para as escolas públicas de forma gratuita. É a partir desse programa que irei analisar se de fato a representação da mulher negra, no caso da presente pesquisa Maria Felipa de Oliveira, está sendo valorizada ou se as ideologias eurocêntricas e dominantes ainda perduram nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio analisados.

Em sua evolução, até tornar-se a versão atual do Plano Nacional do Livro Didático, o chamado PNLD, gradativamente se constituiu numa política pública inclusiva que se insere

historicamente no contexto da Educação Básica brasileira. Em sua trajetória acumula objetivos de avaliação, seleção, distribuição de livros didáticos e materiais educativos. Desde a sua introdução como o recurso pedagógico no processo ensino aprendizagem, historicamente os livros didáticos distribuídos vêm sendo acessados por estudantes de todos os níveis de escolarização.

De acordo com o Art. 1º do decreto responsável pela reformulação desse programa, podemos compreender a importância do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD enquanto política pública inclusiva:

§ 1º. O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos. (BRASIL, 2017, p. 1)

Desse modo, neste estudo nos aproximamos da compreensão de Munakata (2012), que estabelece uma relação simbiótica entre a escola e o livro didático. Para esse autor, a escolarização e seu processo de expansão é uma forma de ampliar o público leitor na sociedade. Nesse sentido, a expansão do livro didático historicamente esteve relacionada à própria expansão da Educação como uma política de Estado.

Os primórdios do livro didático, isto é, os primeiros compilados utilizados como recurso pedagógico, remontam à antiguidade. Tendo origem na Grécia antiga, essa forma de sistematização do conhecimento legitimado como recurso importante ao longo dos séculos, passou a ser difundida amplamente em várias sociedades na forma de “livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas [...]” (SOARES, 1996, p. 54).

De modo geral, os livros se difundiram no ocidente de forma complementar a leitura da Bíblia. Portanto, antecedendo a criação da imprensa, o livro como recurso que organiza didaticamente os conteúdos transmitidos no contexto escolar, sempre esteve vinculado às práticas de Educação (SILVA, 2012, p. 804).

No Brasil, somente a partir do século XIX, os primeiros exemplares de livros didáticos franceses começaram a circular. De acordo com Marcos Silva (2012), foi no Brasil Imperial, a partir das demandas das elites em prol da educação dos seus filhos estudantes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro de 1830, que os chamados manuais adentravam o país, e aqui, começavam a ser traduzidos.

No final do século XIX, devido às mudanças econômicas e sociais decorrentes do sistema liberal, em que a cidadania política se ampliava para outros setores sociais, surgiram críticas de intelectuais e educadores que objetivavam a produção e distribuição de obras nacionais, pois os livros estariam alheios às particularidades do Brasil.

As propostas de “nacionalização” da literatura escolar correspondem ao período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas dos meios de comunicação. As reivindicações de novos grupos sociais, que incluíram a questão educacional, foram parcialmente incorporadas pelos políticos liberais que se revezavam no poder com os conservadores. (BITTENCOURT, 1993, p. 20)

A nacionalização dos manuais didáticos insere-se no contexto de transformações vigentes no século XIX. A pressão dos grupos sociais e a expansão da rede escolar demandavam, por parte dos parlamentares liberais, ações que conduzissem a aspectos diferenciados de formação, em que a preocupação com a identidade nacional se fizesse presente. Os manuais didáticos deveriam ser produzidos com o objetivo de divulgação dos saberes que estivessem de acordo com a ideologia de constituição da Nação (VERGAS, 2015).

Pina (2009, p. 27) sinaliza que o “livro didático de história do Brasil cumpriu desde o nascer do Império um papel central na conformação das identidades”. E a identidade brasileira daquele período estava longe de representar a diversidade do país. Essa dependia das conjunturas política e econômica, pois ser brasileiro “significava ser branco e pertencer à cultura europeia [...] a história do Brasil divulgada [...] via livros didáticos silenciava, em sua maioria, a respeito de índios e negros” (p. 27).

Ainda no período imperial, os livros didáticos seriam importantes para organização do ensino, devido à preocupação com o ensino da história. No entanto, as propostas de formação da identidade estavam distantes da realidade brasileira, mas consonantes com as ideias de nação e civilidade, promovidas pelo modelo colonizador eurocêntrico (VERGAS, 2015).

O advento do regime republicano intensifica discussões e interesses sobre o controle e nacionalização dos manuais didáticos. “Se inicia a constituição de uma identidade nacional sustentada no nacionalismo patriótico, cujo passado nacional precisava ser escrito de forma homogênea e sem conflitos” (PINA, 2009, p. 27). Período esse de inserção no Brasil de ideais positivistas e evolucionistas que vão fundamentar não apenas as ciências, mas influenciar em questões políticas e sociais, dentre elas, a organização do ensino e produção dos manuais didáticos. Ao pesquisar três manuais de história publicados na primeira fase do período

republicano, Pina (2009) afirma que a construção da nacionalidade brasileira nessas obras “é marcada pela presença e relação entre raças diferenciadas e hierarquicamente desenvolvidas, mas que caminha para construção conjunta da civilização moderna [...]” (p. 163). A história do Brasil, descrita nos manuais didáticos, estava incluída na história da civilização europeia e era apresentada sem grandes conflitos, caminhando para igualar-se ao modelo de desenvolvimento europeu, centro do capitalismo mundial naquele período.

Apenas em meados do século XX, quando da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), conforme a Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (BRASIL, 1937), durante a gestão de Gustavo Capanema como ministro da Educação, é que a expansão dos livros se constituiu como um projeto de governo. Sob a égide do Estado Novo, o INL, dentre outras atribuições, visava organizar, publicar, promover a edição de livros no país. Essa medida pode ser considerada um marco no incentivo a difusão dos livros, haja vista que previa a publicação de dicionários e enciclopédias nacionais bem como a expansão do número de bibliotecas.

Ainda no Estado Novo, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), definindo a primeira forma de controle do livro como recurso pedagógico. Segundo tal artigo, o uso do livro didático não poderá ser autorizado:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira. (BRASIL, 1938, n.p.)

É importante salientar que esse decreto tornou livre a produção e importação dos livros, ainda que estivéssemos sob a égide do regime ditatorial de Vargas instituído como Estado Novo. Esse momento histórico da sociedade brasileira coincide com o implemento de muitas políticas de controle ideológico, nas quais o livro era um instrumento importante.

Sobre tal decreto, explicita Vergas (2015):

As preocupações presentes no artigo ressaltam a ideia sobre a escola e seu papel enquanto instituição de reprodução da ideologia Estatal, ou seja, os livros didáticos não podem contradizer os ideais vigentes de nacionalidade e patriotismo. São irrefutáveis as perspectivas de produção e distribuição de manuais que exaltavam o sistema político e glorificavam heróis presentes na

história nacional. Assim, podemos notar a posição controladora e centralizadora por parte do Estado Nacional sobre a educação que se almejava construir. (VERGAS, 2015, p. 30)

Miranda (2004) analisa que os interesses do governo naquele momento estavam relacionados “à educação, lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar [...]” (p. 124). Embora essa seja uma questão central que permeava os interesses varguistas, a criação de um departamento especializado na gestão do livro também representou um avanço na organização do Estado republicano.

Ainda na vigência do Estado Novo, o decreto 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, no artigo 2º desta lei estabelece como livros didáticos os “compêndios e os livros de leitura de classe” (BRASIL, 1945, p. 1). Essa lei, pela primeira vez, concedeu ao professor a liberdade de escolha dos livros adotados desde que fossem observados os critérios dos programas didáticos vigentes.

Passada a era Vargas, já sob o governo de Juscelino Kubitschek, que governou entre 1956 e 1961, foi promulgado o Decreto 38.556/56, publicado em (BRASIL, 1956), que instituiu a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). Em 1967 a CNME foi transformada em Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Filgueiras (2013) analisa que a criação de uma campanha específica para a aquisição de materiais didáticos empreendidos pelo Ministério da Educação está relacionada à própria expansão do ensino nos centros urbanos naquele período, principalmente do ensino secundário, no final dos anos 1950. O preço dos livros, bem como a qualidade e a oferta eram temas recorrentes em debates no Congresso Nacional e na Imprensa. Assim, o livro e os materiais escolares básicos passaram a ser elementos determinantes para assegurar a permanência das classes mais populares na escola.

Aliás, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – assegura a educação como um direito de todos (artigo 2º), primava:

[...] pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961, n.p.)

No contexto de crescimento social e econômico da era desenvolvimentista, a escola se alinhava ao projeto de modernização. A superação do analfabetismo era uma meta desejável para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, Filgueiras (2013) aponta que a assistência estudantil era uma necessidade.

Ressalta Vergas (2015):

A década de 1960 caracteriza o período de transição na educação brasileira. A busca da educação por setores populares não apenas pressionou a expansão e popularização das escolas públicas como também permitiu ao livro didático assumir papel significativo nas relações escolares, seja enquanto suporte de saberes a ser ensinado ou de ideologias a serem propagadas. Além disso, as mudanças no vocabulário e adequação ao público que se destinava tornou o livro escolar a principal referência de leitura e de método de aprendizagem. (VERGAS, 2015, p. 33)

Mudanças em relação ao livro didático também aconteceram no Brasil em outro regime autoritário. Sob a ditadura militar iniciada em 1964, foram promulgadas algumas legislações específicas para regulação do controle e distribuição dos livros didáticos.

Em 1966, por exemplo, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), a partir do convênio estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a USAID, que era a sigla em inglês para Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional, que proveu os meios de aquisição e distribuição de 51 milhões de livros num período de três anos (BRASIL, 2021).

O COLTED marca o período de transição das produções didáticas no contexto da ditadura militar e aliança MEC/USAID. Essa comissão passa a ter poderes na produção, aquisição e distribuição de materiais didáticos, dado importante para o crescimento das editoras no país (VERGAS, 2015).

Note-se que naquele período já prevaleciam a censura e o autoritarismo vigentes que terminavam por interferir na circulação de conteúdos educativos, de modo a ameaçar as liberdades e a promover ideologias de apoio ao regime ditatorial. De acordo com Otero (2003), que demarcou em seus estudos o sombrio período da censura aos livros na ditadura militar entre 1964 até 1978, a partir da análise de documentos primários originários do antigo Instituto Nacional do Livro (INL), as ações de disciplinamento dos livros perpassavam pelo exame e crítica minuciosa de exemplares separando-os entre os livros proibidos, rejeitados ou consagrados pelo Ministério da Justiça.

Outras iniciativas marcaram as intervenções da ditadura militar nos livros didáticos, tais como a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, publicada pelo Ministério da Educação e

Cultura que considerou necessário “proporcionar melhor acervo as bibliotecas brasileiras mediante seleção de livros de real valor cultural” (BRASIL, 1970, p. 1340).

Não obstante a tentativa de baratear o custo e aumentar o número de leitores, esse documento reafirmava a censura, tratando de selecionar dos acervos públicos livros que não ameaçassem a ordem autoritária. Embora tenha sido o período que baliza a extinção do INL, entre os anos de 1970 e 1976, a discussão do livro didático ganhou força no Brasil, pois, observa-se nesse período, o implemento de uma série de políticas voltadas tanto para ao financiamento quanto para o desenvolvimento de mecanismo de acesso, controle e distribuição (OTERO, 2003).

Tendo sido as “atividades relativas à edição e distribuição de livros textos” (BRASIL, 1976, n.p.) transferidas para a FENAME em 1976, através do decreto nº 77.107/76, a FENAME, após a extinção do com o fim do acordo MEC/USAID, passou a ser o órgão responsável pela edição dos livros em corresponsabilidade com empresas privadas. Toda a distribuição de livros didáticos esteve a cargo da Fundação de modo a atender os programas para ensino existentes até então: O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLINDEF), o Programa do Livro Didático para ensino Médio (PLINDEM), Programa do Livro Didático para Ensino Superior (PLIDES), o Programa do Livro Didático para Ensino Supletivo (PLIDESU) e o Programa do livro didático – Ensino de Computação (PLIDECOM) (BRASIL, 1976).

Para muitos pesquisadores do livro didático, a função de coeditor e de censor (HÖFLING, 2000; FILGUEIRAS, 2013), atribuída gradativamente ao Estado, legitimou o seu papel ao longo da história dessa política, o de agente financiador. Nesse sentido, o Livro Didático foi sendo incorporado aos benefícios ofertados pelo Estado a população.

Com o arrefecimento da ditadura militar no Brasil, a partir das mobilizações democráticas que tomam força no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, algumas estruturas que se sustentaram durante o regime autoritário foram sendo gradativamente substituídas. Foi o caso da FENAME que, no ano de 1983, foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLINDEF, que ficou sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Aluno (FAE), que põe fim à coedição. Essa mudança não se tratou apenas de mais um ajuste institucional, mas proporcionou o avanço nas discussões de participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos. Neste contexto, os livros didáticos passaram a ser comprados e distribuídos pelas editoras participantes do programa.

Somente a partir de 1985, Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, e, consequentemente a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Estado brasileiro deixou de ser coeditor dos livros didáticos e passou a exercer a política do livro didático de forma mais descentralizada (HÖFLING, 2000).

No decreto que criou a FAE, a instituição do PNLD aparece como uma das intervenções estatais que tem como “propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau” (BRASIL, 1985, p. 2), de valorização do magistério, haja vista que os professores teriam participação direta na indicação e avaliação do livro didático. Outro aspecto enfatizado, era que o PNLD tinha o objetivo de reduzir os gastos da família com educação.

Segundo informações do site do ministério de educação e cultura, o PNLD apresentou diversas mudanças, relacionadas ao processo de escolha, utilização, expansão da oferta e controle da produção de livros pelo FAE, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 1985, s.p.)

Este período é caracterizado pelo processo de redemocratização do Brasil. A criação do programa, em âmbito nacional, traz, dentre seus objetivos, a universalização do ensino primário, quando propõe a expansão da oferta de ensino em rede pública e comunitária, a valorização do magistério, a partir da possibilidade de indicação dos livros didáticos pelos professores, como também a assistência ao estudante com a compra dos livros didáticos financiada pelo FAE (VERGAS, 2015).

É interessante notar que a partir daí as seleções dos livros passaram a ser realizadas de acordo com as séries e os componentes curriculares, “devendo atender às peculiaridades regionais do País” (BRASIL, 1985, n.p.). Outras inovações como a reutilização dos livros usados, bem como o fim da coparticipação orçamentária dos estados foram estratégias importantes que promoveram o acesso de mais livros pela população.

A década de 1980 foi um período profícuo em relação às conquistas dos Direitos fundamentais no país. Os movimentos de redemocratização do Estado culminaram na

promulgação da Constituição de 1988, que consagrou dentre outros, a Educação como um direito social (BRASIL, 1988, n.p.).

Somente a partir de 1988 a Educação se estabeleceu como um direito de todos e dever do Estado, conforme prevê o artigo 205 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, assegurou vários princípios que, a longo prazo, podem contribuir gradativamente para que essa política se tornasse mais universalizada e equânime.

O artigo 214 (BRASIL, 1988), sintetizou as grandes metas para essas transformações:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, p. 1)

Saviani (2013, p. 216), ressalta que “a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo [...]”, que demarcaram os anos 1980 como um período de muitos avanços nessa política. No entanto, o autor sinaliza que, a partir de 1989, com o avanço das políticas neoliberais em curso, muitas conquistas na área educacional foram se neutralizando de modo a contrariarem o que está previsto na Constituição.

Entre os anos de 1995 e 2002 o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso, presidente que “implementou reformas no aparelho do Estado e nas políticas vigentes declaradamente visando reduzir o *custo Brasil* [grifo da autora], superar a crise econômica e estabelecer as condições para a inserção do país na economia globalizada” (AGUIAR, 2019, p. 3).

Em relação ao livro didático, a crise econômica que se intensificou naquele momento histórico também prejudicou o orçamento público. Segundo informações disponibilizadas pelo do FNDE, no ano de 1992, houve “limitações orçamentárias” que implicaram em cortes na distribuição dos livros didáticos naquele ano, de modo a contemplar apenas “atendimento até a 4ª série do ensino fundamental” (BRASIL, 2021, n.p.).

Nos anos que se seguem, na década de 1990, prevalece a ocorrência de reformas socioeconômicas que visavam reduzir o Estado de Bem-Estar social de modo a torná-lo “diminuído em sua base social, mas burocraticamente eficaz para servir o capital” (BORON, 1994, p. 81).

Datam desse período a criação de estruturas importantes para a Educação Básica, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Apesar do grande impacto das políticas de educação nos anos 90, a longo prazo, o PNLD se fortaleceu como uma política de Educação sólida. Seja pela elaboração do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, iniciada em 1994, que resultou na constituição de grupos de trabalho para análise dos livros didáticos de 1ª a 4ª série buscando “livro mais ‘inteligente’, mais ‘competente’” (FAE/MEC; UNESCO, 1994, p. 4); ou pela retomada do processo de universalização do livro didático através da ampliação gradativa das disciplinas contempladas, matemática e língua portuguesa em 1995; 1996, Ciências; 1997, Geografia e História; ou pela publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série (1996), que deu início a série de guias para avaliação do livro didático, são publicados anualmente até o presente (BRASIL, 2021).

Dentre os principais acontecimentos relacionados ao livro didático na década de 1990, pontua-se a transferência do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 1997, ao passo em que se extinguiu a FAE. Essa mudança de gestão contribuiu para a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático, de modo a promover a distribuição dos livros didáticos desde a alfabetização até a 8ª série do Ensino Fundamental (BRZEZINSKI, 2010).

O ano de 1996 é marcado pela criação e disponibilidade dos Guias de Livros Didáticos que segundo Vergas (2015):

Em 1996, foram construídos e disponibilizados Guias de livros didáticos, que deveriam ser utilizados pelos professores nas escolas para avaliar tanto os conteúdos e as metodologias científicas de cada disciplina como as possibilidades de utilização dos livros didáticos no processo ensino-aprendizagem. Além deste procedimento, o MEC fornecia uma lista dos livros que poderiam ser escolhidos entre os professores. Assim, duas questões são relevantes para análise dos livros didáticos: a primeira, concernente ao processo de avaliação realizado em âmbito federal por um corpo docente presente nas universidades; e a segunda, sobre a importância do professor na escolha dos livros já pré-estabelecidos. (VERGAS, 2015, p. 33)

Sem dúvidas a década de 1990 tornou-se significativa para a Educação, dada a aprovação, na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia que foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, da Declaração Mundial de Educação Para Todos, e, particularmente, para a sociedade brasileira, pela promulgação da atual Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que “estabeleceu os fins da educação, indicando os rumos a serem seguidos e os meios adequados para atingi-los, ou seja, a organização da Educação Nacional” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

Apesar das críticas que se sucederam durante a elaboração e promulgação da LDB, por representar os anseios de segmentos mais conservadores tanto na educação quanto no meio político (BRZEZINSKI, 2010), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma os princípios constitucionais como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1996, p. 1). Somando-se ao Plano Nacional da Educação (PNE), essa legislação é um importante impulsionador do fornecimento de material didático.

Pode-se considerar que os anos 2000 inauguram uma nova fase do PNLD, de modo a estabelecer essa política pública como consolidada. Nessa década, gradativamente o Plano foi se ampliando e ganhando dimensões importantes para o suprimento de livros em todos os níveis da Educação básica. Nos quadros abaixo, transcrevemos as informações do FNDE (BRASIL, 2021), de modo que é possível observar o crescimento tanto em ações de expansão quanto da oferta de livros. As estratégias selecionadas no Quadro 2 abaixo, são aquelas que consideramos mais relevantes para o período.

Quadro 2 – Principais estratégias de manutenção do PNLD entre os anos de 2000 e 2011

| 2000                                                                                            | 2001                                                                                                                                | 2002                                                                                                             | 2003                                                                            | 2004                                                                                                                                                        | 2005                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PNLD promove a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª. | Amplia-se o Fornecimento do Livro Didático em braile para estudantes com deficiência visual do ensino regular das escolas públicas. | Continuidade da distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e aos estudantes das 5ª e 6ª série. | Instituição do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). | Instituição do PNLEM. Criação da ferramenta <i>Siscor</i> . Em 2004, o Siscort foi implantado em todos os estados, para atender às turmas de 1ª à 4ª série. | Reformulação da distribuição de dicionários. Fornecimento de acervos de dicionários a todas as escolas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, por dicionários com verbetes apropriados a série/idade. |

| 2006                                                                                                                                                                                                                                                                      | 2007                                                                                                                                                                                                                       | 2008                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 2010                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 2011                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Distribuição de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa. Para os alunos que têm surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) | Distribuição parcial (integral para biologia mais reposição e complementação de matemática e português).<br><br>Regulamentação para o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), | Aquisição pelo FNDE de 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para 1ª série consumível) e distribuição integral para anos finais.<br><br>Para utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos e todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). | Aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Estabelecimento de novas regras para participação no PNLD | Em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R\$893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Houve reposição e complementação para anos iniciais, sendo plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º anos, e distribuição integral para anos finais. Para esse segmento foram distribuídos livros de língua estrangeira pela primeira vez. Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009. | Foram distribuídos ainda livros para os alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos com o investimento de R\$ 140,6 mil reais, foram distribuídos 14,1 milhões de livros, atendendo 5 milhões de alunos. |

Fonte: Dados compilados pela autora a partir do FNDE/PNLD (BRASIL, 2021).

Esses doze anos marcaram no Brasil a vigência de governos mais democráticos e refletiram políticas sociais que impactaram na Educação. A gestão de Fernando Henrique Cardoso foi finalizada em 2002, logo após acontece a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, que ficou no poder entre 2003 e 2011, e como sinaliza Aguiar (2019):

[...] se destacou pela política de distribuição da renda, com aumento real do salário-mínimo (52% nos oito anos de governo), pela redução da desigualdade social com aumento das despesas sociais do Estado, ampliação do Programa Bolsa Família, entre outros [...], o que levou o Brasil a não mais integrar o Mapa da Fome. (AGUIAR, 2019, p. 3)

Sendo assim, esse período foi considerado por muitos pesquisadores como uma nova fase da Educação brasileira, haja vista que foi um período marcado pelo aumento dos investimentos na educação.

O panorama de dez anos de distribuição de livros didáticos a partir dos anos 2000, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, conforme Quadro 3, é ascendente no quesito qualidade, principalmente por não se tornar estático e progressivamente acompanhar as demandas reais da sala de aula, com o implemento de livros adicionais e que atendem estudantes com necessidades pedagógicas específicas como deficientes visuais e auditivos.

Quadro 3 – Principais estratégias do PNLEM entre os anos de 2005 e 2010

| 2005                                                                                                     | 2006                                                                                                                                                         | 2007                                                                                                                                                            | 2008                                                                                                                                                                                                                                                                               | 2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 2010                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões. | No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia. | Cumprimento da meta progressiva de universalização do material para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química. | Foram atendidos em 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de LD para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. No mesmo houve atendimento integral, sendo incluídos LD de física e geografia. | Regulamentação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível). | Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009. |

Fonte: Dados compilados pela autora do FNDE/PNLD (BRASIL, 2021).

No Quadro 3 também foram transcritas as informações do FNDE, relacionadas ao PNLD e sua extensão ao ensino médio. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), entrou em vigor a partir da Resolução nº 38/2004 do FNDE (BRASIL, 2004). Com o intuito de atender as séries do ensino médio, inicialmente supriu as demandas das regiões norte e nordeste, com os livros de português e matemática. No Quadro 3 é possível observar o Programa de 2005 até o ano 2010.

O PNLEM trata, em especial, dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio e integra o PNLD que é mais amplo. A cada ano o programa distribui livros didáticos para os alunos de determinada etapa de escolaridade: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na EJA, e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas de ensino.

Atualmente, o PNLEM atinge todos os alunos do território nacional e abrange livros didáticos de outras disciplinas escolares, bem como beneficia todas as escolas que possuem cadastro no censo escolar, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). “O PNLEM conta, apenas, com pouco mais de uma década de implantação do livro didático destinado aos três últimos anos da etapa final da Educação Básica” (SANTANA, 2018, p. 74).

No período demarcado entre 2010 e 2020 o Brasil vivenciou momentos de crises e transições políticas que incidiram fortemente sobre a Educação. Sob a presidência de Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016, que teve o seu governo marcado por continuidade da gestão anterior do presidente Lula, mas que, segundo Bastos (2017), inaugurou uma nova matriz econômica “evidenciou-se por redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada” (BASTOS, 2017, p. 3).

No campo da Educação, destaca-se a aprovação sem vetos do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, em 2014, que incorporou como meta a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação brasileira, no segundo mandato de Dilma Rousseff. Assim como na gestão anterior, os investimentos em Educação aumentaram de modo a favorecer a entrada e permanência de mais estudantes, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, não somente através da manutenção de programas de financiamento estudantil como também na interiorização das universidades (AGUIAR, 2019).

Em relação ao livro didático, foi neste governo, pela primeira vez distribuídos integralmente os volumes destinados aos estudantes do nível médio e de Educação de Jovens

e Adultos, incluindo os livros de Língua Estrangeira e Filosofia e Sociologia em volumes únicos e consumíveis. Em função do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>6</sup>, também foram distribuídos nesse período livros didáticos direcionados às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

A intensificação da crise política levou ao golpe que retirou a presidenta eleita Dilma Rousseff do poder em 2016, que foi afastada das funções presidenciais pelo Congresso Nacional, momento em que assumiu a presidência da República o vice-presidente Michel Temer. Tal golpe institucional de caráter jurídico e midiático foi perpetrado pelas elites brasileiras, compostas principalmente por integrantes dos setores neoliberais e neoconservadores, derrotadas nas eleições de 2014, que utilizaram como elemento motivador das suas ações a crise econômica aguda que, segundo as mesmas, fora gerada pelos governos de esquerda (LIMA; MARCIEL, 2018).

No curto espaço de tempo da gestão de Temer, entre 2016 e 2018, foram implementadas medidas socioeconômicas neoliberais consideradas por muitos pesquisadores (AGUIAR, 2019; BASTOS, 2017; LIMA; MACIEL, 2018) como mais uma ofensiva contra os ganhos das populações mais pobres, favorecidas com programas de redistribuição de renda, acesso à educação – sobretudo superior e implementação de medidas de seguridade social.

O grau de institucionalidade e de amplitude dos direitos sociais – estes considerados caros pelas elites – passou a ser revisto, pois eram ações que ameaçavam a viabilidade da aritmética do superávit fiscal, para o qual o “gasto” social é menos importante que os interesses do capital parasitário.

Foi no governo de Michel Temer que aprovaram a Emenda à Constituição N° 241/55, de 2016, chamada popularmente de PEC dos Gastos públicos, limitando os gastos públicos por 20 anos a partir de 2017, incidindo diretamente sobre:

[...] políticas essenciais e estratégicas como em saúde, educação e assistência social. Sobre a Educação, essa emenda constitucional tem impacto direto sobre o PNE de modo a atingir toda a estrutura de financiamento da Educação, e, conseqüentemente, aqueles recursos destinados às despesas “de custeio, de pessoal e de investimento”. (LIMA; MARCIEL, 2018, p. 128)

---

<sup>6</sup> Programa do Ministério da Educação (MEC) em coparticipação entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal em prol da Alfabetização de todas as crianças de até 08 anos de idade conforme o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, n.p) e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Foi também aprovada no governo de Michel Temer a chamada Reforma do Ensino Médio<sup>7</sup>, a partir da promulgação da Lei 13.415/17 que, alterando a LDB, estabelece a flexibilização do currículo escolar para esse nível de ensino. A Reforma do Ensino Médio, deflagrada a partir de uma Medida Provisória 746/2016, foi considerada por educadores, estudantes e demais segmentos da educação como uma medida autoritária e privatista. Sem amplo debate, que envolvesse a sociedade e os segmentos representativos da educação, a reforma foi aprovada (FERRETTI, 2018).

A reforma do Ensino Médio era justificada por seus defensores sobre o pretexto de proporcionar um currículo escolar mais flexível, avançar em termos de qualidade e tornaria o ensino “atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação” (FERRETTI, 2018, p. 26). Apesar de tal intencionalidade defendida por setores ligados à mercantilização da educação bastante interessados na proposta, a reforma ignorou a complexidade dos problemas estruturais que envolvem a Educação no Brasil e se impôs como uma solução viável.

Para Marilda Costa e Leonardo Silva (2019), o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos chamados itinerários formativos que substituem a organização disciplinar tradicional e devem se concretizar partir da “oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (COSTA; SILVA, 2019, p. 8), tem um caráter utilitarista no processo educativo de modo a parecer claramente, uma proposta voltada para os interesses de formação de mão de obra desqualificada.

O Quadro 4, sintetiza os números equivalentes aos últimos dez anos de vigência do PNLD, relacionados aos estudantes, as escolas, e ao número de exemplares e valores de aquisição destinados por ano ao Plano no período entre 2010/2020.

Quadro 4 – Estudantes, escolas, exemplares e valores de aquisição por ano no PNLD 2010/2020

| <b>Ano</b> | <b>Estudantes</b> | <b>Escolas</b> | <b>Exemplares</b> | <b>Valor Aquisição<br/>em R\$</b> |
|------------|-------------------|----------------|-------------------|-----------------------------------|
| 2010       | 38.553.894        | 162.657        | 116.914.497       | 748.000.000,00                    |
| 2011       | 42.156.302        | 182.524        | 150.025.947       | 1.217,600.000,00                  |

<sup>7</sup> Originalmente a Reforma do Ensino Médio começou a ser debatida em várias esferas em 2013, sob forma do PL6840/1, não chegando a ser encaminhado para a votação. Com o Impeachment da presidenta Dilma, voltou a discussão sendo defendido por segmentos defensores da educação privada e grupos conservadores do cenário político (FERRETTI, 2018, p. 28).

|      |            |         |             |                  |
|------|------------|---------|-------------|------------------|
| 2012 | 37.422.460 | 192.724 | 162.392.410 | 1.327.000.000,00 |
| 2013 | 36.708.297 | 159.143 | 141.913.453 | 1.194.637.498,98 |
| 2014 | 39.403.259 | 121.279 | 157.134.808 | 1.217.893.067,42 |
| 2015 | 30.601.344 | 123.947 | 144.291.373 | 1.175.967.978,38 |
| 2016 | 34.513.075 | 121.574 | 128.588.730 | 1.070.680.044,28 |
| 2017 | 29.416.511 | 117.690 | 152.351.763 | 1.295.910.769,73 |
| 2018 | 31.137.679 | 117.566 | 153.899.147 | 1.467.232.112,09 |
| 2019 | 35.177.899 | 147.857 | 126.099.033 | 1.102.025.652,17 |
| 2020 | 32.010.093 | 123.342 | 172.571.931 | 1.390.201.035,55 |

Fonte: FNDE/PNLD.

A análise do Quadro 4 permite observar uma queda entre os números de estudantes e escolas beneficiadas, uma oscilação no total de exemplares distribuídos e uma grande oscilação nos valores de aquisição em dez anos. Entre os anos de 2010 e 2020, de forma geral, a média de estudantes e escolas atendidas não sofreu alterações relevantes.

A partir da sistematização de tais dados, disponibilizados pelo FNDE de 2021, é possível perceber que, como um programa nacional que foi gestado ao longo do processo histórico da Educação brasileira tornando-se política pública relevante, o PNLD segue até o momento como funcional (observe-se que gradativamente nesses últimos dez anos houve ampliação dos valores de aquisição), apesar dos constantes cortes nos orçamentos da Educação.

Além do exposto, a nosso ver, a principal e mais relevante modificação sugerida pela Medida Provisória (MP) n. 746/2016 refere-se ao artigo 36 da LDB, propondo criar e incluir no ensino médio os itinerários formativos.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza;
- IV – ciências humanas; e

V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016, s.p.)

Esse artigo sofreu poucas alterações na aprovação da Lei n. 13.415/2017:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e

V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, s.p.)

Pode-se observar que o novo texto incluiu que os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de “diferentes arranjos curriculares”, sem, no entanto, definir o que eles seriam ao certo.

É importante ressaltar que disciplinas relacionadas às áreas sociais e humanas deixaram de ser obrigatórias e não aparecem nominalmente descritas na legislação que reforma o Ensino Médio. Portanto, as disciplinas de Geografia e História passaram a ser incluídas no bojo das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Sendo assim, tais mudanças atingem diretamente o PNLD/PNLEM, pois implicam na sua reformulação para atender as novas perspectivas da reforma do Ensino Médio.

O livro didático que antes era destinado apenas ao estudo de História, objeto da presente pesquisa, por exemplo, deixou, a partir de 2021, de ser ofertado como um instrumento didático direcionado exclusivamente a essa disciplina escolar haja vista que agora o livro didático distribuído para alunos do Ensino Médio agrega o estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia em um único volume (BRASIL, 2017).

Diferentemente, a concepção expressa pela Lei 13.415/2017 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos, um ano e meio ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800 horas, no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional, estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos (BRASIL, 2017).

A nova formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os educandos cursarão durante o Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada

itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora.

Destacamos ainda que a nova redação dada pela lei n. 13.415/2017 o artigo 36, parágrafo 11 da LDB, com pequenas alterações sobre o texto original, manteve sua essência, reafirmando a parceria público-privada na execução do novo ensino médio. Além de todos esses elementos danosos ao direito ao ensino médio, essa lei alterou o artigo 61 da LDB, flexibilizando a forma de seleção de docentes, ao dispor que podem atuar nessa função “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]” (BRASIL, 1996, n.p.), para atender ao inciso V do caput do artigo 36, que trata do itinerário formativo correspondente à educação profissional.

Quer dizer, o notório saber instituído pela Medida Provisória foi mantido no texto da lei n. 13.415/2017 de forma piorada, pois, além de abrir possibilidade para que profissionais ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação, criou a possibilidade de que possam ministrar disciplinas relacionadas às áreas sem que possuam experiência profissional.

Sem contar o impacto sobre os estudantes, que terão aulas com pessoas sem formação pedagógica. Além disso, a falta de exigência de licenciatura via notório saber representa uma tentativa do governo de resolver problemas estruturais do ensino médio, como a falta de professores em determinadas áreas e o custo que eles representam (FRIGOROTTO, 2016, p. 1).

Nesse sentido, concordamos com Gomide e Jacomeli (2017) quando afirmam que um dos pontos mais polêmicos da MP diz respeito ao notório saber que abre um grave precedente por permitir a

[...] desvalorização do profissional que se formou na área, indo na contramão de um processo histórico e consagrado que culminou na determinação recente de que todo profissional para ser professor deveria cursar um processo formativo qualificado e específico, atrelando o conhecimento à questão da didática. (GOMIDE; JACOMELI, 2017, p. 1)

Diante da postura autoritária, nada democrática e descomprometida com a educação pública de qualidade, da medida provisória (MP) n. 746/2016 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou em 23 de Setembro de 2016 uma nota pública de repúdio a tal medida governamental:

Temos uma gama imensa de pesquisadores que já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo as origens sociais dos estudantes. Exemplos disso são a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo, além da possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério. A ANPEd se associa às manifestações do Movimento em Defesa do Ensino Médio que são contundentes quanto aos riscos de esvaziamento do sentido do Ensino Médio, de uma escola pública igualitária e de qualidade para todos. A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando a rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira. (ANPED, 2016, n.p.)

Sendo assim, em nome de uma urgência alicerçada pelos indicadores de fluxo escolar e pela estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), supostamente tentando a superação os entraves do ensino médio, o governo Temer utilizou uma medida provisória arbitrária e antidemocrática como forma de impedir que a sociedade discuta e resista ao projeto privatista que pretende desconstruir a função social da Educação Pública. Ademais, “ao admitir que indivíduos com notório saber possam dar aula, evidencia-se que não haverá investimento na formação de professores e os especialistas com notório saber farão ‘bicos’ na profissão docente. Isso configura-se numa total desregulamentação do trabalho do professor” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, p. 9).

Ademais, questões fundamentais para a promoção de uma educação pública de qualidade e resolução dos entraves do Ensino Médio como valorização do magistério, investimento em formação inicial e continuada dos professores, ampliação das infraestruturas das escolas e garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola não foram levados em consideração pela Medida Provisória (MP) 746 “cujo teor afeta políticas educacionais da juventude brasileira, sem participação da sociedade no processo” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, p. 2).

Com base na nossa prática docente entendemos que é preciso levar em pauta tais questões fundamentais que são necessárias e estão na base de um projeto de Educação pública de qualidade onde a valorização do papel dos professores deve ser tema central, haja vista que é o professor, um dos principais agentes no processo educacional, peça fundamental na escolha e no uso do Livro Didático distribuído pelo PNLD, uma política de estado.

O PNLD pode ser analisado enquanto uma política de Estado, com todos os

seus desdobramentos e enquanto fruto de demandas sociais. O livro didático, alvo dessa política pública, pode ser analisado em seus variados conceitos, seja enquanto recurso pedagógico importante, seja enquanto produto cultural ou mercadoria, para citarmos pouco do muito que se tem estudado sobre o livro didático. (FONSECA, 2019, p. 58)

Desde 1985, paralelamente ao processo de redemocratização do Brasil, o PNLD regulamenta e consolida um conjunto de ações em torno das obras didáticas, visando assegurar que todas(os) educandas(os) das escolas públicas brasileiras tenham acesso aos livros.

A consolidação do PNLD como política pública nacional de distribuição de livros didáticos ocorre a partir de alterações importantes em dispositivos legais, a exemplo da Emenda Constitucional nº 59/20095 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Dessa forma, o acesso de estudantes das escolas públicas, em todas as etapas da educação básica, aos livros didáticos torna-se uma obrigação do Estado brasileiro.

A abrangência e a relevância do PNLD garantem a sua importância, especialmente quando nos deparamos com a difícil realidade da maioria das(os) estudantes brasileiras(os), o que nos possibilita concluir que a distribuição de livros didáticos, somada aos programas de alimentação e transporte escolar, constitui-se uma das políticas de permanência da(o) estudante na escola. Em um país com desigualdades econômicas, sociais, regionais, políticas e culturais como as que marcam historicamente a sociedade brasileira, programas dessa natureza, mesmo que insuficientes, se constituem em ferramentas e estratégias importantes na efetividade da garantia do acesso e permanência do estudante na escola, quesito imprescindível para a realização do direito a uma educação de qualidade. (SILVA, 2017, p. 102)

Consequente, o livro didático atua como um suporte de conhecimentos escolares. E tal aspecto faz com que o Estado

[...] esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. (BITTENCOURT, 2008, p. 301)

Sendo assim, é importante que o Livro Didático seja constantemente reavaliado e que o PNLD/MEC seja motivo de debates críticos por parte dos segmentos da área educacional. Para Rocha (2017, p. 15) “Em uma sociedade brasileira que avançava no caminho da democratização, um programa do vulto do PNLD deveria ser objeto de permanente vigilância

social [...]”. Afinal, os livros didáticos veiculam um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem os currículos estabelecidos – pela tradição ou pela legislação – para o trabalho de formação escolar.

Nesta perspectiva, Vergas (2015) aponta a necessidade de o estado repensar o PNLD:

[...] primeiro, no sentido de criar condições para maior participação de docentes da educação básica no processo de avaliação; segundo, da construção de estratégias em que as editoras regionais tenham maior participação no processo de seleção; e terceiro, a fim de contemplar a identidade cultural própria da reconfiguração do ensino de História nos últimos anos, e a necessidade de livros didáticos que contemplem os aspectos regionais. (VERGAS, 2015, p. 159)

Tais sugestões são pertinentes e devem ser levadas em consideração, haja vista a importância do PNLD como política social e educativa. Dentre as propostas de mudanças sugeridas por Vergas (2015), entendemos que uma é a mais necessária e deve ser colocada em evidência: tornar o professor que utiliza o livro um participante ativo no processo de avaliação dos Livros Didáticos.

Conforme Bittencourt (2008), o livro didático (LD) é um dos instrumentos que pertencem à cultura escolar, produzido para ser utilizado no interior da escola. Contudo, o LD, em especial o de História, tem sido alvo de preocupações, tanto por parte do governo quanto de acadêmicas(os), por conta das limitações que estão relacionadas a vários fatores, como: “deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos” (BITTENCOURT, 2008, p. 300).

No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. É importante frisar que os autores e avaliadores convocados pelo MEC dos Livros Didáticos são profissionais egressos da academia e inseridos em pesquisas e projetos educacionais.

Por conseguinte, como analisa Bittencourt (2008), o livro didático é passível aos erros, especialmente porque, muito mais do que a preocupação com o desenvolvimento crítico-social do indivíduo, há uma preocupação financeira, tendo em vista que é “um produto cultural fabricado por técnicos que dominam os seus aspectos materiais” (BITTENCOURT, 2008, p. 301), sendo, antes de qualquer coisa, uma mercadoria comercializável e altamente lucrativa, já que, por ano, investem-se milhões de reais em livros didáticos no Brasil, sendo que o mesmo faz parte da indústria cultural capitalista.

Consideramos que o PNLD, por ser uma política governamental que regula quais as concepções teóricas e pedagógicas que constarão nos livros didáticos, precisa ser, juntamente com os Editais e Guias de escolha dos Livros Didáticos, constantemente avaliado e revisto haja vista que o Livro Didático tem um papel importante no fazer pedagógico dos professores e nesse sentido o Plano Nacional do Livro Didático precisa constantemente atualizado para acompanhar as mudanças que ocorrem no campo do conhecimento e que são dinâmicas para contribuir com a educação pública cada vez mais de qualidade.

### *2.2.2 As mudanças no Edital e o Guia de escolha do Livro Didático de História (PNLD/2018)*

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na qualidade de política governamental, atua como agente regulador dos livros didáticos que circulam em todas as escolas públicas brasileiras. Os Editais e os Guias do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) norteiam as concepções teóricas e pedagógicas que constarão nos livros didáticos e definem os critérios para as escolhas de tais materiais didáticos.

O edital lançado em 2017 para o PNLD 2018, que visava atender às/aos estudantes do Ensino Médio, passou por algumas mudanças solicitadas por meio do decreto do Governo Federal nº 9099, que alterou o processo de avaliação e seleção das coleções didáticas.

Com o Decreto Federal nº 9.099/2017, o governo amplia o escopo de beneficiários do PNLD, passando a destinar materiais didáticos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

A partir da atual regulamentação do PNLD, a comissão técnica de avaliação, formada por especialistas que serão responsáveis pela validação das avaliações pedagógicas, passa a ser composta por profissionais indicados, conforme o decreto:

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:

- I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
- II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
- III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
- VI - Conselho Nacional de Educação;
- VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
- IX - Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999.

(BRASIL, 2017, n.p.)

A avaliação técnica das obras didáticas passou a ser feita por esse corpo técnico, que deve ser selecionado através de chamada pública; um dos requisitos básicos é que os selecionados tenham, no mínimo, a titulação do mestrado.

A execução da avaliação pedagógica dos livros didáticos do PNLD 2018 – e posterior elaboração do Guia de escolha dos Livros Didáticos – ficou a cargo das Universidades públicas que foram selecionadas a partir da chamada pública SEB/MEC nº 42/2016. Cada instituição de nível superior realizou a avaliação dos livros de um determinado componente curricular da educação básica. No tocante aos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio (PNLD/2018), a avaliação ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Sergipe (UFS) (BRASIL, 2017).

O edital teve por objetivo a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira, com ênfase nos títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras ações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegure o atendimento em escala nacional e proteja os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos (BRASIL, 2017).

Apesar de tais mudanças, o PNLD continua funcionando e seguindo sua organização em etapas. Inicialmente, as editoras fazem a inscrição para participar do Edital. Em seguida, os livros didáticos passam por uma triagem, onde são avaliados e encaminhados ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo (IPT) para a avaliação de quesitos técnicos. Então, os manuais são destinados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), onde é feita a avaliação pedagógica. Assim, essa comissão ou a equipe pedagógica da escola define a escolha de duas coleções, de editoras diferentes, para cada componente curricular. Os gestores registram o processo de escolha e os livros didáticos escolhidos na Ata de Escolhas de Livros Didáticos PNLD 2018 do Guia. Os livros didáticos são comprados das editoras pelo FNDE. As próprias editoras são responsáveis pela entrega dos manuais às escolas, o que é feito por meio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) (BRASIL, 2017).

Os livros didáticos aqui analisados na presente pesquisa foram selecionados, escolhidos e distribuídos conforme os trâmites estabelecidos pelo EDITAL DE

## CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI para o período de 2018 – 2021.

Destacamos que os principais documentos orientadores para definir quais livros serão usados pelos alunos e alunas são: O Edital e Guia. Os editais do PNLD são documentos com linguagem técnica, destinados especificamente à convocação das editoras interessadas em participar do processo de seleção das obras didáticas e apresentam também quais são os critérios gerais e específicos de inclusão e exclusão das coleções.

Ao analisarmos o Edital de convocação 04/2015 – CGPLI – PNLD/2018, para o período de 2018-2021, sob a perspectiva da presente pesquisa, que visa estudar a representação de uma mulher negra, Maria Felipa, nas lutas da Independência do Brasil, assunto abordado em “Brasil – Independência e processo de emancipação”, o foco são os livros didáticos de História destinados ao 2º ano do Ensino Médio.

Observamos no anexo III do referido Edital, em sua parte introdutória, onde constam os critérios para a avaliação de obras didáticas, que no tocante à temática de gênero e relações étnico-racial ela aparece de forma indireta:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

1.1.2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia [...];

1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.

(BRASIL, 2017, p. 32)

De maneira geral, nota-se que existe a preocupação na forma como as relações de gênero, as mulheres e outros grupos subalternizados, a exemplo dos afro-brasileiros e indígenas, devem ser apresentados e representados nos livros didáticos, o que é possível de ser observado nos “2.1 critérios eliminatórios comuns a todas as áreas”, onde, segundo o Edital, “2.1.1 são observados os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2017, p. 33).

Nesse ponto, o Edital informa que serão excluídas do PNLD as obras que: “a vicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero,

de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 33).

Sendo assim,

[...] uma das alterações observadas no livro didático prevista no PNLD centra-se na inclusão da História da África e da cultura africana e afro-brasileira em atendimento a Lei 10639/03, em consonância com as Políticas de Ações Afirmativas que são, em grande maioria, fruto das lutas dos movimentos sociais, notadamente do movimento negro. (FONSECA; VIEIRA, 2019, p. 266)

Especificamente é no item 3.2.4. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História que o Edital aborda a temática da Lei 10.639/03:

Para o componente curricular História será observado se a obra:  
t. desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva. (BRASIL, 2017, p. 33)

Observamos no Edital que não há qualquer menção a respeito da importância das temáticas relacionadas à participação efetiva das mulheres negras nos livros didáticos de História. Dessa forma, nos princípios e critérios estabelecidos pelo Edital PNLD 2017 para as coleções didáticas de História não há a obrigatoriedade de os livros trazerem discussões e contemplarem a História das mulheres negras, o que pode ser interpretado como um descuido para com a participação das mulheres negras na construção da História como sujeitos históricos. Isto se dá por que tal programa “não conseguiu, efetivamente, eliminar ainda dos livros e materiais didáticos o etnocentrismo, a invisibilização da história e da cultura das/os africanas/os e suas/seus descendentes” (FONSECA; VIEIRA, 2019, p. 269-270).

Outro documento que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático é o Guia de escolha dos livros didáticos. Ele é o documento oficial, disponibilizado tanto em ambiente virtual como impresso, para orientar os professores no processo de escolha dos livros didáticos para as escolas públicas brasileiras.

O Guia possibilita tanto uma visão geral quanto uma visão detalhada das coleções, o que representa uma dinamização no processo de escolha dos livros didáticos por parte dos professores e se torna um importante instrumento para realização de tal tarefa no ambiente

escolar. “Ademais, fornece critérios para a escolha, o que indica que a mesma pode ser feita de forma mais qualificada” (FONSECA, 2019, p. 80).

Tal documento orienta professores em todo Brasil sobre a importância do livro didático para o Ensino Médio “constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio à construção dos processos educativos, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018, as coleções precisam desempenhar as seguintes funções:

Fornecer informação científica e geral [...];  
Oferecer formação pedagógica diretamente relacionada ao componente curricular em questão [...];  
Auxiliar no desenvolvimento das aulas sem retrainir a autonomia docente: [...];  
Subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem [...];  
Contribuir para a operação de práticas interdisciplinares na escola: [...];  
Disponibilizar um bom Manual do Professor [...]. (BRASIL, 2018, p. 12)

Geralmente o Livro Didático de História não contempla todas as funções elencadas acima, haja vista que não existe um modelo de livro didático de História ideal, pois ele também é passível de erros (BITENCOURT, 2008), por isso ele não deve ser a única ferramenta da prática pedagógica do docente que deve sempre buscar outros recursos metodológicos – vídeos, música, poesia, visitação aos patrimônios e exposições culturais, etc. – a fim de promover a formação e o desenvolvimento global do educando.

O grande desafio do uso do livro didático para o ensino de História é promover o domínio das competências e habilidades para o desenvolvimento global do mesmo estudante, facilitando o acesso à construção do conhecimento histórico, por meio do cruzamento de saberes, leituras, conceitos e visões do mundo.

Para tanto, é sempre necessário pensar um currículo plural numa concepção que supere preconceitos, que ensine o respeito e a convivência é papel da escola compromissada com uma educação antirracista e centrada numa proposta intercultural.

Para Candau (2008) a educação intercultural está voltada para a valorização do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para o enfrentamento dos conflitos provocados pela assimetria de poder e pela defesa da construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas.

É preciso entender que a interculturalidade está presente nas relações culturais onde “[...] as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (CANDAU, 2008, p. 51).

Em consonância com os princípios gerais do PNLD 2018 e seu Edital, refletimos o LDH como importante instrumento do saber escolar que não pode desempenhar a sua função secularizando o professor, o qual precisa atuar de maneira crítica, autônoma e criativa, pensando múltiplas estratégias de usos para o livro didático de História, bem como outros suportes do conhecimento, que podem agregar na construção do saber histórico em sala de aula.

O Guia dos Livros Didáticos para o Ensino Médio aprovado pelo PNLD/2018 acrescenta que, além do livro atender às expectativas dos professores, deve também atender às necessidades dos alunos, levando em consideração suas potencialidades. Deve também trabalhar temas e questões, conforme o disposto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas e evitar quaisquer tipos de preconceitos.

É em meio a essas perspectivas que o livro didático para o Ensino Médio deve ser inserido, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio à construção do conhecimento. Organizando conteúdos e metodologias de forma que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre, conforme o art. 12 das DCNEM, o domínio dos critérios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagens (BRASIL, 2018).

Nesse contexto o Guia dos Livros Didáticos do PNLD/2018 ressalta que:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir, efetivamente, para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2018, p. 9)

Observamos que, apesar do edital tratar da relação de gênero, a inclusão das mulheres negras nos diferentes processos históricos não aparece como critério de avaliação das obras didáticas de História, apesar de ser evidente a preocupação com a História de outros sujeitos subalternizados.

Na nossa perspectiva, mesmo sendo uma ferramenta pedagógica importante no ensino de História, entendemos que os livros didáticos estão permeados por ideologias e representações de poder (BITTENCOURT, 2008), que implicam na negação histórica do protagonismo e da afirmação de grupos excluídos, a exemplo dos indígenas e intensamente das mulheres negras.

O Guia dos Livros Didáticos do Ensino Médio do PNLD/2018 está estruturado em quatro partes: na primeira há uma problematização sobre o ensino de História estabelecido nos dispositivos legais, seguida de discussão sobre os desafios propostos pela implantação do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); na segunda parte, são apresentados os princípios, critérios e compromissos e processos de avaliação e escolha; na terceira parte, nos é fornecido o perfil das obras analisadas e aprovadas na edição de 2018; e, finalmente, na quarta parte encontramos as resenhas das 13 coleções para o ensino de História aprovadas pelo PNLD 2018. As resenhas contêm informações acerca de cada uma das obras aprovadas, e que teoricamente devem ser utilizados pelo corpo docente das unidades escolares para a escolha dos livros que serão usados pelas alunas e alunos, à medida que têm a função de apresentar análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura dos manuais didáticos.

Em cada resenha são descritos os atributos de cada livro didático aprovado pelo PNLD em quatro etapas:

[...] Visão geral da coleção ⇒ onde são apontadas as suas principais características [...].  
Descrição [...] sintetizamos a estrutura didático-pedagógica, a natureza e a quantidade de unidades, capítulos, seções e páginas do manual do professor e do livro do estudante [...]  
Análise da obra, onde são listados pontos positivos e outros que merecerão destaque em relação ao previsto pelo edital; [...].  
Em sala de aula, [...] sugestões de uso da coleção em situação didática [...].  
(BRASIL, 2018, p. 2)

Entre as coleções distribuídas às unidades escolares, especificamente para a disciplina escolar História no ensino médio, aqui damos destaque apenas àquelas referentes ao livro didático, objeto de estudo da presente pesquisa que são, respectivamente, as resenhas das três

coleções que foram mais escolhidas pelos professores: História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2016), Editora FTD; História Global, de autoria de Gilberto Cotrim (2016), da Editora Saraiva; e História das cavernas ao terceiro milênio, de Myriam Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick (2016), da Editora Moderna.

Tendo em vista que trataremos mais adiante da análise da representação da memória de Maria Felipa de Oliveira nos livros didáticos de História do 2º ano do Ensino Médio/PNLD/2018 aqui faremos um breve apanhado das resenhas das referidas coleções disponíveis no site do PNLD/2018.

A primeira resenha é da coleção História, Sociedade e Cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2016). A História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, são abordadas como temática central de alguns capítulos, seções, atividades e textos complementares. O texto evidencia o protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiro em diversos momentos da História e em sua diversidade. É esperado que esse autor, que é pesquisador da temática, inove na abordagem, rompendo com a tradicional historiografia.

A segunda resenha é da coleção História Global, de autoria de Gilberto Cotrim (2016), da Editora Saraiva. Segundo a resenha, a coleção ressalta as contribuições da população negra, a sua diversidade, o combate ao etnocentrismo e evidencia a resistência negra, além de apresentá-la enquanto sujeito. A partir da resenha da obra é possível perceber que esta coleção atende a temática africana e afro-brasileira.

A terceira resenha é da coleção História das cavernas ao terceiro milênio, de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick (2016), da Editora Moderna. De acordo com a resenha, a coleção trata da luta dos afro-brasileiros na atualidade pelo direito à terra dos descendentes dos antigos quilombos, além das conquistas recentes na legislação.

No geral, as resenhas quando se referem ao tratamento dado pelos livros didáticos à presença das mulheres negras como agentes históricos, costumam afirmar que foram historicamente negligenciadas, mas que ainda assim participaram de lutas e conquistas no processo histórico, mesmo que isso ainda não tenha sido visibilizado pela historiografia.

É importante atentarmos que os critérios para a escolha dos livros didáticos devem estar voltados para o rompimento com a historiografia tradicional e com o eurocentrismo, para a valorização do protagonismo dos povos africanos e afrobrasileiros e o cumprimento das diretrizes das Leis 10.639/03 e 11.645/08 numa proposta de uma educação decolonial, antirracista e a transformadora.

Nesse contexto, tal rompimento ainda é precário e pontual, conforme salienta Fonseca e Vieira Filho (2021, p. 272):

Ao analisarmos as resenhas das coleções dos livros didáticos de História, no entanto, podemos perceber que as rupturas com o eurocentrismo existem, mais ainda persistem as representações da história e cultura das/os africanas/os e afrobrasileiras/os a partir do passado e, majoritariamente, em condição de trabalho, sendo ainda pontuais as abordagens que valorizam o protagonismo, a luta e a resistência das/os negras/os. (FONSECA; VIEIRA FILHO, 2021, p. 272)

Em relação à participação dos docentes na escolha do livro didático de História:

[...] este momento precisa de um maior tempo de formação, reflexão e autonomia das/os docentes para que possam conhecer, debater e avaliar de forma qualificada cada obra, e escolherem conjuntamente a que julgarem melhor para atender a realidade do projeto político pedagógico [...] assim como suas/seus alunas/os. (FONSECA; VIEIRA FILHO, 2021, p. 272)

Nesse sentido é preciso valorizar o poder do professor no processo de escolha dos materiais didáticos, pois cabe ao mesmo a escolha do livro didático e a utilização do material em sala de aula. A seleção dos capítulos, a metodologia a ser utilizada, seja individual ou em grupo, bem como as tarefas oriundas da leitura do livro didático em sala são ações exclusivas do professor, mesmo quando atreladas ao projeto político pedagógico da escola (BITTENCOURT, 1988).

O professor é o maior responsável por estabelecer uma aprendizagem que promova a formação integral dos estudantes. Assim, o livro “de fato, não pode substituir o professor, uma vez que é ele quem deverá contextualizar e estabelecer as propostas pedagógicas do livro didático, bem como estabelecer relações com o contexto cultural e social dos alunos” (SANTANA, 2018, p. 75-76).

Ademais, a escolha do livro acontece através do Guia de Livros Didáticos, cujas resenhas das obras são de autoria de um corpo técnico que não faz parte da comunidade escolar. Sem deixar de validar a importância dessa análise técnica feita pelos especialistas, entendemos que essa escolha deveria ser também uma tarefa dos professores, “que precisariam, inclusive, participar da elaboração do livro; para isso, precisariam mobilizar saberes profissionais, competências e critérios didático-pedagógicos que lhes autorizassem a realizar este trabalho em conjunto com outros colegas” (SANTANA, 2018, p. 86).

É necessária uma reflexão sobre o compromisso da escola para com a isonomia e a moralidade no processo de escolha dos livros didáticos. O Guia de escolha do livro didático

do PNLD/2018 diz que é dever da escola:

1.1 impedir o acesso, em suas dependências, de titulares de direitos autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, desde a divulgação do resultado preliminar da avaliação pedagógica até o final do período de registro da escolha.

1.7 recusar vantagens de qualquer espécie, dos titulares de direitos autorais, autores ou de seus representantes, a título de doação, como contrapartida da escolha de obras referentes aos Programas do Livro;

1.8 impedir o acesso dos titulares de direitos autorais, autores ou seus representantes, à senha de acesso ao sistema de escolha. (BRASIL, 2018, p. 19)

No entanto, apesar de ser proibido divulgar ou entregar qualquer material didático afirmamos que sempre existiu a presença ostensiva de prepostos das editoras nas escolas, não só entregando exemplares impressos dos manuais didáticos previamente bem como oferecendo, inclusive, brindes, livros, folder e convites para eventos e cursos que realizam com o objetivo de divulgar os livros lançados no mercado. Dessa forma, entendemos que tal prática além de abusiva, tira a atenção dos professores para o Guia de escolha dos Livros Didáticos, “que seria o instrumento principal para escolha do livro didático a ser adotado – segundo a legislação, o caminho a ser seguido” (VERGAS, 2015, p. 126).

Como observa Circe Bittencourt (2008):

[...] o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele obedece a inferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. (BITTENCOURT, 2008, p. 70)

O livro enquanto mercadoria recebe várias interferências das editoras, cujo lucro principal depende da compra dos livros didáticos pelo Estado. Tais interferências vão desde as formas, as cores e os enunciados, ainda em sua elaboração, até o processo de escolha de material e impressão da obra, para incentivar sua escolha pelo Guia.

Portanto, o livro não é obra apenas da autora ou autor, que na maioria das vezes é um especialista ou pesquisador, mas responde a uma série de parâmetros determinados pelo PNLD e pelas editoras que, não raro, interferem na ordem, na forma, e, por vezes, nos próprios conteúdos, aumentando, com isso, as possibilidades de terem suas obras bem avaliadas no Guia de Livros Didáticos.

Sendo assim, o Edital e o Guia, instrumentos que norteiam a escolha dos livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD, devem promover uma reavaliação dos currículos e revisão dos marcos históricos tradicionais, ainda centrados no eurocentrismo e na

invisibilidade das mulheres negras, a fim de adequar a cultura escolar a uma cultura histórica em que os sujeitos escolares se percebam enquanto agentes históricos, e evitar que os conhecimentos históricos pareçam abstratos e distantes da realidade.

### **3 MARIA FELIPA, UMA MULHER NEGRA DE LUTAS, PRESENTE!**

#### **3.1 A teorização do feminismo negro e as lutas das mulheres negras**

A teorização do feminismo negro e as lutas das mulheres negras são fundamentais no combate das práticas racistas e sexistas oriundas do racismo estrutural que legitimam uma subserviência da mulher negra, a qual sofre em decorrência dos preconceitos de raça, classe e gênero engendrados no sistema, como um todo. Tal temática é também um aporte teórico importante na promoção no ambiente escolar de uma tomada de consciência sobre as trajetórias e lutas das mulheres negras, haja vista que ainda é pouco expressiva uma proposta de educação voltada para a valorização positiva das mulheres negras aparecendo nos currículos sempre retratadas em papéis subalternos, secundários ou vitimizados, o que consequentemente pode desenvolver sentimentos de hostilidade, estereótipos e representações negativas. (FRANÇOSO, 2017)

Nesse sentido, para evidenciar a tripla face da violência exercida sobre a mulher negra, discorreremos aqui sobre a resistência das mulheres negras à escravidão, o papel do movimento feminista negro suas lutas e reivindicações e a fundamentação das bases teóricas utilizadas para instrumentalizar as mulheres negras jurídica e politicamente, frente ao patriarcado moderno.

##### **3.1.1. Mulheres Negras: escravidão e resistência**

A escravidão foi um período de extrema perversidade para o povo negro, essencialmente para a mulher negra, uma vez que sua mão-de-obra era explorada na mesma proporção que os homens, desprovido-a de gênero, de sua condição feminina ao mesmo tempo em que era violentada, estuprada e explorada, como afirma Vargas e Wambier (2016):

Ser mulher e negra numa sociedade escravista era muito difícil. Elas estavam à merce de todo tipo de violência; tiveram que enfrentar a crueldade da escravidão, o governo, a opressão dos homens, não só dos seus senhores, mas também de companheiros violentos ou mesmo homens que viam nelas uma forma de atingir seus objetivos (usando o trabalho das mulheres negras para comprar sua liberdade, para sustentá-los, entre outros) e não mediam esforços para alcançá-los. (VARGAS; WAMBIER, 2016, p. 4)

Historicamente, as mulheres negras quando identificadas e representadas o são de forma subalterna, marginalizada e submissa. O reconhecimento da importância de tais mulheres negras para a construção da sociedade tem sido ofuscado ou até mesmo negado pelos comportamentos racistas, repressores e preconceituosos herdados da época colonial e que se perpetuam até os dias atuais, contribuindo negativamente para que a história das mesmas seja ainda ignorada e desconhecida. (FRANÇOSO, 2017)

Segundo Davis (1981) a relação dos senhores de escravos para com as mulheres cativas apresentava duas vertentes:

[..] quando estas eram rentáveis economicamente, eles as exploravam como se fossem homens, sem distinção de gênero, como ocorria em relação ao trabalho na lavoura; mas quando podiam ser exploradas, castigadas e reprimidas em formas ajustadas apenas às mulheres, elas eram fechadas dentro do seu papel exclusivo de mulher, sendo comum o abuso e a violência sexual contra as escravas. (DAVIS 1981, p. 11)

Homens e mulheres viviam limitados às senzalas e cerceados do exercício da vida social e política, sendo impedidos de construir e solidificar mecanismos aptos a fomentar a vida social organizada.

Para além disso, a mulher negra passou a ter um *status* de reprodutora, substanciando o sistema de escravidão por meio dos filhos gerados, quando as classes proprietárias de escravos sentiram-se ameaçadas pela abolição do tráfico internacional de escravos, levando-os a se utilizarem da reprodução natural como meio de reposição e ampliação da mão-de-obra escravizada. Nesse sentido, a mulher negra escravizada passa a sofrer mais uma violência, haja vista que era estimulada a reproduzir inúmeros filhos, tanto quanto fosse sua capacidade, permaneciam trabalhando em igualdade de condições e tinham os filhos retirados e comercializados para outros locais conforme afirma.

Nesse cenário de constantes abusos, os trabalhos pesados e a destituição de gênero, a mulher negra, por obstinação e resistência, desenvolveram a capacidade de extrair força a fim de suportar a opressão vivida, como destaca Davis (1981):

[...] essas mulheres podem ter aprendido a extrair das circunstâncias opressoras de sua vida a força necessária para resistir à desumanização diária da escravidão. A consciência que tinham de sua capacidade ilimitada para o trabalho pesado pode ter dado a elas a confiança em sua habilidade para lutar por si mesmas, sua família e seu povo. (DAVIS, 1981, p. 29)

Por conseguinte, quando se instituiu a feminilidade, como subproduto da industrialização no período pré-guerra civil nos EUA, a mulher branca foi colocada em um

papel distante do trabalho, sendo conduzida ao papel de mãe e dona de casa, símbolos da inferioridade, marcada pelo sistema sexista. Na contra-mão, as mulheres negras não se encaixavam nesses papéis, haja vista que, no corpo social escravo, não cabia essas hierarquias. É o que aponta Davis (1981):

Na propaganda vigente, “mulher” se tornou sinônimo de “mãe” e “dona de casa”, termos que carregavam a marca fatal da inferioridade. Mas, entre as mulheres negras escravas, esse vocabulário não se fazia presente. Os arranjos econômicos da escravidão contradiziam os papéis sexuais hierárquicos incorporados na nova ideologia. (DAVIS, 1981, p. 30)

De resto, o desmantelamento das famílias de negros escravizados, por si só, confrontava essa visão hierárquica, uma vez que muitos homens e muitas mulheres eram comercializados para longe de seus familiares, embora muitos tenham resistido e construído um conceito interior de família, dentro das comunidades escravizadas, conforme Davis (1981):

[...] inúmeras famílias escravizadas foram desfeitas à força. A separação por meio da venda indiscriminada de maridos, esposas e crianças foi uma das terríveis marcas do estilo estadunidense de escravidão. Mas, como ele aponta, os laços amorosos e afetivos, as normas culturais que governavam as relações familiares e o desejo preponderante de escravidão permanecerem juntos sobreviveram ao golpe devastador da escravidão [...] À medida que tentavam desesperada e cotidianamente manter sua vida familiar, usufruindo o máximo possível da autonomia de que conseguiam se apoderar, escravos e escravas manifestaram um talento impecável para humanizar um ambiente criado para convertê-los em uma horda subumana de unidades de força de trabalho. (DAVIS, 1981, p. 32)

À vista disso, o convívio social dentro das senzalas, em oposição ao que ocorria na sociedade branca patriarcal, era de igualdade, dentro de um contexto sexual e social, onde mulheres e homens desempenhavam as mesmas funções, conforme indica Davis (1981):

A questão que se destaca na vida doméstica nas senzalas é a da igualdade sexual. O trabalho que escravas e escravos realizavam para si mesmos, e não para o engrandecimento de seus senhores, era cumprido em termos de igualdade. Nos limites da vida familiar e comunitária, portanto, a população negra conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo característico de suas relações sociais. (DAVIS, 1981, p. 34)

Deste modo, vale ressaltar a luta e a resistência da mulher negra que, ao mesmo tempo em que trabalhava em igualdade de condições com os homens, fosse no núcleo familiar, fosse

na lavoura ou na Casa Grande e, muitas vezes, em ambos os espaços, também lutavam contra os constantes abusos sexuais, evidenciando a liberdade, participando de fugas e rebeliões, como é destacado por Davis (1981):

Se as mulheres negras sustentavam o terrível fardo da igualdade em meio à opressão, se gozavam de igualdade com seus companheiros no ambiente doméstico, por outro lado elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafiando a desumana instituição da escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões. [...] elas envenenavam os senhores, realizavam ações de sabotagem e, como os homens, se juntavam às comunidades de escravos fugitivos, seguindo com frequência [...] em busca de liberdade. Dos numerosos registros sobre a repressão violenta que os feitores infligiam às mulheres, deve-se inferir que aquela que aceitava passivamente sua sina de escrava era a exceção, não a regra. (DAVIS, 1981, p. 35)

Nesse aspecto, reitara-se o papel da mulher negra como corpo de lutas e resistências, não apenas no período da escravidão, como nos dias atuais, posto que, muitas das reivindicações ainda permanecem vivas numa sociedade patriarcal que persiste em ignorar seus direitos, sua força e sobretudo sua subjetividade.

No tocante às formas de resistência, as mulheres negras resistiram diferente dos homens negros à escravidão: “[...] raramente fugiam abandonando seus filhos. Entretanto, em todos os quilombos, haviam mulheres lutando, participando dos assaltos e colaborando para a subsistência do grupo, plantando, cozinhando e lavando roupas” (DIAS, 2013, p. 375).

Ademais, as mulheres negras resistiram à escravidão buscando também outras alternativas: participando de rebeliões, incitando as revoltas, cometendo roubos e incêndios nas propriedades dos senhores, interrompendo o trabalho e as tarefas, fugindo, formando quilombos e adquirindo cartas de alforrias para si e para os seus (FRANÇOSO, 2017).

Segundo Dias (2013, p. 376), foi graças à persistência das mulheres negras que as alforrias se tornaram “um fenômeno majoritariamente feminino e urbano no século XIX”. Segundo Françoso (2017, p. 97):

Após anos de luta e resistência, avanços e conquistas, estas mulheres foram definindo juntamente com os negros os rumos do processo de abolição. A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, legalizou o direito de compra da própria liberdade. As escravas poderiam negociar com seu proprietário ou proprietária o preço que deveriam pagar por ela, comprando-a aos poucos. Entretanto, os percalços até conseguirem a sonhada liberdade eram inúmeros. (FRANÇOSO, 2017, p. 97)

Dentro desse contexto, constata-se o papel histórico atribuído às mulheres negras no processo de resistência e luta por alforria. Segundo Dias (2013) essa vitória, contudo, não minimiza o peso de permanecerem em uma sociedade de natureza escravocrata. Uma série de expressões cotidianas apresenta-se para evidenciar a perpetuação do preconceito para com as mulheres negras, tais como “não ter moral”, “levar à vida airada”. Além do fato de serem periodicamente confundidas pelas autoridades com escravizadas fugidas. (DIAS, 2013)

A invisibilidade da mulher negra silencia uma história de luta e resistência. “No passado, luta contra a escravidão e a dominação senhorial e, depois da Abolição, até os dias de hoje, por afirmação de uma identidade específica historicamente construída, que se distingue da história das mulheres do grupo socialmente hegemônico” (CARNEIRO, 2004, p. 286).

Sendo assim, podemos afirmar que durante todo período de escravização a trajetória das mulheres negras, foi marcada pela resistência e contribuiu decisivamente para o fim do sistema escravagista. Suas diversas maneiras de resistência à escravidão, criando redes de proteção, solidariedade e ação, conduziram-nas a um caminho sonhado por muitas: a conquista da liberdade.

### *3.1.2. Mulheres Negras: lutas e reivindicações*

A gênese das lutas das mulheres negras, está estreitamente conectada com o racismo estrutural, posto que cabe ao Estado gerir os conflitos sociais, sempre efervescentes na sociedade, sendo o racismo um processo político, histórico e ideológico que alimenta e é alimentado por essa sistematização de privilégios de determinado grupo em detrimento de outro, conforme afirma Almeida (2019):

Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. (ALMEIDA, 2019, p. 58)

Desta forma, entende-se que o Estado produz e perpetua uma sociedade racista e sem sua tutela, o escravismo, primeiro *front* de luta das mulheres negras, não se consolidaria. Em sua face política no processo, age institucionalmente por meio de regulações jurídicas e extrajurídicas, criando e reforçando os meios e práticas necessárias para a manutenção dos instrumentos racistas por ele produzidos. No campo ideológico, o Estado se ocupa de criar um

imaginário social, o qual representa uma unidade, uma igualdade de raças, que segundo Almeida (2019, p. 40):

É parte da dimensão política e do exercício do poder a incessante apresentação de um imaginário social de unificação ideológica, cuja criação e recriação será papel do Estado, das escolas e universidades, dos meios de comunicação de massa e, agora, também das redes sociais e seus algoritmos. (ALMEIDA, 2019, p. 40)

Por meio desse imaginário social, onde são postos todos os papéis a serem desempenhados, estima-se uma aceitação, um acordo, cujo ponto pacífico é o lugar da mulher negra, enraizado no período escravista, que assume uma nova dimensão e é perpetuado na contemporaneidade, sob a chancela do Estado e em forma de um Contrato Racial, como afirma Carneiro (2005, p. 48): “[...] o Contrato Racial é um contrato firmado entre iguais, no qual os instituídos como desiguais se inserem como objetos de subjugação, daí ser a violência o seu elemento de sustentação”.

Desse modo, percebemos um racismo que se sustenta por meio de uma reestruturação fundamentada na herança da colonização, em que a superioridade racial e de gênero determina as relações de poder, criando representações sobre o negro, mistificando a mulher negra e legitimando a violência contra esta, como nos diz Carneiro (2005, p. 50):

Nesse sentido, o dispositivo de racialidade beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos, articulando-os e resignificando-os à luz do racismo vigente no século XIX, época em que tais representações se constituem [...]. (CARNEIRO, 2005, p. 50)

Do ponto de vista histórico, o Estado se articula com o racismo a partir das classificações raciais, importantes em determinados contextos históricos, nos quais as características biológicas e culturais são cruciais para essas classificações que definem hierarquias sociais e legitimam o poder estatal.

Não obstante, a mulher negra sofre tanto pelo racismo quanto pelo sexismo, como revela Almeida (2019, p. 47): “Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência”.

É nesse cenário político, econômico e histórico, engendrado na hierarquia racial, na qual o negro é empurrado para a margem, limitado e alijado de seus direitos, cujo imaginário

ideológico dissemina uma condição de normalidade que a mulher negra faz efervescer sua luta, diante das marcas do sexismo, muito embora, por muitas vezes, o crivo do patriarcado não fosse percebido, conforme afirma hooks (1981, p. 11):

A maior parte das feministas assumiu que os problemas que as mulheres negras enfrentavam eram causados pelo racismo – não pelo sexismo. A assunção de que podemos divorciar a questão da raça do sexo, ou do sexo da raça, enublou a visão dos pensadores americanos e escritores [...]. (hooks, 1981, p. 11)

Em vista disso, infere-se uma complexidade na identificação do sexismo, haja vista que constituía a ordem social e política, carregada pelos colonizadores de suas terras (hooks, 1981). Nessa concepção, a mulher negra sente o peso dessa estrutura racista desde os primórdios de sua existência, pois lhe são impostos modos, limites, formas e regras de estar numa sociedade constituída sobre aspectos de raça e gênero, sob o jugo de sua inferioridade e incapacidade, compelindo-a para a base da pirâmide social, para ocupar os piores postos de trabalho, recebendo os salários mais baixos e exercendo as funções mais insalubres.

Além disso, o ambiente profissional, no que diz respeito à mulher negra, é muito mais agressivo, dado que, além de disputarem espaço com homens brancos e negros, possuem menos garantias que as mulheres brancas, sendo afastadas dos espaços sociais de poder, como posições de gestão ou de chefia. Esses espaços são ocupados, em sua maioria, por homens brancos, homens negros e mulheres brancas e em último grau, e raras exceções, as mulheres negras.

A herança cultural do patriarcado oprime tanto mulheres brancas, vistas como frágeis, quanto as mulheres negras, não consideradas humanas. Mas, devido à história das mulheres negras, e sua especificidade, o racismo e o sexismo precisam ser combatidos. Desmistificar a democracia racial é essencial para a construção de um país que promova a igualdade de gênero e raça. (VARGAS; WAMBIER, 2016)

O juízo errado de superioridade do homem e inferioridade da mulher, como base ideológica do patriarcado, em semelhança com o racismo, perpetuam as ideias hegemônicas de uma elite masculina branca, detentora da maior parte dos direitos, com acesso a uma gama de oportunidades, que tem impactos graves sobre os não brancos e, precipuamente, na mulher negra.

Isso posto, a luta das mulheres negras persiste contra todo um sistema que ainda a enxerga a mulher negra como inferior, incapaz, o corpo servil, dotado de erotismo conforme afirma hooks (1995, p. 6): “[...] a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos

de negras que insistia em representa-las como altamente dotadas de sexo a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado”.

A mulher negra permanece em luta por identidade, subjetividade, o legítimo reconhecimento de sua força, não a partir de papéis a ela atribuídos por uma sociedade machista e racista, e sim, por sua condição de resistência, de desempenhar as mesmas atividades que os homens brancos ou não, em condições de igualdade, de respeito e de valorização.

A reivindicação por igualdade legal, social e cultural das mulheres, em todos os espaços, descortinou a desigualdade de papéis na relação de poder entre os sexos e que esta, fundamenta-se mais em aspectos sociais do que biológicos. No entanto, a luta por uma sociedade mais igualitária, à guisa de um olhar feminista, não contemplou as mulheres negras, uma vez que, as feministas brancas não eram sensíveis às mazelas que as primeiras, sofriam por consequência do sexismo, impetrados por homens brancos e negros, conforme afirma hooks (1981):

Quando começou o movimento contemporâneo em relação ao feminismo, houve pouca discussão sobre o impacto do sexismo sobre o estatuto social das mulheres negras. A classe alta e média das mulheres brancas que estavam à frente do movimento não fizeram nenhum esforço em enfatizar que o poder patriarcal, o poder que os homens usam para dominar as mulheres, não é apenas um privilégio das classes altas e médias dos homens brancos, mas um privilégio de todos os homens na sociedade sem olhar a classe ou a raça. As feministas brancas tão focadas na disparidade no estatuto económico entre os homens brancos / mulheres brancas, tiveram uma indicação do impacto negativo do sexismo que elas traçavam e não deram nenhuma atenção ao facto de os homens das classes mais baixas e pobres serem tão capazes de oprimir e brutalizar as mulheres como qualquer outro grupo de homens na sociedade americana. (hooks, 1981, p. 64)

Assim sendo, as mulheres negras permaneceram sendo exploradas, invisibilizadas e vistas como um corpo proeminente para todas as violações, devido à inobservância quanto às questões de raça, gênero e classe, foco das discriminações sofridas por mulheres negras, por parte das feministas brancas e ignoradas por homens brancos e negros.

A mulher negra no Brasil, a partir de meados dos anos 80, passou a se organizar politicamente em função de sua situação de ser mulher e ser negra, mediante o combate aos estereótipos que a estigmatizam: por uma real inserção social; pelo questionamento das desigualdades existentes entre brancas e não-brancas em nossa sociedade; contra a cidadania de terceira categoria a que está relegada por concentrar em si a tríplice discriminação de classe, gênero e raça. (CARNEIRO, 2002, p. 180)

Entendemos raça no conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente, conforme Gomes (2001):

Raça aqui é entendida como conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Rejeito o determinismo biológico e incluo três outras dimensões para a análise da questão racial, a saber, a geográfica, a histórica e a política. Nessa perspectiva, ao discutir sobre Educação, cidadania e raça refiro-me a todas as implicações que essa discussão acarreta ao segmento negro da população. (GOMES, 2001, p. 85)

Sendo assim, segundo Carneiro (2002, p. 178) “[...] desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil”.

Nesse sentido, “[...] faz-se necessário assinalar a interligação da questão racial com a de gênero. Ambas passam fundamentalmente pela questão de identidade. [...] O cerne da teoria feminista está na revelação da ideologia do patriarcalismo e em sua crítica” (NASCIMENTO, 2001, p. 116).

Gonzalez (2020) em seu texto A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social, sinaliza a inadequação, para nós mulheres negras, de certo feminismo que toma como base as experiências das mulheres brancas:

[...] a afirmação de um feminismo erroneamente chamado de radical, quando, na verdade, sua marca é do sectarismo. Fechado em si mesmo pela identificação imaginária que o fundamenta, seus critérios são os de reprodução especular (e haja espelho nesta estória), caracterizados pelo sexismo extremado. Como lhe falta o impulso necessário para atingir o simbólico, ele não consegue apreender o real ou, como se diz, *cair na real*. Daí a grande distância que o separa da realidade vivida por milhões de mulheres negras deste país e a sua grande proximidade do modelo ariano de explicação (cujo elemento de sustentação é justamente o racismo). (GONZALEZ, 2020, p. 248)

As perspectivas apresentadas acima revelam que, a despeito das inúmeras mobilizações, das constantes lutas e avanços, as marcas do patriarcado hegemônico persistem, ainda assolam as mulheres negras e precisam serem combatidas. Cabe a nós, mulheres, valorizarmos e reafirmarmos as lutas pela liberdade, não apenas do antigo sistema escravagista, mas, precipuamente, do patriarcado sistêmico, do sexismo que insiste e persiste em ditar nosso lugar, e a silenciar a nossa voz.

Deve ser de nossa apetência voltar os olhares para a ancestralidade, enquanto formadora de identidade de lutas e conscientização, conforme Akotirene (2019, p. 17): “O

pensamento feminista se deu mediante a construção a ferro e as águas atlânticas, e a interseccionalidade veio até nós como ferramenta ancestral”.

A partir disso, não podemos esquecer que, mesmo dentro do feminismo, as mulheres negras foram invisibilizadas, desconsideradas suas aspirações e mesmo sendo, muitas vezes, o discurso mais potente dentre as feministas, nossas antecessoras tiveram que lutar mais que as mulheres brancas.

Destaca hooks (2018, p. 20): “Mesmo que mulheres negras individuais fossem ativas no movimento feminista contemporâneo desde seu início, elas não foram os indivíduos que se tornaram ‘estrelas’ do movimento, que atraíam a atenção da mídia de massa”. Nesse sentido, é condição *sine qua non* continuar o projeto feminista negro, cujo ponto de partida é racial, desde sua criação, para assim superar estereótipos de gêneros, privilégios de classe e cisheteronormatividades a nível global (AKOTIRENE, 2019).

Sendo assim, o movimento feminista negro da lugar, voz e vez ao protagonismo das mulheres negras e ao papel social das histórias, lutas e reivindicações das mesmas, promovendo assim a reflexão sobre situação do ser mulher negra e suas pautas na sociedade.

Outra grande conquista foi a importância de entender o peso da discriminação, não apenas racial, mas do seu cruzamento com gênero e classe que trouxeram compreensão sobre as avenidas identitárias que acometem as mulheres negras. O termo interseccionalidade foi utilizado pela primeira vez pela professora de Direito Kimberlé Crenshaw (2002) visando sua aplicabilidade na lei antirracismo:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Nesse contexto, pensamos a interseccionalidade conforme Ribeiro (2018):

Pensar a interseccionalidade é compreender que não pode existir primazia de uma opressão sobre as outras e que é necessário romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis. (RIBEIRO, 2018, p. 104)

Assim sendo, por meio da interseccionalidade podemos refletir criticamente o embricamento entre raça, classe e gênero no processo de construção identitário da mulher negra e sua importância na construção da nossa sociedade.

Nessa perspectiva, a interseccionalidade instrumentaliza o feminismo negro para promover intervenções políticas e educação jurídica, visando entender quais as condições estruturais em que o racismo, o sexismo e as violências correlatas atuam como discriminantes e atores de discriminação sobre a mulher negra, por consequência do padrão colonial moderno, promotor do racismo e do sexismo (AKOTIRENE, 2019).

Para Carneiro (2005):

[...] esse padrão colonial moderno se institui por meio da biopolítica: Nessa biopolítica, gênero e raça articulam-se produzindo efeitos específicos, ou definindo perfis específicos para o “deixar viver e deixar morrer”. No que diz respeito ao gênero feminino, evidencia-se a ênfase em tecnologias de controle sobre a reprodução, as quais se apresentam de maneira diferenciada segundo a racialidade; quanto ao gênero masculino, evidencia-se a simples violência. (CARNEIRO, 2005, p. 72)

E nesse sentido, entendemos que a interseccionalidade torna-se uma ferramenta importante para e nas lutas das mulheres negras por igualdade social, racial e de gênero e no combate ao racismo estrutural que silencia, exclui e é violenta as mesmas.

Por conseguinte, são essencialmente as mulheres negras, que mais sofrem com a subalternidade, a desigualdade e a instrumentalização da morte, seja pela violência direta ou pela falta de assistência, de leis e de políticas públicas que assegurem seus direitos à vida digna, às oportunidades e às igualdades de condições. É a mulher negra que é acometida pelo crescente índice de feminicídios e pelas mortes dos companheiros, filhos e netos. Desse modo, faz-se necessárias políticas que contemplem, não apenas as necessidades dessas mulheres e homens, mas efetivamente seus anseios de equidade de direitos.

Segundo Gonzalez (1988, p. 3) “[...] o feminismo negro possui sua diferença específica em face do ocidental: [a diferença dada pela] solidariedade, fundada numa experiência histórica comum”. Tal solidariedade é base da luta das mulheres negras e foi historicamente construída e constituída na resistência ao modelo patriarcal, conforme ressalta Cardoso (2013):

A solidariedade de que nos fala [Gonzalez, 1988] é a base da luta das mulheres negras, desde o período escravista até os dias atuais, das diversas formas de organização que, nem sempre, se acomodaram aos moldes formais, mas que sempre foram constantes e que se constituíram em resistência ao patriarcalismo, uma solidariedade historicamente construída, a partir de embates e estratégias de sobrevivência na diáspora, nas sociedades pós-coloniais marcadas pelo racismo, uma solidariedade que dá corpo aos Movimentos de Mulheres Negras no Brasil e inspira a perspectiva das ativistas negras que se auto declaram feministas. (CARDOSO, 2013, p. 6)

Tal solidariedade é a grande característica no percurso do movimento das mulheres negras na busca pela legitimação do seu lugar na sociedade e na luta pelas pautas específicas que norteiam o caminhar do feminismo negro.

A contribuição de Léila Gonzalez para o feminismo negro no Brasil, tanto no campo teórico, como político, foi fundamental para uma geração de pensadoras negras e deu embasamento para a necessidade de enegrecer o feminismo no Brasil, como afirma Sueli Carneiro (2003):

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pode-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta anti-racista no Brasil. (CARNEIRO, 2003, p. 118)

Com efeito, as produções teóricas e ações ativistas de Léila Gonzalez muito contribuíram para a construção do pensamento feminino negro atuante no Brasil. Por meio do enegrecimento do movimento feminino tem sido possível colocar em pauta a discussão e promover o combate das práticas de inferiorização com respeito às diferenças raciais, sociais e de gênero que atingem o ser mulher e ser negra.

Sobre o enegrecimento do movimento feminino Sueli Carneiro (2002) ainda salienta que enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado concretamente demarcar e instituir na agenda do movimento das mulheres o peso que a questão racial tem para:

- a configuração das políticas demográficas, a caracterização da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca;
- a introdução da discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra, como questões fundamentais da formulação de políticas públicas na área da saúde;
- a crítica aos mecanismos de seleção do mercado de trabalho, como a boa aparência, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras;
- o estudo e a atuação política em relação aos aspectos éticos e eugênicos colocados pelos avanços das pesquisas nas áreas da biotecnologia, em particular da engenharia genética.(CARNEIRO, 2002, p. 183)

Tais pautas além de promoverem a legitimação das lutas e reivindicações das mulheres negras são necessárias no combate ao racismo estrutural que atinge a mulher negra em todas as esferas sociais e é legitimado cotidianamente pelas relações de poder presentes nas estruturas políticas, sociais, culturais e econômicas que caracterizam a dinâmica da nossa sociedade.

Sendo assim, enegrecer o feminismo é refletir criticamente sobre a homogeneidade da identidade branca e ocidental da formulação do feminismo clássico e, ao mesmo tempo, revelar as insuficiências, teóricas e práticas, sobre os feminismos e suas diversidades principalmente em sociedades multirraciais como é o caso da existente no Brasil. (CARNEIRO, 2002)

Ser mulher negra no Brasil, se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe. Isto é, por força das contradições que o ser mulher negra encerra, recai sobre ela a responsabilidade de defender politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro e do movimento das mulheres e somar-se ainda aos demais movimentos sociais voltados para a construção de uma nova sociedade, baseada em valores da igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social (CARNEIRO, 2002).

Nesse contexto, entendemos que o feminismo negro deve ser compreendido como feminismo descolonial e marcado pela superação da colonialidade de gênero:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero, racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir resistir na interseção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre os povos. (LUGONES, 2014, p. 8)

Assim, descolonizar o pensamento feminista é descortinar novas possibilidades de inserção. É retirar da invisibilidade vozes silenciadas de um movimento pretensamente universal. É incabível não só pesar o racismo na falta de oportunidades e subempregos de muitas mulheres negras e na erotização de seus corpos. É uma mudança de olhar no corpus teórico no que se refere aos estudos das lutas das mulheres negras de caráter hegemônico. É inquietante e transgressor à medida que propõe repensar certezas epistêmicas. Ao emergir vozes silenciadas e corpos marginalizados, o feminismo negro transforma as mulheres em novos sujeitos políticos, donas de sua própria história. (RAMOS, 2020)

Diante do exposto, torna-se necessário que as conquistas adquiridas, como o longo percurso de lutas das mulheres negras, ainda que somem um grande avanço, haja vista que, em seu enfrentamento, apropriaram-se de espaços ocupados por homens e mulheres brancas, das classes média e alta, como a intelectualidade, uma vez que são expropriadas do acesso à educação e não devem encerrarem-se no individualismo, metamorforsear-se na ascensão econômica e social, posto que a construção teórica do feminismo corre sérios riscos de esmaecer dentro do próprio contexto acadêmico, populado por uma ideologia sexista, conforme alerta hooks (2018):

Políticas acadêmicas e planos de carreira ofuscaram as políticas feministas. A teoria feminista passou a ser hospedada por um gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo lá fora. Trabalhos que eram e são produzidos na academia muitas vezes são visionários, mas essas ideias raramente alcançam as pessoas. Como consequência, a academização do pensamento feminista dessa maneira enfraquece o movimento feminista por meio da despolitização [...] Uma literatura que ajuda a informar uma multidão de pessoas, que ajuda indivíduos a compreenderem o pensamento e as políticas feministas, precisa ser escrita em uma vasta gama de estilos e formatos. Precisamos de trabalhos principalmente direcionados à cultura jovem. Ninguém produz esse tipo de trabalho em contexto acadêmico. (hooks, 2018, p. 40)

É necessário e urgente ocupar esses espaços de intelectualidade, forjar e transgredir fronteiras pela compreensão dessa necessidade (hooks, 2018), mas também se faz imprescindível uma conscientização da sociedade brasileira sobre as importantes contribuições das experiências diárias, das lideranças comunitárias, do trabalho das escritoras negras, das manifestações das empregadas domésticas, da atuação de ativistas negras, da luta pela educação antirracista e nas ações do Movimento de Mulheres Negras.

Segundo Bairos (1995, p. 462) a feminista americana interseccional Patrícia Hill Collins (1991) elege cinco temas como fundamentais e que caracterizariam a luta feminista negra: “[...] 1) o legado de uma história de luta; 2) a natureza interligada de gênero, raça e classe; 3) o combate aos estereótipos ou imagem de controle; 4) a atuação como mães, professoras e líderes comunitárias e 5) a política sexual”. Temas que estabelecem as premissas do Feminismo Negro Interseccional que atua na redução das desigualdades por razões raciais e de gênero.

Dessa forma, o movimento das mulheres negras pautado nos cinco temas acima expostos está centrado no reconhecimento das vivências, das experiências, das

reivindicações, das lutas e do cotidiano das mulheres negras atuantes nos movimentos sociais e vai muito além da produção acadêmica sobre a luta feminista negra.

Ademais, Collins e Bilge (2021) afirmam que “[...] muitas dessas mulheres desses grupos historicamente excluídos permaneceram fora das instituições sociais, demonstrando a necessidade de projetos de justiça social à parte do mundo acadêmico. Nem todos esses atores políticos levaram responsabilidades e experiências dos movimentos sociais para o meio acadêmico” (COLLINS, BILGE 2021, p. 106)

Sobre tal perspectiva Bairros (1995), afirma que o “[...] pensamento feminista negro seria então um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres afro americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade [...]” (BAIROS, 1995, p. 6).

Dito isto, é fundamental mantermos acesas as luzes de nossas mulheres negras, nossas antecessoras, não no sentido impetrado pela imprensa branca, a que tudo suporta, que nos deixaram seu legado e estão presente na memória coletiva, como Maria Felipa, cuja história não pode e não deve ser esquecida, por mais que tentem invisibilizar sua luta, como diz Kruschewsky (2021):

/

Sua história estaria fadada ao esquecimento se, a partir de 2005, pesquisadores que estudaram a vida da personagem, não houvessem feito um trabalho de reconstituição histórica, incentivado pela prefeitura local de Itaparica-Bahia. Para isto não faltaram documentos raros, encontrados em arquivos dentro e fora da ilha e, assim, fazendo surgir, embora ainda cercada de mistérios e lendas, a história de uma verdadeira heroína que parecia condenada a ficar “deitada eternamente em berço esplêndido”, sem ser revelada para o mundo. (KRUSCHEWSKY, 2021, p. 49)

A mulher negra, pescadora, marisqueira, capoeirista, líder de 40 mulheres moradoras da Ilha de Itaparica, que combateu as tropas portuguesas em solo itaparicano nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia e que por muitas vezes, se utilizou de artifícios e dá força para superar os numerosos inimigos, distribuindo suprimentos pelas cidades do Recôncavo como Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e outras está presente na memória e nas narrativas do povo de Itaparica (FARIAS, 2010).

Maria Felipa de Oliveira pode ser inserida num quadro de silenciamento e segregação, se configurando na própria materialização do embricamento entre classe, raça e gênero tão discutidos e problematizados a partir do embasamento nas ideias de Angela Davis, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro e outras intelectuais negras aqui elencadas.

Oprimida pelo racismo, pelo sexismo e pela estratificação social, Maria Felipa, mulher, negra, periférica, marisqueira e capoeirista, está localizada na base da pirâmide socioeconômica, o que Beauvoir (1970) chamou de “O outro absoluto”. Por este motivo, ela foi a mais negligenciada de todas as mulheres que participaram das lutas pela Independência do Brasil (PIRES, 2020).

Manter vivas as memórias dessas mulheres negras, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira, é reavivar e fortalecer a luta, sem esquecer de seus embricamentos com classe e gênero, que a sororidade ainda é poderosa (hooks, 1981), que as conquistas adquiridas por meio das lutas dessas mulheres são marcas históricas registradas no corpo negro feminino, que combateram, resistiram e abriram caminhos para novos entendimentos, no que tange aos enfrentamentos.

Segundo França (2017) é comum que as mulheres negras sejam representadas nos currículos e nos materiais didáticos de maneira subalterna e vitimizada. “Deste modo, as discussões teóricas dos movimentos negros e da teorização feminista trazem críticas sobre as representações negativas sobre as mulheres negras, no sentido de desconstruí-las” (FRANÇA, 2017, p. 105).

Dessa forma, a teorização do feminismo negro e as lutas das mulheres negras são fundamentais para uma reflexão crítica sobre as relações raciais e de gênero presentes no campo curricular de História (FRANÇA, 2017). Assim, ao investigar a história das mulheres negras e seu legado, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira, nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio (PNLD/2018), promovemos uma tomada de consciência sobre a representação das memórias, das trajetórias e das lutas de mulheres negras esquecidas, silenciadas ou excluídas dos conteúdos históricos e livros didáticos. Mulheres que, fugindo à regra, romperam com antigos paradigmas e redefiniram o espaço do ser feminino, assumindo o papel de protagonistas e sujeitos históricos.

### 3.2 A importância da memória e da identidade

Memória, identidade e representação são categorias centrais do presente texto e para tanto apresentamos, em linhas gerais, o papel de tais categorias, a importância das mesmas e a relação entre elas para a reflexão sobre a presença da mulher negra no Livro Didático de História (LDH).

Nesse sentido, podemos entender a memória como sendo a maneira pela qual os seres humanos se lembram ou se esquecem do passado. Em nossa sociedade, a memória coletiva dá

origem a diversos espaços de memória, haja vista que “a memória corrobora significativamente para entender questões históricas de percepção de ser e estar no mundo. Enquanto sujeito histórico, somos parte da história seja ela passada, presente ou futura; por que onde quer que haja humanos, há história” (KI-ZERBO, 2009, p. 17).

Sendo assim, “memória e educação são dois elementos importantes em nossa vida. Porque as memórias são dinâmicas e indispensáveis para a auto-representação e representação do outro numa constante interação entre passado, presente e futuro” (SANTANA, 2017, p. 22). Nesse contexto, Ricoeur (2007) traz a concepção da memória individual ancorada na memória coletiva, considerando que:

É a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma. [...] É essencialmente no caminho da recordação e do reconhecimento, esses dois fenômenos mnemônicos maiores de nossa tipologia da lembrança, que nos deparamos com a memória dos outros. (RICOEUR, 2007, p. 130-131)

Contudo, Halbwachs *apud* Ricoeur (2007), conceituam a memória coletiva como “a memória de grupo ou social” daqueles envolvidos no fato histórico. Ainda assim, Ricoeur (2007) pontua e critica sobre de qual memória está se falando, quem são os sujeitos que embasam essa memória coletiva, trazendo, dessa maneira, uma memória mercantilizada, uma memória assentada na parcialidade.

Nesse sentido, no que se refere aos problemas atribuídos à memória coletiva, Ricoeur (2007, p. 140) afirma que “são reformulados pelos historiadores ao tratar da dimensão temporal dos fenômenos sociais”. Ademais, ao confrontarem a contextualização histórica e a memória coletiva, “oferecerá a oportunidade de uma redistribuição dos fenômenos mnemônicos entre os escalões da micro-história e os da macro-história” (RICOEUR, 2007, p. 141). Dessa forma, atuará o historiador propiciando uma conciliação entre os limiares da memória individual e da memória coletiva.

Ricoeur (2007, p. 404-406), ainda contribui, evidenciando “a memória histórica que é ensinada aos indivíduos através das suas vivências sociais, como a memorização de fatos, heróis e datas nacionais pelo conteúdo e calendário escolar; como a tradição familiar; e os costumes de seu povo”.

Desse modo, na formação destas memórias é tomada por intrageracional, transmissão natural que conserva a individualidade, e transgeracional, que perpassa de uma geração a outra sem a preservação de subjetividades de cada indivíduo. É assim que, pouco a pouco:

A memória histórica se integra à memória viva. O caráter de enigma que obscurece as narrativas do passado longínquo se atenua, ao mesmo tempo em que as lacunas de nossas próprias lembranças se preenchem e sua obscuridade se dissipa. No horizonte, delineia-se o desejo de uma memória integral, reunindo memória individual, memória coletiva e memória histórica, desejo que arranca de Halbwachs essa exclamação digna de Bergson (e de Freud): “Nada esquecemos”. (RICOEUR, 2007, p. 407)

Na literatura de Pollak (1989, p. 6), “há uma permanente interação entre o vivido e o apreendido, o vivido e o transmitido”. Sendo assim, a memória é a principal mantenedora das lembranças dos momentos vivenciados pela sociedade e é uma ferramenta importante no processo de conhecimento e valorização dos personagens envolvidos e dos processos históricos.

Para compreendermos o significado da memória, utilizamos como aporte teórico os conhecimentos de Le Goff (2003), sinalizando que toda evolução da sociedade está relacionada à relevância do papel da memória coletiva, que está presente nas grandes questões das sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento.

Dessarte, Le Goff (2003), este defende que a História é a forma científica que assume a memória, pois há uma seleção de fatos ou elementos que se tornarão memória, no contexto de um determinado grupo. Ou seja, a seleção de fatos representa fragmentos de algo que seja considerado como simbólico por indivíduos que são parte daquele contexto social. Sendo assim, os estudiosos da memória, entre eles o historiador, “têm por obrigação lutar pela democratização da memória social” (LE GOFF, 2003, p. 77).

Tal assertiva se faz necessária no sentido de que para Le Goff (2003) quem detém o poder de criação e manipulação da memória detém também o controle sobre o povo, a quem essa memória irá constituir. Pois, quem domina o poder sobre a memória social, pode perpetuar sua auto afirmação e gerar sobre o outro uma espécie de dominação histórica e cultural.

Nesse sentido, faz-se necessário observar o jogo que se apresenta entre a memória e o esquecimento:

[...] tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 76)

No entanto, a luta por essa representação igualitária é essencial no sentido de que nenhum sujeito seja mais valorizado em detrimento de outro. Le Goff (2003) afirma que toda memória é essencialmente individual e constitutivamente social ou coletiva. E ainda ressalta: “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 77).

Nessa ótica, coadunando Le Goff (2003), Benjamin (1987) afirma que o historiador, consciente de um presente perfeitamente configurado por um passado imobilizado, propõe-se:

Estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração, em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico. (BENJAMIN, 1987, p. 7)

Dessa maneira, o entendimento sobre o passado que deu origem ao presente, permite-nos desafiá-lo a tomar uma outra direção; ao tempo em que nos desafia a confrontar medidas e aparatos legais para um melhor desenvolvimento da sociedade em sua totalidade.

Entretanto, Halbwachs (2013, p. 12), outro especialista no estudo da memória, destaca que “a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos”. Assim, a memória individual existe a partir da memória coletiva, mas esta pode se alterar de acordo com o lugar em que ocupamos em determinado grupo e as relações que mantemos com outros ambientes.

Por outro lado, “se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2013, p. 69). Essa massa de lembranças transportadas pela memória coletiva, com maior ou menor intensidade, é percebida por cada membro do grupo. E ainda ressalta:

A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo. Em geral a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em

que se apaga ou se decompõe a memória social. (HALBWACHS, 2013, p. 100-101)

Sendo assim, a memória coletiva é construída em grupo e também conta sempre com a participação do sujeito. Para Halbwachs (2013) as lembranças, portanto, são constituídas e podem ser reconstruídas no interior da coletividade.

Assim sendo, a memória coletiva é construída em grupo e também conta sempre com a participação do sujeito, pois na concepção de Halbwachs (2013), é na coletividade que as lembranças são, portanto, constituídas. Ele considera a memória como resultado de representações coletivas construídas no presente, que tem como função manter a sociedade coerente e unida.

Nessa perspectiva, Eny Kleyde Farias (2010), em sua obra, menciona que Maria Felipa de Oliveira como Heroína da Independência do Brasil, contribuiu:

Para a historiografia e para a função social dos historiadores [...] a concepção teórica de Maurice Halbwachs sobre Memória Coletiva, que estuda quem é o “outro”. O pensamento implica análises da história referentes aos social e ao psicológico, assim como promove a interdisciplinaridade essencial ao entendimento da memória coletiva entre essas ciências. (FARIAS, 2010, p. 38)

Assim, o Livro Didático voltado para a disciplina de História tem um papel significativo na valorização e preservação da memória, pois um dos objetivos básicos da história é “compreender um tempo vivido de outras épocas e converter o passado em ‘nossos tempos’” (BITTENCOURT, 2008, p. 13). Assim, a memória tem um papel significativo no ensino de História.

Dessa forma, o professor de História se encarrega de promover, além de aulas, verdadeiras experiências, fazendo com que os estudantes levem esse contato aprendido para além dos muros da escola, para toda sua vivência, aprendendo novas linguagens significativas, responsáveis para uma leitura crítica sobre a História e o seu papel enquanto ciência da área de humanas e suas tecnologias.

Desse modo, é preciso uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção da memória e na apreensão e propagação de saberes que são próprios dos ambientes escolares. Assim, o Livro Didático de História tem um papel importante haja vista que nele o estudante encontra fatos, acontecimentos, personagens e eventos históricos que produzem uma memória coletiva e uma tomada de consciência histórica. Assim, Bittencourt (2009) enaltece o papel da memória:

A memória é imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. (BITTENCOURT, 2009, p. 139)

Por conseguinte, através da valorização da sua memória, é possível romper com o silenciamento e esquecimento da mesma nos conteúdos históricos, possibilitando, assim, a visibilidade da mulher negra como agente histórico. Esse argumento promove uma ruptura epistemológica e cultural, bem como uma “outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento” (GOMES, 2012, p. 102).

Na presente pesquisa entendemos ser o livro didático um portador de memória social, uma vez que ele também é um dos formadores de memória. Sendo assim, acreditamos que o mesmo é constituído para representar e perpetuar a memória de todo um povo, formado por vários povos, como é o caso do Brasil, e, sendo assim, deve conter a história dessas etnias representadas de maneira igualitária, seja ela indígena, europeia, africana e outras.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que as diferentes formas de linguagens expressas no livro didático de História desempenham um papel significativo na formação ideológica e cultural dos educandos. Então, o livro didático de História torna-se um suporte de grande importância no processo ensino e aprendizagem; entretanto, não deve ser a única fonte de informação na formação dos educandos. Faz-se necessário que o professor busque, também, outros recursos ou materiais didáticos a fim de promover a produção do conhecimento histórico.

Para definição do Livro Didático de História como um lugar de memória, faremos uso do pensamento de Purificação (2002):

Os lugares de memória nascem e vivem [...] procurando suprir a distância que existe entre história e memória. Arquivos, testamentos, museus, obras de arte, livros, monumentos, santuários, comemorações, festas e tudo aquilo que é cercado pela prática eventual ou sistemática de um ritual [...].(PURIFICAÇÃO, 2002, p. 15)

Nesse contexto, a memória é uma das dimensões pelas quais o saber da história é constituído. E partindo dessa assertiva, com o Livro Didático de História sendo um portador

de memória, seu conteúdo, dentro de todas as funções que abarca, pode incutir no sujeito a criação de uma ou várias memórias, e uma vez que essas memórias constituem o indivíduo, que é histórico, o mesmo irá interagir e agir na realidade, sociedade e vida coletiva, influenciado por aquilo que o define.

Nessa lógica, se o livro didático de História representa um papel fundamental na formação dos educandos, privilegiando certos conhecimentos históricos em detrimento de outros, ou ainda, abarcar conteúdos de maneira superficial, influenciando na (des)construção da identidade social desse indivíduo.

A partir desta perspectiva, faz-se necessário compreender o papel do ensino de História e do livro didático de História como elementos importantes na valorização da memória dos indivíduos, conferindo aos mesmos o sentimento da coletividade e representatividade social. Observamos que uma das recomendações relevantes dos PCNs (BRASIL, 1999) trata das relações entre história, memória e patrimônio que precisam ser apresentadas e debatidas, porque se refere à constituição da memória a partir da história ensinada na escola, pois:

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas [...] Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (BRASIL, 1999, p. 27)

Sendo assim, a memória torna-se uma ferramenta importante no combate ao preconceito, ao silenciamento, à invisibilidade e à falta de representação dos grupos minoritários, excluídos, esquecidos ou deixados de lado pela hegemonia dos modelos eurocêntricos e dominantes das narrativas históricas. Com isso, a memória é mobilizada como âncora para a formação histórica. Ela se constitui como plano de possibilidade para lidar com a projeção, para cada aluno, que sua história e sua cotidianidade estão inseridas em um plano social maior.

Essa reflexão didática possui consequências fundamentais na forma com que o aluno passa a ler o mundo, pois ele, enquanto sujeito do conhecimento, passa a poder se enxergar como sujeito da História, na medida em que sua memória e sua constituição identitária conversam com outras realidades em outros tempos e espaços.

Nesse sentido, Silva (2012, p. 10) esclarece que identidade e diferença estão em estreita conexão com as relações de poder. Sendo assim, o processo de construção de identidade ocorre de maneira “tanto simbólica quanto social” e a afirmação de identidades diferentes tem causa e consequências materiais. E acrescenta,

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (SILVA, 2012, p. 14)

Dessa forma, é precisamente por que as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-la como produzida em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de humanidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesma idade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2012, p. 109).

Dessa forma, a identidade é uma categoria efetivamente importante para compreendermos como a pessoa se constitui, influenciando sua autoestima e seu existir. A identidade deve ser entendida como a consciência que cada indivíduo tem de si próprio e das estruturas e segmentos sociais a qual pertence.

Nilma Lino Gomes (1996, p. 88) afirma que o processo de construção da identidade “é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro”. Além disso, ocorre que a identidade está, continuamente, em construção, podendo ser afetada pelo seu meio social, ou seja, é formada ao longo do tempo e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento.

Nesse contexto, o processo de construção da identidade favorece para a desalienação do negro, “a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28). A desalienação implica em consciência e a consciência em liberdade. O complexo negro não vem do negro, vem da maneira como socialmente o negro é interpretado, haja vista que:

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em

uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. (FANON, 2008, p. 95)

A desalienação é a resposta para o não branqueamento e o não desaparecimento do ser negro. Em outras palavras, é a partir de uma tomada de consciência da identidade, aparecer, por meio de uma nova possibilidade de existir, que liberta o negro desse complexo de inferioridade e o torna dono de um discurso sobre ser negro. Nessa perspectiva, coadunamos com Neusa Santos Souza (1983):

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se conhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.(SOUZA, 1983, p. 77)

Assim, ser negro significa ser negro de posse de um discurso acerca de si e implica um processo que pressupõe consciência política, não contraditória à fundamental importância das culturas negras, e ao enfrentamento da sistemática presença da discriminação racial e do racismo estrutural. Entretanto, nos estudos de Bittencourt (2009, p. 139), “a identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual ou coletiva”. Sendo assim, a memória é uma ferramenta importante para a constituição de identidades e da cidadania cultural. Então:

Por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. (BITTENCOURT, 2009, p. 139)

Desse modo, é importante frisar que a construção de identidades está relacionada à memória, já no plano individual e no coletivo ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações passadas, pois “através da memória se recriam histórias e tradições, reinventam saberes e fazeres num diálogo constante com os diferentes segmentos da

sociedade” (SANTANA, 2017, p. 20-21). Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia orientador para enfrentar as incertezas do presente e do futuro.

Entendemos, então, que a memória coletiva do povo de Itaparica seja responsável por manter viva as lembranças e os feitos de uma mulher negra corajosa e guerreira: Maria Felipa de Oliveira. Tal memória coletiva pode ser usada para romper com o silenciamento ou esquecimento usado para disfarçar o discurso de poder que nega os feitos de Maria Felipa de Oliveira, uma mulher negra, marisqueira, pobre, periférica e capoeirista.

Maria Felipa foi uma heroína épica, protagonista silenciada por 187 anos dos desfiles do 2 de julho. Somente em 26 de julho de 2018 foi declarada Heroína da Pátria brasileira pela Lei Federal Nº 13.697, tendo seu nome inscrito no Livro “dos Heróis e Heroínas da Pátria”. O reconhecimento tardio comprova que na sua época as mulheres não eram valorizadas e as negras não eram admitidas na sociedade, quanto mais serem referenciadas como uma liderança feminina e personagem histórica.

Sendo assim, podemos compreender que a memória é um elemento constituinte da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator determinante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em seu processo de reconstrução (POLLAK, 1992). Em seu artigo (In) visibilidade do gênero feminino no ensino de História: uma análise das representações das mulheres negras nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, Patrícia Araújo e Ramon Aleixo (2009) reforçam a dimensão cultural do livro didático e sua relação com a constituição da memória, retratando que existem:

Memórias a falar, silenciar, condutas a inculcar... Parece evidente, ao longo de nossas análises, a compreensão da dimensão cultural ensejada pelo livro didático, de modo a considerá-lo como elemento constitutivo de uma “memória nacional” delineada, no caso do ensino de História, primeiro nos âmbitos dos Institutos Históricos, depois na esfera das universidades e centros de pesquisas, “recentemente” (cerca de pouco mais de vinte anos) voltadas à esfera das relações étnico-raciais, culturais, de gênero, dentre outras. (ARAÚJO; ALEIXO, 2009, p. 5)

Ademais, ao visibilizar a importância de uma mulher negra – Maria Felipa de Oliveira – na formação identitária, promovemos uma tomada de consciência sobre a valorização das memórias, das trajetórias e das lutas de mulheres negras esquecidas, silenciadas ou excluídas dos conteúdos históricos. Mulheres que, fugindo à regra, romperam com antigos paradigmas e

redefiniram o espaço do ser feminino, assumindo o papel de protagonistas e agentes históricos.

Em consonância com Tamires Costa (2017), Maria Felipa ao ser reconhecida como heroína do povo baiano tornou-se prova viva de que os conteúdos escolares e livros didáticos ainda não colocam em visibilidade o papel da memória popular, das narrativas do imaginário coletivo e a historicidade dos ícones representativos do povo negro, pobre, excluído, invisível, silenciado e/ou esquecido, tendo em vista que:

Maria Felipa é parte da simbologia da guerra e do imaginário como referência feminina na Independência da Bahia. Mulher negra, marisqueira, Maria Felipa de Oliveira é uma personagem pouco conhecida pela documentação histórica. Liderou um grupo de mulheres na ilha de Itaparica, que ajudava a encurralar portugueses na região, fortalecendo a resistência baiana na guerra. Maria Felipa é parte da história e memória local até hoje é exaltada pela população de Itaparica, em reconhecimento de seu valor e resistência na guerra de Independência. Sua atuação é lembrada em momentos decisivos, seja na organização de mantimentos para o envio ao Recôncavo ou liderando sua comunidade, colocando para “correr” os portugueses que tentavam entrar na ilha. Maria Felipa marcou a participação feminina e negra na Guerra de Independência na Bahia. (COSTA, 2017, p. 36)

Assim, podemos entender a história de Maria Felipa de Oliveira no âmbito da nova história, da micro história e da memória coletiva que promovem a historiografia sobre sujeitos anônimos, simples e sociais. Para tanto, nosso aporte será o conceito de memória estabelecido por Le Goff (2003), que afirma que toda memória é essencialmente individual e constitutivamente social. Sendo assim, a memória é a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis, seja internamente, no cérebro, seja externamente, em dispositivos artificiais ou de uma forma grupal, denominado pelo autor de memória social.

Durante os últimos tempos, as questões relativas à igualdade de gênero e raça têm sido temáticas de muitos debates e reflexões tanto nos movimentos sociais, na agenda governamental, quanto na produção acadêmica. Nesse contexto, o estudo de gênero e raça é de extrema importância na atualidade, visto que é uma ferramenta importante para o rompimento da historiografia tradicional, centrada ainda no modelo europeu, branco, masculino e colonizador.

Nessa perspectiva, nos estudos de Perrot (1989), evidenciamos que escrever sobre a história das mulheres é retirá-las do silêncio a que estão submetidas. No espaço escolar, esta exclusão determina sua invisibilidade nos currículos, ao desconsiderar suas histórias e suas diversas formas de participação política e social. De fato, as mulheres têm ficado excluídas

deste relato da historiografia, como se, condenadas à obscuridade de uma reprodução inenarrável, estiveram fora do tempo ou pelo menos fora de acontecer. Ainda em conformidade, Perrot (1989) nos traz uma reflexão sobre a história feminina, história essa quase sempre invisível, excluída ou silenciada:

[...] no teatro da memória, as mulheres são sombras tênues [...] deixam bem poucos registros que digam respeito às mulheres, categoria indistinta destinada ao silêncio. [...] Assim, os arquivos públicos, olhar de homens sobre homens, calavam as mulheres. (PERROT, 1989, p. 9-11)

E no tocante às mulheres negras ainda há uma carência quanto às representações das mesmas nos livros didáticos de História como detentoras de trajetórias de vida inspiradoras ou como sendo referência no campo político, científico e cultural. Essa ausência de narrativas positivas é fruto das díspares relações de poder da excludente sociedade patriarcal e racista. A esse respeito, concordamos com a pesquisadora Fernanda Gomes Françoso (2017) que:

As mulheres negras, neste sentido, sofrem uma dupla exclusão, pois estão inseridas em uma sociedade patriarcal, machista e racista. Historicamente, elas possuem uma posição subalterna em relação aos homens negros, às mulheres brancas e aos homens brancos. Esta posição gerou processos de contestação e resistência por parte das mulheres negras, na luta por reconhecimento, espaço e justiça. (FRANÇOSO, 2017, p. 51)

Apesar da luta feminina negra, a invisibilidade e exclusão das mulheres negras nos currículos e materiais didáticos ainda permanecem, como bem salienta Françoso (2017) :

A omissão do conhecimento que aborda as mulheres negras de seu papel como sujeitos históricos na construção da sociedade e sua invisibilidade nos currículos e materiais didáticos escolares ainda permanece, apesar dos avanços da teoria feminista, das questões raciais, das novas abordagens teóricas da História, as quais privilegiam a história dos grupos marginalizados em nossa sociedade, das propostas pedagógicas para o ensino de História e das leis e diretrizes que preveem a inclusão e problematização de tais conteúdos nos currículos escolares. (FRANÇOSO, 2017, p. 51)

Nesse contexto, Farias (2010), cita que isto se dá devido à mentalidade de uma época de exclusão, perpetrada por uma classe dominante que não inclui o negro, o índio e a mulher no heroísmo das guerras. Para a autora, “a memória sobre os vencidos enquanto heróis, vem carregada de conflitos, dúvidas e problematizações. A historiografia oficial nega e omite, ontem e hoje, a mulher negra” (p. 112). Assim sendo, investigar a forma com a qual mulheres negras são retratadas nos livros didáticos de História, e as problemáticas envolvidas nisso, é

importante e contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações que resistem há tanto tempo e que sustentam as relações de poder aí assentadas.

Diante dessa reflexão, Ana Célia da Silva (2001, 2011), em suas obras, analisou livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que circularam na década de 1990, e comparou a presença da imagem do negro nas publicações didáticas com as de sua pesquisa da década anterior. A autora destaca, ainda, que de quinze livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da década de 1990, apenas cinco revelaram mudanças significativas à representação do negro nos textos e as imagens em comparação com a década anterior. Silva (2001), também explicou que nos livros didáticos há, normalmente, uma melhor representação de pessoas brancas em relação às de outras etnias, sendo conferida àquelas uma importância maior.

Na literatura de Silva (2001), um grande propagador da ideologia sexista e racista para com a mulher negra é o livro didático:

[...] a mulher negra foi ilustrada e descrita em todos os livros analisados como a empregada doméstica. Não como a doméstica enquanto profissional que desempenha um serviço de extrema importância social, mas carregada de estereótipos de mulher feia, gorda, sem inteligência, supersticiosa, ingênua e subserviente. (SILVA, 2001, p. 60)

Ainda assim, Silva (2001) denuncia os males provocados pela hegemonia do modelo branco na caracterização positiva da mulher:

A virgem Maria é branca nos livros, por que a representação da mulher negra foi recalcada a ponto de ocultar a existência da mãe negra, figura presente e destacada na sociedade brasileira. A rejeição e o desrespeito à mulher negra pelo homem branco, assimiladas pelo homem negro, resultam exatamente da disseminação dos estereótipos de doméstica, feia, burra, supersticiosa e lasciva, mulher sem status, bem como da fixação da mulher branca como padrão de beleza. (SILVA, 2001, p. 60)

Analogamente, é relevante inserir no cotidiano escolar a discussão sobre o significado do papel de gênero e raça desconhecido pela maioria dos estudantes, especialmente das alunas negras, racialmente oprimidas em particular. Sendo assim, é preciso uma avaliação e escolha crítica do Livro Didático de História, a fim de que não sejam adotados materiais que não retratam a diversidade étnico-racial e as relações de gênero.

Portanto, torna-se necessário estarmos sempre atentos à representação do negro nos conteúdos e materiais didáticos, pois a presença do negro na maioria dos livros didáticos apenas no período da escravidão e a ausência de elementos identitários negros são

responsáveis pela construção de valores negativos e sentimentos de inferioridade dos afrodescendentes, pois:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus tributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição e negação dos seus valores culturais e preferências pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2001, p. 14)

Em sintonia com Ana Célia Silva (2001) ainda ressaltamos que ao veicular estereótipos “que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro está expandido a ideologia do branqueamento que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade raciais” (SILVA, 2001, p. 16).

Nesse sentido, Cavalleiro (2001, p. 154) afirma que “o contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos(as) os(as) alunos(as) uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra”. Coadunando esta ideia, livros didáticos que produzam conteúdos que tragam figuras negras protagonistas de fatos históricos, promoverão o combate ao racismo através da representatividade.

Nessa perspectiva, França (2017) nos chama a atenção de forma categórica para o questionamento e a desconstrução das narrativas tradicionais e incentivo a uma nova visão da história:

Nossa história foi contada a partir do ponto de vista do colonizador europeu, do qual visões distorcidas e superficiais a respeito dos negros e negras foram construídas. Muitas vezes, a imagem deste grupo étnico em tais materiais, quando não ausente, ficou restrito ao sofrimento, à indolência e à miséria, ligados ao contexto da escravidão. É necessário superar tais representações a partir de uma nova história. Considerar a história da África, dos africanos e dos afrobrasileiros é reconhecer suas lutas, suas culturas e a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira [...]. (FRANÇA, 2017, p. 75)

Sendo assim, é preciso reconhecer as lutas, as memórias e as contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira, França (2017) ressalta também a importância da escola no combate aos discursos baseados em estereótipos e preconceitos e representações depreciativas das mulheres negras:

Uma alternativa para que as representações depreciativas que circulam na escola sobre as mulheres negras sejam transpostas é questionar e

desconstruir as imagens negativas carregadas de reducionismos que as associam a papéis subalternos e erotizados, substituindo-as por identificações positivas. Assim, torna-se promissor um trabalho no campo escolar não apenas com as perdas e opressões sofridas, mas com a riqueza de sua cultura e o valor de suas lutas, resistências e conquistas. A escola, como espaço privilegiado de socialização, produção e crítica de conhecimentos, necessita desenvolver propostas que permitam o questionamento e a desconstrução dos discursos com base em estereótipos e preconceitos. Para isso, as práticas dos/as professores/as, o currículo e os materiais didáticos de História e das demais disciplinas precisam ser questionados e constantemente reconstruídos ou reconfigurados, no sentido de problematizar e incorporar todas estas questões. (FRANÇOSO, 2017, p. 46)

Destarte, a escola, ao trabalhar nesta perspectiva, pode contribuir para as reflexões e questionamentos dos estudantes sobre suas representações negativas, estereótipos, preconceitos, propiciando a compreensão de que tais discriminações produzem injustiças sociais que se traduzem de forma particular na vida das mulheres negras.

Para uma melhor compreensão do modo como as mulheres negras são apresentadas ou não nos livros didáticos, ou seja, para a verificação dos mecanismos de identificação, classificação e diferenciação de gênero e raça que perpassam o ensino de história, foram destacados especialmente os conceitos de currículo e representação.

O currículo escolar, já discutido quando tratamos do livro didático, o currículo e a Lei 10.639/03, corresponde a um território de lutas e disputas pela definição sobre o que deverá ser ensinado, como e por quê. Diante disso, suscita constantes reflexões e críticas em relação à posição de servidão e submissão a que negros e negras são frequentemente associados, invisibilizando-se suas inúmeras histórias de resistência e luta. É necessário que estas discussões se articulem às análises sobre as relações de poder e sobre os discursos que criam exclusões e estigmas, com o objetivo de entender que tais discriminações não são naturais, mas construídas historicamente, o que inferioriza e subjuga as mulheres negras.

Desta forma, a relação entre representação e cultura nos possibilita pensar sobre a representação do povo negro, e em especial da mulher negra, nos livros didáticos, expressa pelo discurso escolar sobre a ciência, pois estamos falando de duas culturas, a da ciência e a da escola, cada uma com suas práticas específicas. O livro didático, e ainda mais o livro voltado para o ensino de História, neste contexto, está produzindo um discurso acerca do outro.

Quanto à representação, nos aportamos também nos estudos de Stuart Hall (2016), que afirma que a representação é uma parte fundamental do processo pela qual os significados são

produzidos e compartilhados em uma determinada cultura. Para o autor, “Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos” (p. 31).

Segundo Hall (2016, p. 108), a representação trata “do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem, amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante, para produzir sentido”. Por meio da representação formamos conceitos sobre tudo que observamos e sentimos e de coisas abstratas que não conseguimos ver, sentir, dizer ou viver.

Consoante o exposto, Roger Chartier (1991) acentua que as representações coletivas que influenciam diretamente nas divisões da organização social são articuladas a três modalidades relacionadas ao mundo social, pois:

[...] de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183)

Na visão do autor, a representação carrega dois significados aparentemente contraditórios:

[de um lado] a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não [...]. (CHARTIER, 1991, p. 184)

Nesse sentido, Chartier (1991) considera que a representação é a relação entre uma imagem presente e um objeto ausente. Entretanto, a representação pode sofrer “uma perversão da relação de representação” (p. 185). É quando a representação distorce o sentido do que está sendo representado, fazendo com que:

[...] a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente [...] manipula os quarenta e cinco signos destinados a produzir ilusão – e não a fazer conhecer as coisas tais como são [...] considera os

signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é.  
(CHARTIER, 1991, p. 185)

Essa última perspectiva, abordada pelo autor, nos ajuda a compreender o sentido da representação em algumas imagens preconceituosas sobre as mulheres negras nos livros didáticos, nas quais elas aparecem de diversas maneiras, como em posições de subalternidade, relacionadas a conotações sexuais, com características fenotípicas salientadas e exageradas, entre outras. Fica evidente que tais imagens produzem certos significados que as identificam a um certo padrão, a um certo tipo de representação sobre elas.

Com isso, a noção de representação é importante porque está ligada à produção das identidades e das diferenças, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2012, p. 91), especialmente o que estipula a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais no Parecer CNE/CP nº.3/20045 (BRASIL, 2004), em relação à representação positivada, pois estas pedagogias de combate ao racismo fortalecem entre os negros e despertam entre os brancos a consciência negra; bem como fazem parte de “um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo” (BRASIL, 2004, p. 16-17).

Dessa forma, se fizermos uma reflexão a respeito da identidade e a diferença perceberemos que estão estreitamente ligadas a sistemas de significação humana. A identidade é um significado - cultural e socialmente atribuído. Já a teoria cultural expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, “a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. O conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados” (SILVA, 2012, p. 89-90).

Então, rememorando a história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões - a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental- a representação do “real” na consciência. Então, podemos nos perguntar: qual o significado que o grupo dominante, hegemônico deseja que seja o real significado da história de uma mulher negra, batalhadora, entre outros atributos, tal qual Maria Felipa? Quem estaria

se beneficiando dessa figura expressiva negra? Por que tornar invisível a história de heroínas negras?

Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. Portanto, podemos:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA, 2012, p. 96)

É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.

Nessa ótica, a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade, que podemos:

Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. (SILVA, 2012, p. 91)

Nessa compreensão de respeito a diferença e a identidade, observamos que a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, pois existe uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui, o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria

representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Nessa construção da identidade – e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise – há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do copo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados.

De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos. Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos.

Em resumo, podemos afirmar que a representação é a forma pela qual membros de uma cultura usam as linguagens para produzir sentidos no processo de construção e interpretação da realidade em que estão inseridos. Assim, o sentido e a representação estão abertos ao jogo, à disputa imprevisível, às mudanças constantes de análise e à produção de novos sentidos. E numa sala de aula da rede pública, de um país plural como o nosso, é mais que necessário romper com a hegemonia do modelo colonizador de representação do homem e do branco como protagonistas principais nos conteúdos dos livros didáticos de História e

promover também a representação de mulheres, especialmente as mulheres negras. É nessa dimensão que investigamos a história de uma mulher negra de luta, Maria Felipa de Oliveira, esquecida e/ou silenciada pela História Oficial, mas reconhecida em outros espaços na atualidade.

### 3.3 Esquecimento e silenciamento da participação de Maria Felipa nas lutas pela Independência do Brasil

A história pode ser construída através dos vestígios deixados pelos homens no tempo, como também deve ser considerada como produções e seleções da memória. Embora sejam conceitos distintos, a história e a memória devem sempre se comunicar, especialmente na produção do conhecimento histórico e preservação do patrimônio. Assim, podemos conceber que a memória, a identidade assim como o patrimônio são produtos construtores da história de um povo ou de um lugar no tempo e que a partir deles, podemos encontrar características e concretude na História, mantendo-se “viva” no espaço e no tempo para a sociedade presente.

Tecer uma escrita de cunho acadêmico não é uma tarefa fácil, porque exige um olhar impessoal, uma vez que “o sujeito enunciador assume a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do sujeito-pesquisador na etapa da investigação científica” (CORACINI, 2007, p. 104). Por certo, esse distanciamento do objeto de pesquisa e seus contextos contribuíram para momentos de tensão, assim, ao trazer à baila a participação de Maria Felipa nas lutas pela Independência do Brasil insisto em demarcar o meu lugar de “sujeita-pesquisadora” na produção deste estudo.

Estamos no ano de 2022, bicentenário da Independência do Brasil e, nas narrativas sobre o 7 de setembro de 1822, apesar dos avanços nos estudos historiográficos sobre as temáticas que se inserem no universo da sala de aula, como as mudanças em materiais didáticos, ainda prevalece a versão positivista e tradicional sobre tal fato histórico. E tal versão, “de uma independência do Brasil como uma transição suave, sem conflitos em que D. Pedro assumiu o trono e declarou a independência” (SANTOS, 2010, p. 106), ainda está presente nas narrativas da maioria dos manuais didáticos de História, analisados nessa pesquisa. Segundo Santos (2010):

[...] tal versão é reforçada pela historiografia oficial e serviu para construir uma imagem positiva de legitimidade e independência. Neste contexto, a independência é vista como uma revolução boa, porque ela foi organizada e fundada sobre a continuidade da dinastia de Bragança e feita sob a

orientação pessoal de D. Pedro I [...]. Os grandes heróis brasileiros até a Proclamação da República foram os imperadores: D. Pedro I e D. Pedro II. As noções de memória e identidade são particularmente relevantes nas atividades comemorativas, públicas ou privadas, sem esquecer, como se assinalou Gillis (1994, p. 5) seus resultados, ainda que o consenso pareça ser só o produto dos debates, das construções e das lutas. (SANTOS, 2010, p. 107)

No entanto, tal concepção positivista e tradicional que ainda prima por uma narrativa histórica centrada numa memória dos dominantes, do protagonismo masculino e de quem está na esfera do poder, tem sido motivo de críticas por parte de pesquisadores como Farias (2010), Rezzutti (2018), Santos (2010) e Starling (2022), que questionam o silenciamento/esquecimento da participação popular, das mulheres, e em especial das mulheres negras, na narrativa oficial sobre a Independência do Brasil. Nesse sentido:

A independência do Brasil, diferente da narrativa historiográfica oficial dominante, eminentemente positivista, não se consolidou definitivamente no 7 de setembro de 1822, às margens do Rio Ipiranga com o grito de “Independência ou morte”, como aparece no fantasioso e conhecido quadro do artista Pedro Américo, ou por meio de heróis como D. Pedro e José Bonifácio (considerado patriarca da independência) e muito menos foi um momento pacífico e livre da participação popular. Ao contrário disso, houve um processo complexo e violento, carregado de lutas, suor e sangue do povo da colônia, nas diferentes regiões do território. (PIRES, 2020, p. 1-2)

Como diz Costa (2017), o que se tornou habitual nos livros didáticos, como história oficial brasileira, é a história dos ditos heróis nacionais e fatos que são considerados como grandiosos e realizados pelos personagens sociais dominantes. Essa versão da História não conta os fatos a partir de outros segmentos sociais, como dos negros, indígenas e mulheres, legando a estes segmentos o lugar da invisibilidade, esquecimento e inferioridade.

Nesse contexto, entende-se que a História não deve ser compreendida apenas como uma disciplina reprodutora de fatos históricos através de narrativas sobre os grandes eventos e heróis da História, “deve-se ir mais além deste aspecto, que deve ser entendido e incorporado na sala de aula, de modo que os alunos percebem a importância da disciplina para sua formação enquanto sujeito histórico e social” (BITTENCOURT, 2009, p. 49).

Para o ensino da História das lutas pela Independência do Brasil na Bahia, indicamos dentre outras as obras de Amado (1995), Amaral (1957), Baldaia (2011), Castro (2004), Costa (2017), Farias (2010), Guerra Filho (2004), Moura (2010), Nóbrega (2013), Osório (1979), Pimenta e Slemian (2003), Reis (1989), Santos (2008), Souza (1922), Tavares (2008) e Titara (1973).

Dentre as referências acima citadas, vale destacar a obra de Brás do Amaral (1957), *História da Independência da Bahia*, que propõe uma narrativa dos acontecimentos do período ancorada em variadas fontes. Opondo-se à historiografia que silencia o papel da Bahia e do Recôncavo baiano nas lutas pela Independência do Brasil. Amaral (1957, p. 235) afirma que “na Bahia foi que houve uma revolução para obter a independência”. Essa narrativa, marcada por um exagerado ufanismo e patriotismo, deve ser vista com prudência, mas não pode ser desmerecida diante da sua grande contribuição historiográfica para o estudo das lutas pela Independência do Brasil na Bahia.

Ao aprofundarmos o estudo sobre a temática, nos deparamos com um pesquisador que é referência na historiografia baiana e um dos autores mais citados, Henrique Dias Tavares (1987). Apesar de ser influenciado pela visão positivista, o autor ressalta que a consolidação da separação política do Brasil de Portugal ocorreu no 2 de julho de 1823, data máxima da Bahia. O autor analisa os fatos na província e relaciona com os acontecimentos nacionais, propondo uma discussão imbuída de fontes para amparar seus relatos, que reitera a importância da Bahia para a consolidação da emancipação do País.

Desse modo, a Independência, vista a partir do contexto do 2 de Julho como data relevante para a consolidação desse momento histórico no Brasil e na Bahia, traz à baila novos heróis que, antes não reconhecidos na historiografia dominante, agora são essenciais para que essa narrativa se complete, pois não é possível falar do processo da Independência do Brasil sem falar da participação popular, sem narrar os feitos dos que verdadeiramente lutaram pela pátria livre: pobres, negros, indígenas, mestiços, escravizados, libertos, sertanejos, mulheres brancas e negras. Narrativa essa que nunca foi contada no contexto do livro didático, logo invisibilizada nas salas de aula (PIRES, 2020).

O historiador Guerra Filho (2004) alerta para o fato de que:

[...] para estudar a participação das camadas populares durante a guerra da independência faz-se necessário uma breve noção de hierarquização social baiana para o período, buscando explicitar as relações sociais e políticas entre ‘elite’ e ‘povo’ ao longo do processo de formação do Estado brasileiro. (GUERRA FILHO, 2004, p. 40)

O silenciamento/exclusão de pobres, negros, indígenas, mestiços, escravizados, libertos, sertanejos, mulheres brancas e negras vem sendo questionado por diversos pesquisadores, refletindo a inquietação dos segmentos populares que de fato foram os protagonistas do processo de Independência do Brasil.

Nesse contexto, Farias (2010) cita que tal silenciamento/esquecimento e exclusão dos grupos populares e marginalizados, é devido à mentalidade de uma época de exclusão, perpetrada por uma classe dominante, detentora de poder e de privilégios, que não inclui o negro, o índio e a mulher como agentes nos contextos históricos que envolvem as guerras.

Assim, coadunamos com Farias (2010) quando afirma:

A nova história adota a dimensão simbólica e as interpretações, no lugar de conceitos como civilizações e lutas de classes. [...] Em função desta concepção, existe atualmente, uma convergência entre historiadores sociais e antropólogos sociais. a história tradicional pesquisa “estadistas”, “generais” e “eclesiásticos”. A nova história pesquisa “pessoas comum”. (FARIAS, 2010, p. 32)

Como referência de tal participação popular nas lutas pela Independência do Brasil, na Bahia, temos a obra do pintor fluminense Antônio Parreiras (Figura 1), contratado pelo governo da Bahia para pintar a tela histórica: O Primeiro Passo da Independência da Bahia, em 1931.

Figura 1 – *Primeiro Passo da Independência*. Óleo sobre tela (Antônio Parreiras, 1931)<sup>8</sup>



Fonte: Ramos (2011).

A tela de Parreiras retrata em uma única cena, os acontecimentos do dia 25 de junho de 1822, quando a vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira foi bombardeada por tropas portuguesas após aclamar o Príncipe Regente D. Pedro I. Para compor a cena do episódio histórico reconhecido como o momento deflagrador da guerra pela Independência na Bahia, Parreiras “recebeu orientação do professor e historiador Bernardino de Souza,

<sup>8</sup> Foi uma das obras mais representativas de Antonio Parreiras, consagrado como o maior pintor histórico brasileiro e autor de mais de uma dezena de quadros que recriam importantes episódios da história do Brasil. Disponível em: <http://vapordecachoeira.blogspot.com/2011/06/parreiras-esteve-em-cachoeira-para.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

secretário perpétuo do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBa), que lhe prestou todas as informações acerca do episódio histórico” (RAMOS, 2011, n.p). Ao considerar uma observação mais detalhada da pintura, percebemos que Parreiras retratou, como se fosse uma cena única, três momentos distintos do acontecimento histórico: a aclamação do Príncipe regente; o bombardeio da vila; e a lancha destruída (imagem ao fundo, na extrema direita), que não aconteceram simultaneamente (RAMOS, 2011).

A partir das considerações de Pires (2020) e Guerra Filho (2004) e da análise da tela *O Primeiro Passo da Independência*, compreendemos que é necessário um olhar crítico sobre as narrativas históricas dos grandes acontecimentos que marcaram a História da Bahia e do Brasil e para tanto é preciso buscar novas leituras e interpretações. Sendo assim, coadunamos com a assertiva da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2010) que alerta para “o perigo de uma história única”:

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2010, s.p.)

Nesse contexto, as mulheres baianas ultrapassaram os limites impostos pela opressão social da época e pela história única, entraram em cena e atuaram na luta contra os portugueses, demarcando, assim, a participação feminina significativa nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia.

A primeira baiana reconhecida historicamente como mártir da Independência é a Sórora e Abadessa Joana Angélica. Em sua obra *Heroínas Baianas*, Bernardino Souza (1936, p. 63.) descreve a morte da religiosa que defendeu o convento da Lapa da invasão dos soldados lusitanos com a própria vida: “faleceu no dia 20 de fevereiro de 1822 [...] aureolado o seu nome no nimbo da imortalidade. O local em que caiu banhada em sangue, vítima da baioneta de um dos bárbaros assaltantes [...]”.

No entanto, distanciando-se do exagerado civismo de Bernardino Souza, Miriam Santos (2010, p. 108) afirma que “Sórora Joana Angélica morreu defendendo o convento da Lapa [...] contra as tropas portuguesas em fevereiro de 1822. Ela era a abadessa do convento

e, ao impedir a entrada dos portugueses no mesmo, foi assassinada a golpes de baioneta na entrada do convento”.

A segunda baiana reverenciada historicamente como heroína na guerra da Independência é Maria Quitéria de Jesus. Natural de Feira de Santana, Maria Quitéria foi a primeira mulher a fazer parte do exército brasileiro. Maria Quitéria, vulgo Soldado Medeiros, se alistou no batalhão Voluntários do Príncipe “sob os protestos do pai, para lutar em defesa da pátria. Corajosa e independente, contrariando os padrões sociais da época e inspirando outras mulheres de seu tempo, Maria Quitéria se destacou pelos esforços, disciplina e facilidade com as armas” (PIRES, 2020, p. 12).

Sobre a audaciosa atitude de Maria Quitéria, em sua obra *Heroínas Baianas*, Bernardino Souza (1936, p. 104) afirma “violentando o destino pacífico de seu sexo, alista-se num batalhão e vai ao lado dos soldados brandir a sua lança vingadora nas fraguas dos asperos combates que se travavam [...]”. Para disfarçar a sua condição feminina Maria Quitéria pegou com a irmã Tereza Maria as roupas emprestadas do cunhado e alistou-se com o nome do mesmo:

Apresentando-se à Autoridade competente, diz-se filho de José Cordeiro Medeiros, morador do sertão, dando no assentamento de praça um nome masculino terminado em Medeiros, Dahi por deante, nos acampamentos e nas revistas, era o soldado Medeiros [...]. Desde o primeiro momento Maria Quitéria demonstrou capacidade bastante no manejo das armas e, no domingo seguinte, assentava praça no regimento de artilharia, passando depois de alguns dias para a infantaria [...]. (SOUZA, 1936, p. 109)

Bernardino Souza (1936, p. 106) enaltece em sua literatura o papel da participação feminina nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia: “há nessa Guerra alguma coisa de mais sublime que o heroísmo daqueles soldados improvisados ao fogo dos ideais da liberdade: é a abnegação das Baianas”. Entretanto, tanto na obra *Heroínas Baianas* de Bernardino Souza (1936) quanto em outros documentos oficiais não foram encontrados registros sobre os feitos de uma personagem negra e de seu lugar de destaque nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia: Maria Felipa de Oliveira também reconhecida na memória popular do povo baiano como Maria Filipa.

Apesar do nosso objetivo no presente trabalho ser os feitos de Maria Felipa de Oliveira e não termos realizado uma investigação aprofundada sobre Sórora Joana Angélica e Maria Quitéria, reiteramos que o feito da Sórora e Abadessa Joana Angélica permitiu que ela entrasse para a história e ganhasse notória visibilidade na época, mantida através da existência das obras, do acervo do seu memorial no referido Convento da Lapa, bem como a

homenagem póstuma dada a mesma em uma das avenidas mais conhecidas da capital da Bahia, Salvador, a Avenida Joana Angélica.

Maria Quitéria também entrou para história e ganhou visibilidade nas narrativas historiográficas, condecoração do exército brasileiro, obras literárias, produções acadêmicas, monumento em sua homenagem no bairro da Lapinha em Salvador e etc. Consideramos que todo esse movimento é de grande relevância para o fortalecimento da mulher em uma sociedade firmada sob a envergadura da sociedade patriarcal do século XIX. No entanto, essa notoriedade não ocorreu com os feitos de Maria Felipa de Oliveira, mulher negra, marisqueira, periférica, uma vez que a participação dela e das outras mulheres nas lutas com as tropas portuguesas têm como fundamento a memória coletiva.

Destarte, o reconhecimento da participação de Maria Felipa, de igual modo a Maria Quitéria e Sórora Joana Angélica, dependeu da visibilidade de quem estava no poder. Neste sentido, fica o questionamento, em virtude de que na pergunta está implícita a base do exercício crítico da cidadania consciente: afinal, a quem interessava, naquele contexto, homenagear a participação de mulheres negras, a exemplo de Maria Felipa, consideradas ousadas ao romperem deliberadamente, não apenas com as amarras da sociedade patriarcal, mas também trazendo à baila o posicionamento afrontoso, em um Brasil de negros e negras escravizados?

Torna-se importante destacar que Bernardino Sousa (1936) escreveu *Heroínas Baianas* em 1936, mais de cem anos após as lutas pela Independência do Brasil, e em tal obra observamos:

[a] intrínseca relação com o lugar de fala da historiografia oficial, a narrativa das elites intelectuais dominantes e a intenção de que a independência fosse concebida pela população como um presente oferecido pelas elites portuguesas aos colonos brasileiros, livre de participação popular. (PIRES, 2020, p. 2)

Sendo assim, no contexto da publicação da obra de Bernardino Souza (1836), apenas as mulheres notáveis, da classe alta, como Sórora Joana Angélica e Maria Quitéria poderiam ser reconhecidas como heroínas nas obras literárias. Dessa forma, faz-se necessário destacar que Joana Angélica e Maria Quitéria foram mulheres oriundas de grupos sociais e raciais diferentes do grupo social de Maria Felipa, “discriminada por razão de gênero, etnia e classe social” (FARIAS, 2010, p. 82). Sobre tal contexto, Miriam Santos (2010) em seu artigo: *As mulheres nas lutas pela independência do Brasil: contestando a história oficial* afirma:

[...] no entanto, inicialmente só a classe alta, de mulheres notáveis como Sórora Joana Angélica e Maria Quitéria eram reconhecidas como heroínas. Sem dúvida, a questão de gênero, deve se acrescentar o recorte da classe social. As duas mulheres pertenciam à elite. As mulheres da classe inferior também se destacaram nas lutas de independência, mas apenas agora começarão a ser reconhecidas. Sem dúvida, a questão de gênero, deve se acrescentar o recorte da classe social. As duas mulheres pertenciam à elite. (SANTOS, 2010, p. 108)

Mediante o exposto, Edmeire Oliveira Pires (2020) em seu artigo intitulado *O dois de Julho: as lutas pela independência do Brasil na Bahia* acrescenta:

Oprimida pelo racismo, pelo sexismo, e pela estratificação social, Maria Felipa: mulher, pobre e negra, marisqueira e pescadora, ela está localizada na base da base da pirâmide socioeconômica [...]. Por este motivo, ela foi a mais negligenciada de todas as representantes femininas, inclusive teve a própria existência questionada. Assim como Luiza Mahin, Maria Felipa é também a personificação do epistemicídio [...], em relação às populações afrodescendentes e indígenas [...]. (PIRES, 2020, p. 13)

A partir das considerações de Santos (2010) e de Pires (2020), entendemos que a exclusão de Maria Felipa, mulher negra, marisqueira, periférica, que exerceu uma liderança popular, foi excluída dos registros oficiais sobre a Independência do Brasil tendo em vista a opressão social, racial e de gênero que caracterizou e caracteriza historicamente a nossa sociedade. André Carvalho (2022), em sua publicação no site da Câmara Municipal, denuncia o preconceito e a exclusão impetrados contra Maria Felipa:

No jornal O Estado da Bahia, de 1933, que traz na sua capa a seguinte chamada: “A glorificação da história pátria ao incomparável heroísmo da mulher baiana”, observa-se que, apesar de fazer uma referência à participação das mulheres, o jornal não fala da participação de Maria Felipa. Conclui-se, portanto, que, por se tratar de uma mulher negra, o periódico não hesitou em negligenciar sua participação e importância na luta de independência em terras “itaparicanas”. É bem claro como a mulher branca é lembrada por esse jornal, a exemplo da figura de Joana Angélica, vista como um símbolo católico personificado e endeusado na figura feminina. O jornal lembra a imagem de Maria Quitéria, Joana Angélica e Ana Nery. Entretanto, a negra Maria Felipa em nenhum momento é citada pelo referido jornal. Ao contrário, faz referência à baiana Ana Nery, que teve participação na guerra do Paraguai, não tendo nenhuma relação com a Independência da Bahia e, mesmo assim, foi homenageada, ganhando destaque na capa do periódico. (CARVALHO, 2022, n.p.)

Nesse sentido, no Brasil das lutas pela independência não era aceitável o reconhecimento, homenagens e o registro oficial dos feitos históricos de pessoas negras e, menos ainda, de uma mulher, pobre, marisqueira, capoeirista e ganhadeira (FARIAS, 2010). E

essa falta de registros oficiais promoveu, e ainda promove, até mesmo em pesquisadores menos atentos aos estudos decoloniais, o pensamento de que Maria Felipa seja uma personagem fictícia criada por antigos moradores de Itaparica.

No entanto, o historiador itaparicano Ubaldo Osório (1979) em sua obra *A Ilha de Itaparica: História e Tradição*, afirma que em “4 de janeiro de 1873, faleceu Maria Felipa” (p. 304). Sendo assim, tal evidência nos confere a certeza de que se Maria Felipa morreu, é por que nasceu, viveu e existiu e diante da narrativa histórica presente nas fontes pesquisadas e do reconhecimento dos feitos da mesma preservados pela memória do povo da Ilha de Itaparica entendemos que Maria Felipa de Oliveira não é uma figura imaginária. Ademais, “seu atestado de óbito foi encontrado na cidade de Maragogipe pela pesquisadora Priscila Caldas Batista Vila Verde<sup>9</sup>”. Esse achado é um documento textual com base nos estudos do autor referendado, que traz à luz o fato da morte de Maria Felipa e, com isso, prova também a existência dela e, por certo, contribui para fomentar a sua visibilidade. Em seu artigo “Mulher negra”, Guimarães (2018) trata sobre o assunto:

Maria Felipa de Oliveira (?-1873) é considerada, por alguns, uma mitologia patriótica devido às poucas evidências sobre a sua existência. Por outros, ela é considerada uma revolucionária e heroína, principalmente, pela comunidade local, o que possibilita a leitura da sua história pela perspectiva de Patrimônio da Comunidade da Ilha de Itaparica (Bahia). As histórias a seu respeito revelam que esta mulher foi protagonista nos enfrentamentos contra os portugueses e pela independência do Estado da Bahia (séc. XIX). (GUIMARÃES, 2018, p. 2)

Nesse contexto, em concordância com Miriam Santos (2010):

Com o recente reconhecimento do Brasil como um país multicultural e a valorização das raízes indígenas e africanas do povo brasileiro, a moderna historiografia busca resgatar aqueles que foram apagados da história oficial [...]. Utilizaremos a história de Maria Felipa como um exemplo de uma entre tantas mulheres negras que também lutaram pela independência do Brasil e não aparecem nos livros de história. [...] Durante muito tempo seu nome foi ignorado pela história oficial, permanecendo vivo através das narrativas orais da população de Itaparica. Só depois de mais de 180 anos da conquista da independência se recordou seu desempenho. O resgate da Imagem desta mulher ajuda a desconstruir os estereótipos afro-femininos para depois reconstruir e projetar a imagem de mulher dentro de um marco de resistência. (SANTOS, 2010, p. 108)

---

<sup>9</sup> Informação disponível em: <https://www.facebook.com/asminasnahistoria/photos/n%C3%A3o-%C3%A9-poss%C3%ADvel-encontrar-a-data-de-nascimento-de-maria-felipa-de-oliveira-e-assi/1034508503301046/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Em consonância com Guimarães (2018) e Santos (2010), é perceptível que as mulheres negras são pouco representadas no que diz respeito a tê-las como referência de história de vida, seja no campo histórico, político, científico e cultural. Essa ausência de narrativas positivas está em comum acordo com as relações de poder da excludente sociedade patriarcal.

Maria Felipa de Oliveira faz parte de um grupo minoritário que outrora escravizado tem sido historicamente visto – e estudado – de maneira enviesada pela História única de quem o escravizou, dominou e colonizou. A falta de narrativas nos documentos oficiais que envolvem mulheres negras está diretamente ligada às relações raciais e de gênero, as quais deslocam essas mulheres para a invisibilidade.

Neste sentido, é preciso refletir que vivemos em um país em que pessoas negras estão em processo de conhecimento e valorização da sua própria história, e que ainda há uma grande resistência em reconhecer estas narrativas marcadas pela ancestralidade, pela oralidade e pelas tradições.

A falta de documentação oficial sobre uma mulher negra num acontecimento histórico tão importante como foram as lutas pela Independência do Brasil, é fruto da hegemonia da narrativa histórica colonial, eurocêntrica, sexista e racista, que enaltece apenas os feitos históricos dos colonizadores, dos vencedores, da elite dominante, dos homens brancos e dos donos do poder. Sendo assim, não podemos nos prender exclusivamente aos documentos oficiais para pesquisar e construir narrativas dos feitos históricos das mulheres negras e dos grupos sociais marginalizados, haja vista que em tais documentos oficiais prevalece a memória dos poderosos e a narrativa única. Na esteira desses estudos, Rezzutti (2018) em sua obra *Mulheres do Brasil: a História não contada* afirma:

Como os historiadores do século XIX poderiam falar sobre Maria Felipa de Oliveira, que, junto com outras mulheres, lutou contra os portugueses durante a Independência brasileira? Uma história escrita por homens brancos, dentro de uma sociedade escravagista, não daria visibilidade a uma negra, líder de comunidade, pobre, iletrada e que jogava capoeira. Já Maria Quitéria, branca, de classe média e que, obedientemente, voltou à casa paterna após a guerra, era mais fácil de ser explicada como figura feminina no mesmo conflito [...]. (REZZUTTI, 2018, p. 18)

Para se distanciar dessa narrativa dominante e excludente que prevalece nos documentos oficiais e de época, os feitos históricos de Maria Felipa devem ser pesquisados a partir da adoção de uma nova metodologia “que contrapõe a história tradicional e que oferece uma visão de cima, concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, gerais

ou ocasionalmente eclesiásticos, na qual o resto da humanidade foi apenas, um papel secundário” (BURKE, 1992, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que os pressupostos da Nova História, da História Cultural e da História local muito podem contribuir para tal metodologia, haja vista que promovem novos problemas, abordagens, objetos e métodos na pesquisa historiográfica. Assim, a noção de fonte histórica também deve ser ampliada, passando a englobar uma diversidade de evidências compostas de obras visuais, das histórias orais, das músicas, contos etc.

Sendo assim, lançamos mão da memória como uma ferramenta importante no processo de conhecimento e valorização dos personagens e processos históricos, para podermos estudar o imaginário coletivo que se tem sobre Maria Felipa de Oliveira e romper com o silenciamento e/ou esquecimento da mesma nos conteúdos históricos e didáticos.

Le Goff (2012) defende que a História é a forma científica que assume a memória, pois há uma seleção de fatos ou elementos que se tornarão memória, no contexto de um determinado grupo. Ou seja, a seleção de fatos representa fragmentos de algo que seja considerado como simbólico por indivíduos que são parte daquele contexto.

Nessa direção, Pollak (1992, p. 5) afirma que a memória é um elemento “constituente do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. A assertiva traz a “sujeita-pesquisadora” para contribuir nesse tecer com sentimento de quem continua a história pela ótica daquelas que estudando as diferentes fontes históricas à luz de várias vozes buscam preencher os espaços vazios deixados pela história oficial.

Importante sobrelevar, dentro desse nosso caminho de investigação, além das obras de Marques (1976) e Osório (1979) e outras fontes, os mais de oito anos de investigação da memória popular em Itaparica realizados pela Profa. Dra. Eny Kleyde Vasconcelos Farias (2010) que, a partir do registro da memória coletiva dos itaparicanos, escreveu o livro *Maria Felipa: Heroína da Independência da Bahia*. Por conseguinte, Farias (2010) utilizou do aporte teórico da micro-história para estudar o imaginário coletivo que se tem sobre a memória de Maria Felipa de Oliveira:

A Micro-História relaciona-se com a antropologia e a busca e o relato realista do comportamento humano. Realiza a microanálise social dos esquecidos e anônimos, sem perder a perspectiva do mais amplo. Por esse motivo, nela se escrevem ações políticas, processos econômicos, vidas que se ligam para além do local. No caso de Maria Felipa de Oliveira, a pesquisa

micro histórica foi utilizada, por ter sido possível descrever seu comportamento político, seu trabalho e seu cotidiano num determinado período, relativo à Guerra da Independência, aproximadamente entre 1821 e 1823. Essa nova maneira de compor a historiografia humaniza a história. (FARIAS, 2010, p. 37)

Mediante ao exposto, a memória é a principal mantenedora das lembranças dos momentos vivenciados pela sociedade e é uma ferramenta importante no processo de conhecimento e valorização dos personagens envolvidos e dos processos históricos. Consequentemente, podemos compreender que a memória é determinante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em seu processo de reconstrução (POLLAK, 1992). O autor chama a atenção para os elementos constitutivos dessa memória:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201)

É importante entender a memória como uma ferramenta importante numa nova proposta metodológica de investigação do passado histórico, tendo como ponto de partida o rompimento com o silenciamento e o esquecimento de personagens que não eram inseridos nos documentos e registros oficiais. A memória uma das ferramentas que ajuda a dar respostas aos questionamentos humanos em cada processo de memória com suas possibilidades de leitura.

Nesse sentido, a memória popular de Itaparica construiu e guardou ao longo dos tempos a narrativa dos feitos históricos de Maria Felipa de Oliveira, filha da Ilha de Itaparica.

Para o historiador, filho de Itaparica, Ubaldo Osório (1979) a Ilha de Itaparica foi onde os baianos “em 1822 e 1823, pelejaram bravamente pela INDEPENDÊNCIA NACIONAL” (p. 12). Já o historiador Gildásio Freitas, no prefácio da obra de Bernardino Ferreira Nóbrega (2013), ressalta a participação de Itaparica nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia:

Não só a cidade do Salvador envolveu-se com as lutas pela Independência da Bahia, que culminaram com os episódios que se desenrolaram principalmente no 2 de Julho de 1823. As lutas alcançaram principalmente

os sertões, o Sudoeste, o baixo sul, o recôncavo, o litoral norte e a Baía de Todos os Santos: Cachoeira, Santo Amaro, São Felix, *Itaparica*, Maragogipe, Jaguaripe e Valença. (NÓBREGA, 2013, p. 9, grifo nosso)

As lutas em solo itaparicano começaram em 10 de junho de 1822, quando a ilha foi assaltada de súbito pela esquadra de João Felix, sob o comando de Joaquim José Teixeira, o Trinta Diabos. Nóbrega (2013, p. 137) afirma que “os itaparicanos reagiram bravamente e que em Itaparica não houve um só homem, em que não transluzisse o fogo do patriotismo”.

Essa participação dos Itaparicanos foi tão relevante que, segundo Tavares (1987, p. 144), “De 28 /02 a 19/03/1826, Dom Pedro I veio com numerosa comitiva [...] estendeu sua visita à cidade de Cachoeira, à qual concedeu o título de Leal e Valiosa, e à Ilha de Itaparica dois pontos de destaque na crônica da guerra da independência”. E Osório (1942, p. 160), afirma que “a ilha conquistou o título de Denodada pela bravura indômita dos seus heróis”. Para marcar a vitória do combate decisivo de 7 de janeiro e a expulsão dos portugueses, segundo o autor, uma bandeira do Brasil Independente foi hasteada no Forte de São Lourenço em 16 de janeiro de 1823.

Nesse cenário, para os itaparicanos a data máxima da celebração da consolidação da Independência do Brasil e vitória sobre o exército português não é o 7 de setembro e sim o 7 de janeiro. Este passado histórico marcado pelo espírito guerreiro dos itaparicanos está presente em sua memória, que se orgulham com a participação nas lutas pela Independência na Bahia de seus antepassados combatentes, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira, a heroína negra da independência na Bahia.

#### 3.4 A História de Maria Felipa preservada pela memória popular da Ilha de Itaparica

De acordo com Pollak (1992), entendemos que a construção de identidades está relacionada à memória, e ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações passadas. Nessa perspectiva, a memória guardada e repassada pelos mais velhos e descendentes de Maria Felipa, bem como registrada nos romances de Osório (1979) e Marques (1976) e nas Cartas de Cessão aqui é entendida como “patrimônio histórico e um dos lugares de memória” (BITTENCOURT, 2008), responsável por manter viva a memória e preservar as lembranças dos feitos históricos de “Filipa”, que por sua condição sexual, social e racial foi silenciada e/ou esquecida dos registros oficiais.

Na obra *A Ilha de Itaparica, história e tradição*, do historiador Ubaldo Osório (1942, 1979), encontramos as primeiras referências sobre Maria Felipa de Oliveira. No romance *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro (2015), neto de Ubaldo Osório (1972), Maria

Felipa é mencionada como Maria da Fé, como também no romance histórico *Sargento Pedro*, *Tradições de Xavier Marques* (1976) encontramos narrativas sobre Maria Felipa de Oliveira.

Ressaltamos que o romance histórico aqui é visto como fonte histórica secundária de extrema importância sendo, portanto, “possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinada contexto histórico e são portadores de uma cultura expressa em suas criações” (BITTENCOURT, 2008, p. 342).

A partir das considerações de Bittencourt (2008), compreendemos que por meio das obras literárias, consideradas documentos de época, a memória dá vida aos personagens históricos invisibilizados pelos documentos oficiais.

Temos também como fonte principal da presente pesquisa o livro *Maria Felipa de Oliveira: Heroína da Independência da Bahia*, publicado em 2010 pela pesquisadora e Profa. Dra. Eny Kleyde Farias de Vasconcelos, única produção acadêmica sobre Felipa. O saudoso Prof. Dr. Ubiratan Castro, no prefácio do citado livro, ressalta que “diante da escassez de evidências históricas sobre a vida e a obra da heroína [...] colecionou todos os fragmentos de memória sobre a heroína, preservados na memória do povo de Itaparica” (FARIAS, 2010, p. 15).

O livro foi resultado de uma investigação organizada pelo Núcleo de Patrimônio da Faculdade Olga Mettig, sob a coordenação da Profa. Dra. Eny Kleyde, e que teve como metodologia “a interpretação do Patrimônio com a comunidade e a Nova História. [...] E da micro-história como método de pesquisa [...]” (FARIAS, 2010, p. 21). E sobre sua obra, a autora explicita:

Escrever sobre aqueles que historicamente representam as “maiorias sem nome” é interpretar e buscar os sentidos das transformações que o presente impõe os modos de representar o passado. O processo histórico reúne importantes discussões políticas, porque revelam disputas na “construção de subjetividades”, nas formas de recordação social e nas lutas culturais a respeito da “gestão da memória”. (FARIAS, 2010, p. 35)

Farias (2010), através dos romances históricos, de outras fontes sobre a Independência do Brasil na Bahia e das Cartas de Cessão, documentos registrados em cartório contendo o registros dos depoimentos e declarações ou a escrita em próprio punho dos moradores mais antigos, descendentes de Maria Felipa e da comunidade da Ilha de Itaparica entrevistada, coletou informações sobre os feitos de Maria Felipa construindo uma narrativa histórica a partir da memória coletiva, que nunca foi valorizada pelos documentos oficiais.

Farias (2010) em quase todo livro, e em especial no subtítulo 2.5, nas páginas 107 a 111, reserva um espaço para inserção de várias Cartas de Cessão construindo assim o perfil de Maria Felipa e sua participação nas lutas pela Independência do Brasil em solo itaparicano. Sobre a importância das Cartas de Cessão a autora afirma:

O heroísmo de Maria Felipa está presente em diversas cartas de cessão, nas quais se pode deduzir que revelar Maria Felipa de Oliveira é proceder a uma ação afirmativa, que contribuirá para sua inclusão na história como heroína negra. A memória coletiva diz do empenho de comunidades da Ilha de Itaparica, para conquistar o direito ao reconhecimento de Maria Felipa de Oliveira como patrimônio histórico e cultural do Brasil. (FARIAS, 2010, p. 107)

Ubiratan Castro de Araújo deu o respaldo acadêmico às Cartas de Cessão no prefácio do livro de Farias (2010) ressaltando que a pesquisadora:

Fixou em documento escrito, as Cartas de Cessão, as lembranças de descendentes da heroína e de populares Itaparicanos, de modo a constituir um corpo de evidências sobre Maria Felipa, verdadeiro patrimônio imaterial do povo da Bahia. Ao ler esse trabalho, senti-me como se estivesse transportado para um antigo tribunal britânico, em que os depoimentos populares confirmassem o direito tradicional não escrito. Esta operação de salvamento de tradição foi solidamente referenciada pela teoria histórica e antropológica e contextualizada em uma pertinente história da Guerra de Independência na Ilha de Itaparica. (FARIAS, 2010, p. 15)

Nascimento (2019) afirma que a memória das gerações mais antigas pode ser transmitida, recontada para as próximas gerações e assim conservar essas experiências de vida e resistência que foram invisibilizadas, como a de Maria Felipa de Oliveira que “esteve fora dos livros oficiais e didáticos durante séculos, mas sobreviveu na cultura oral, constituindo um patrimônio histórico-cultural brasileiro e baiano” (NASCIMENTO, 2019, p. 271).

Nosso país tem um patrimônio histórico-cultural riquíssimo, que ainda não é preservado como deveria exatamente pela falta de conhecimento e valorização do papel da educação patrimonial que envolve o desenvolvimento de atividades educativas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações estabelecidas com ele pela sociedade e de “como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado” (BITTENCOURT, 2008, p. 278). Dessa forma, a valorização dos patrimônios deve ser inserida nos currículos e manuais escolares, a fim de que a memória não seja abandonada, pois um povo sem memória perde suas características e facilmente é dominado, tanto culturalmente quanto economicamente e politicamente.

Seguindo a trajetória de investigação de Farias (2010), tivemos, em 2022, acesso a uma parte das Cartas de Cessão contendo o registro da memória dos feitos de Maria Felipa no acervo da Irmandade da Igreja do Rosário dos Homens Pretos, que recebeu da pesquisadora um dossiê contendo a seguinte documentação em cópias: carta de entrega e apresentação do dossiê de Farias, Desenho do busto de Maria Felipa, cartas de cessão, laudo grafotécnico da Perita técnica Filomena Orge, artigo *A Heroína da Resistência* no A Tarde – Sessão Cultural, de 4/9/2004, Projeto 007/94 e Lei 399/94 de Vera Cruz – Ilha de Itaparica sobre Medalha Maria Felipa, Resumo da comunicação de Priscila Caldas, Ata da Associação Zé do Vale.

E, a partir da análise das obras de Osório (1979), Marques (1976), Farias (2010) e das Cartas de Cessão encontradas e outras fontes que nos auxiliaram na presente pesquisa, buscamos traçar aqui uma breve narrativa dos principais feitos de Maria Felipa guardados pela memória popular dos itaparicanos.

Não se sabe precisamente a data de nascimento de Maria Felipa, haja vista que na época em que ela viveu o registro de nascimento não era direito para o povo negro. De acordo com o historiador Ubaldo Osório (1979, p. 304) era “uma creoula, estabanada, alta e corpulenta que usava torço e saia rodada”. Já Xavier Marques (1976, p. 133) faz a descrição física de Maria Felipa como sendo “uma mulata gorda e colossal [...]”.

Observamos que o uso de tais termos utilizados por Marques (1976) e Osório (1979) caracterizam o imaginário que se tinha da mulher negra no passado que se perpetua nas representações que se tem sobre ela na sociedade. E esse tipo de imaginário está inscrito dentro da esfera da colonialidade do poder. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder se instaura inicialmente através da ideia de raça como um padrão universal que classifica, hierarquiza, privilegia e exclui socialmente.

Infelizmente, esse comportamento é resultado da nociva união entre o racismo com o machismo enraizados no imaginário brasileiro e que destinou às mulheres negras ao longo da História “o não lugar social, a ausência de direitos, a submissão e a violência física e simbólica, bem como a opressão sobre seus corpos, falas, mentes e o silenciamento quanto as suas trajetórias políticas” (SILVA; AMORIM, 2020, p. 6).

No entanto, nas Cartas de Cessão contendo a memória dos itaparicanos o perfil de uma mulher negra, valente e corajosa foi resguardado conforme as impressões destacadas: “Maria Felipa nasceu, viveu, lutou e morreu em Itaparica” (COSTA, 2009); “uma mulher muito alta e corajosa que ajudava na pesca da baleia” (OLIVEIRA, 2008). “Maria Felipa era uma negra alta e valente, que lutou pela Independência da Bahia na Ilha [...]” (OLIVEIRA, 2004).

Osório (1979) afirma que Maria Felipa morava na antiga rua da Gameleira, na povoação da Ponta das Baleias, quando se deu início aos combates contra os portugueses em 10 de junho de 1822. E na carta de cessão também encontramos a seguinte assertiva: “Maria Felipa morava em uma delas – Gameleira/ponta das baleias [...]” (NASCIMENTO, 2004).

Segundo Xavier Marques (1976) Maria Felipa vivia pelo lado do Convento. Ainda segundo Marques (1976, p. 6) o convento era um “casarão de cem moradores, assim chamado porque abrigava, lá na Ponta das Baleias, os que só tinham de seu o sol e a lua”.

De acordo com a narrativa, há a evidência de que o escritor conhecia detalhadamente o espaço social onde viveu Maria Felipa, ao ponto de descrever quantos moradores viviam no Convento e a condição social dos mesmos que por terem “de seu o sol e a lua” entendemos serem pessoas pobres e desprovidas de bens. Na carta de cessão do neto de Xavier Marques, a afirmação sobre o escritor ter conhecido o espaço social de Maria Felipa se concretiza:

Sou neto paterno do escritor Francisco Xavier Ferreira Marques, nascido na ilha de Itaparica em 03 de dezembro de 1861, falecendo em Salvador em 30 de outubro de 1942 [...]. Ao que tudo indica, Xavier Marques nasce antes de Maria Felipa morrer e pode-se supor que, em sua infância, a conheceu. Inclusive creio também que meu Bisavô, Vicente Avelino Xavier Marques, conheceu Maria Felipa. Em biografia de Xavier Marques, encontra-se que o livro “Sargento Pedro”, onde o autor focaliza os principais aspectos da Independência em que Itaparica teve papel saliente. (MARQUES, 2009, p. 6)

Em sua obra, Farias (2010, p. 84) afirma que “Maria Felipa trabalhava como pescadora e também como marisqueira e ganhadeira [...] Esses trabalhos lembram formas épicas de luta pela bravura para pescar baleias, caminhar pelos mangues e vender em tempos de guerra”.

Ainda em conformidade com Farias (2010, p. 86) “Durante a Guerra da Independência a heroína Maria Felipa de Oliveira trabalhou cuidando dos enfermos, em Amoreiras”. E acrescenta dizendo que “Maria Felipa foi capoeirista e utilizava os golpes de capoeira nas lutas contra os lusitanos. Ela amarrava as saias nas pernas para jogar a capoeira” (FARIAS, 2010, p. 87). Na Carta de Cessão de um morador de Itaparica tais ofícios também são destacados:

Vejo-a como uma mulher fascinante porque a sua época, ser mulher, negra, escrava ou liberta, trabalhadora ou ganhadeira [...] empregando sua destreza de capoeirista, outra habilidade inteiramente masculina, usando de suas artes no ofício de mercadora ambulante, pôde enfim transitar, traçar planos estratégicos e pô-los em prática, aproximando-se com suas companheiras de seus inimigos e vencê-los. (SANTOS, 2010)

No contexto social marcado pelo patriarcalismo e pelo domínio masculino, Maria Felipa rompe com a dominação machista ao atacar seus adversários com a capoeira que “além do domínio de um repertório de golpes que surpreende o inimigo podendo matá-lo, significava exercitar a ginga, jeito pessoal, o único e intransferível de cada pessoa jogar o jogo da vida [...]” (STARLING; PELLEGRINO, 2022, p. 118). Nesse sentido, Lucas Borges Santos (2017) em seu artigo *Maria Felipa: Heroína brasileira*, ressalta:

Maria Felipa é uma representação de como a comunidade itaparicana encara sua participação na Guerra da Independência. Seu caráter popular e aguerrido, suas atividades laborais - marisqueiras, no comércio de baleias, ganhadeiras - sua identidade étnico-social - negra e pobre - fazem dela uma Heroína que agrega em si as características de um grupo que teve participação significativa no processo de libertação da Bahia, mas que permanece, sob vários aspectos, ignorado. Essa personagem evoca também as lutas de resistência para as quais foram voluntários índios, pescadores, marisqueiros - homens e mulheres - organizados em grupos unidos por um ideal comum, liberdade para sua terra, possuindo como principal vantagem estratégica e domínio do relevo e geografia local. (SANTOS, 2017, p. 31)

Sendo assim, compreendemos que no contexto histórico da época, o preconceito dos escritores em registrar os feitos de uma mulher negra, não letrada, oriunda de classe populares, praticante de ofícios marginalizados pela sociedade da época é também um dos motivos pela falta de documentos oficiais dos feitos de Maria Felipa nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia. Sabemos que no contexto histórico desse período, as mulheres negras que exerciam a função de ganhadeiras faziam parte de um grupo social excluído e marginalizado na sociedade o que reforça a falta de interesse dos escritores da época em inserir uma mulher negra ganhadeira em seus relatos sobre as lutas da Independência do Brasil.

Sendo assim, muito do que foi dito até aqui a respeito do lugar representado por Maria Felipa, como mulher, negra, pobre, sem estudo a época em que viveu, infelizmente, podemos presenciar na sociedade contemporânea brasileira resquícios tão presentes no cotidiano no que tange ao racismo e a violência contra a mulher negra.

No cerne desse diálogo, vale ressaltar que em 1821, quando a luta contra o domínio lusitano foi iniciada na Bahia, a Ilha de Itaparica começou a organizar a Campanha da Independência, como uma forma de resistir aos ataques portugueses. “A campanha foi criada pelo cirurgião Luiz Gonzaga da Luz, promovido mais tarde a sargento pela coragem de suas

ações” (FARIAS, 2010, p. 73). Segundo Osório (1979) Maria Felipa destacou-se como voluntária do exército da Independência:

Maria Felipa participou da Campanha da Independência: “organizada a resistência, apresentou-se como voluntária, e fez proezas”. E acrescenta que Maria Felipa na “Campanha da Independência portou-se bravamente chefiando as vedetas da praia do Convento, cujos nomes a história não guardou”. (OSÓRIO, 1979, p.304)

Desnudar a história, provando que a história não guarda registros da presença de mulheres “no campo de batalha de Itaparica [...] é desafiar os que pensam que somente a elite constitui-se no panteão cívico brasileiro representado por homens brancos. As mulheres nas guerras são de um modo geral [...] pouco consideradas naquilo que fazem” (FARIAS, 2010, p. 81). Todavia, mesmo com a ausência da voz da história oficial, a memória popular guardou e guarda com entusiasmo e orgulho a atuação feminina das Vedetas, grupos de mulheres sentinelas ou vigias que vigiavam barcos portugueses, dia e noite, que vinham de perto ou de longe para atacar a Ilha, lideradas por Maria Felipa.

Mas não eram apenas as Vedetas que atuavam na defesa da Ilha de Itaparica. Farias (2010, p. 77) descreve que: “líderes políticos da época organizaram também a Campanha da Independência. [...] denominados de Voluntários, Solitários de Barros Galvão e de Souza Lima, Praieiros e as mulheres também chamadas de Mulherio da Banda da Praia, Mulheres Guerreiras e Vedetas”. Ainda sobre as Vedetas a autora esclarece:

Maria Felipa de Oliveira era líder das Vedetas observando as praias, as matas, os caminhos, e subindo em outeiros, principalmente o Balaústre e o da Josefa, que ficavam próximos aos campos de guerra, a fim de ter uma melhor visão, levando à noite, tochas acesas para identificar os portugueses que desciam dos barcos para saquear. A heroína organizou e liderou mulheres e homens, inclusive índios, para a Campanha da Independência, pessoas dispostas a defender injustiçados nas lutas contra os portugueses. (FARIAS, 2010, p. 76)

Farias (2010) enaltece o espírito guerreiro da comunidade de Itaparica que, mesmo num cenário tão inóspito e em desvantagem bélica, utilizou dos recursos e saberes populares para enfrentar os invasores:

Na ilha, lutava-se também com armas improvisadas como pedaços de madeiras, foices, arpões, machados, compassos, trinças, marretas e forquilha. A carência de armas convencionais levava os insulanos à improvisação, sobretudo o grupo de mulheres guerreiras. (FARIAS, 2010, p. 89)

Segundo Farias (2010, p. 99) “na memória dos Ilhéus a frase mais repetida sobre a heroína é a seguinte: Maria Felipa e quarenta mulheres incendiaram quarenta embarcações”. E esses feitos estão presentes nas narrativas das Cartas de Cessão:

[...] na minha infância ouvi na Escola Estadual Júlio Virgílio de Santana da professora de História, que Maria Felipa de Oliveira costumava ficar na Fazenda João 37, lugar alto, embaixo das mangueiras onde tinha uma visão melhor das embarcações que chegavam. Fazia romarias à noite das Mercês e que invadiu os barcos, ancorados na praia, destruindo-os durante a luta pela independência da Bahia. (SACRAMENTO, 2004)

[...] na minha adolescência, meu tio Francisco de Mello, que faleceu com 98 em 2001 e que serviu à Marinha Brasileira na Bahia até 1946, contou-me que Maria Felipa era uma negra alta e valente, que lutou pela Independência da Bahia na Ilha, tocando fogo nos barcos, auxiliada por um grupo de mulheres. (OLIVEIRA, 2004)

[...] Ela criou estratégias [...] a queima de embarcações com palha de coco e pólvora. (OLIVEIRA, 2008)

A partir das informações elencadas nas Cartas de Cessão supracitadas, podemos comprovar o caráter estrategista e militar de Maria Felipa, o que a torna uma liderança nos conflitos e personagem importante na derrota dos lusitanos em 1823. Sendo assim, na memória do povo insulano, ela é lembrada como uma mulher valente, destemida, detentora de grande inteligência na criação de estratégias militares e respeitada pelo seu espírito de liderança e alteridade para com todos.

Conforme ressalta Farias (2010, p. 78), “de acordo com a memória insulana, as mulheres comandadas por Maria Felipa, eram pescadoras e trabalhavam também fatiando baleias com peixeiras. Costumavam viajar pelo Rio, pelo mar, em barcos que conduziam a pesca para Vilas do Recôncavo”. E a autora acrescenta:

O que distinguia a liderança de Maria Filipa era alteridade na relação com os outros [...] sobre a admiração dos praieiros sobre sua coragem pode-se deduzir que ela tratava seus companheiros de trabalho e de luta de forma solidária responsável e cuidadosa. Este comportamento explica ter liderado 40 mulheres e homens no trabalho nas guerras, quando tomava as principais decisões sobre o preparo e a venda deste produto, as viagens pelo Rio Paraguaçu em direção à cachoeira, passando pela vila de Nazaré, e outros lugares às margens do grande Rio. Ensinava a ordem, a história, os espaços geográficos e orientava sobre os combates que poderiam ocorrer. A importância de guardar a boca do grande Rio para que português os inimigos não entrassem no Recôncavo, tornava a heroína admirada pelos companheiros de trabalho. (FARIAS, 2010, p. 76)

Nesse contexto, Starling e Pellegrino (2022, p. 110) ressaltam a importância de Maria Felipa quanto aos “seus predicados como comerciante e navegadora em meio a uma guerra na qual as questões ligadas ao abastecimento alimentar débil e insuficiente foram determinantes para que os portugueses decidissem abandonar a verdadeira batalha do dia 2 de Julho [...]”.

Dessa forma, o resgate do espírito de liderança de Maria Felipa vem promover a recuperação da identidade social da mulher negra e a permissão de romper com o silenciamento e/ou esquecimento sobre a participação feminina das mulheres de Itaparica nas lutas pela Independência do Brasil. Nóbrega (2013), evidencia o destaque à participação feminina ao afirmar que as itaparicanas “movidas dos mesmos nobres sentimentos, em grande número, como tendo a vitória por infallível, observavam do alto das montanhas [...]” (p. 137). Esse modo de liderar também é enaltecido por Ubaldo Osório (1942) ao descrever Maria Felipa na tentativa de retirada de Itaparica da imagem de Nossa Senhora da Piedade, protetora e padroeira dos heróis da Independência, pelo emissário dos herdeiros do falecido Visconde do Rio Vermelho:

A chegada do emissário, ao porto da Cruz, no dia 12 de setembro de 1826, o mulhério da Banda da Praia, preparou-se para a reação. MARIA FELIPA, a heroína da Independência, encabeçou o movimento. Não entregariam a imagem. Era a padroeira dos pescadores que pelejaram pela libertação do Brasil. Nossa Senhora da Piedade foi retirada do seu nicho e levada, com enorme acompanhamento, para a Matriz, em cujas portas as mulheres montavam guarda empunhando cacheiras e varapaus [...] fracassada a missão do seu embaixador nunca mais falaram na imagem da Padroeira que, anos depois, voltava para a sua capelinha construída sobre os alicerces do velho nicho de onde milagrosamente ela descera, na tarde luminosa de 7 de janeiro, para ajudar os pescadores na defesa da praia do Convento. (OSÓRIO, 1942, p. 102-103)

Mais uma vez, o fragmento acima aponta o papel de liderança de Maria Felipa, destacada pelo autor como Heroína da Independência. Outrossim, Farias (2010, p. 37) afirma que “a memória dos Ilhéus recorda, por diversas vezes a religião de Maria Felipa de Oliveira. Dos relatos [...] ficou registrada a lembrança de que ela pertencia à religião do Candomblé”. Sendo assim, observamos que, mesmo não sendo praticante da crença católica, Maria Felipa não mediu esforços para defender a tradição e os costumes de seu povo ao proteger a imagem de Nossa Senhora da Piedade, considerada pelos itaparicanos como protetora e defensora dos combatentes de 1823.

Passados 100 anos das lutas pela independência, a igreja de Nossa Senhora da Piedade foi reedificada e inaugurada em 1923. No seu frontispício foi colocada uma lápide

com os nomes dos voluntários e heróis que bravamente defenderam a Ilha dos ataques lusitanos de 1822 e 1823. Sobre tal monumento Osório (1942, p. 101) afirma: “Este monumento é uma dádiva da geração passada que a geração de hoje resgata”.

No entanto, na narrativa de Osório (1942) em 1923 o nome de Maria Felipa de Oliveira não foi inserido juntamente com os demais combatentes itaparicanos homenageados pela bravura e heroísmo na defesa da Ilha dos invasores portugueses em 1823. Entendemos essa exclusão do nome de Maria Felipa da lápide em 1923 como fruto do preconceito que sempre inviabilizou os feitos históricos das mulheres, ainda mais das mulheres negras, que “nas guerras são de um modo geral comentadas sem nome e pouco consideradas naquilo que fazem” (FARIAS, 2010, p. 81).

Da mesma forma, na edição da obra de Osório do ano de 1979, no trecho narrando o episódio da tentativa de retirada de Itaparica da imagem de Nossa Senhora da Piedade, a frase “a heroína da independência” foi retirada da parte que trata de Maria Felipa. Ubaldo Osório, que era tão apaixonado pelos feitos históricos de Maria Felipa, ao ponto de batizar a filha, mãe de João Ubaldo Ribeiro, de Maria Felipa, já havia falecido em 1979 e, assim, não teve a oportunidade de fazer a revisão da edição de sua obra naquele ano.

Ademais, a obra de Osório é revisada e publicada no período do regime militar, marcado pela censura e fiscalização severa das ações literárias e culturais. Cabe, então, uma investigação mais aprofundada para se entender por que na edição de 1979 houve a exclusão da frase “a heroína da independência”. Nessa perspectiva, Xavier Marques (1976), em seu romance *O Sargento Pedro*, descreve o ódio que Maria Felipa tinha para com os portugueses:

- Larga o homem ... Larga o homem!  
Pedro adiantou-se, e os homens a gritar:  
- Solta! Larga! – Sobre todos, pairava com volteios colubrinos a cabeça de uma mulata possante, que insistia, esganiçada:  
- Canta! Canta, pé-de-chumbo!  
No meio da vozeria estalavam gargalhadas. Os meninos perneavam, barafusando por entre as pernas dos pescadores. Passava-se alguma cousa, ao mesmo tempo grave e grotesca, que fazia rir a uns e a outros reclamar e lastimar.  
- Quem é? – pôde enfim indagar o carpinteiro.  
- É demais – disse-lhe um velhote. – É Maria Felipa com D’Oliveiras.  
O escândalo atraía cada vez mais curiosos. E a mulher agigantada, com a camisa descaída, as costas lavadas de suor, os cabelos revoltos, agitava-se à frente da turba, com o homem preso pela gola da vestia, e sempre a gritar:  
- Canta! Senão te mato... Canta ...  
Havemos de comer...  
Marotos com pão ... [...]

Maria Felipa, suspendendo uma velha baioneta que empunhava, disparara com efeito atrás do português. Em breve tornou a agarrá-lo pelo cóis das calças, deu-lhe safanões [...]. (MARQUES, 1976, p. 172-173)

Esse ódio também é registrado por Osório (1979) na narrativa da surra dada por Maria Felipa e suas comandadas no vigia Guimarães das Uvas:

Tinha um ódio instintivo ao lusitano. No dia 16 de janeiro de 1823, quando a população da Ponta das Baleias, assistia, no Largo da Fortaleza de São Lourenço, o hasteamento da Bandeira que Labatut havia oferecido, à guarnição da ilha, Maria Felipa, à frente das suas legionárias, invade a Armação de pesca de Araújo Mendes, espanca o vigia, o Guimarães das Uva, e sai, pelas ruas, cantando em altas vozes:  
Havemos de comer marôtos com pão,  
dar-lhes uma surra de bem cansação,  
faze as marôtas morrer de paixão.  
Português, bicho danado,  
Arrenegado, arrenegado. (OSÓRIO, 1979, p. 305)

A partir da narrativa de Marques (1976) e Osório (1979), podemos observar a hostilidade que havia entre a população brasileira e os portugueses. Tal hostilidade também faz parte da memória coletiva conforme as Cartas de Cessão:

A família Oliveira descendente da heroína, se sente muito orgulhosa porque Maria Felipa lutou na independência criando estratégias inteligentes para as lutas [...]. Ela criou estratégias como o uso do cansação e a queima de embarcações com palha de coco e pólvora. (OLIVEIRA, 1998)

Sou filho de Maria Rita Brito de Oliveira, que fala muito sobre a nossa ancestral, uma mulher muito alta e corajosa [...] lutou na independência da Bahia e odiava os portugueses. Minha ancestral foi uma heroína. (OLIVEIRA, 1998)

Em 1822 o general Madeira e Melo com suas tropas invadiram a ilha para se apossar da mesma. Maria Felipa e quarenta companheiras e os índios Tupinambás lutaram e ateou fogo nos barcos portugueses. (PIRES, 2004)

Esse ódio aos lusitanos está presente também num dos episódios da história de Maria Felipa que ganhou grande notoriedade: a famosa surra de cansação dada nos soldados portugueses pelas Vedetas, comandadas por Maria Felipa, em 7 de janeiro de 1823. Tal episódio foi referenciado em um texto publicado em 28 de outubro de 2016 por uma das revistas de grande notoriedade devido a pauta voltada para a valorização da identidade, da negritude e do empoderamento do povo negro: a Revista Raça. O autor do texto foi o saudoso Prof. Ubiratan Castro de Araújo (2016, n.p.):

[...] mas ganhou fama no episódio em que liderou um grupo de 40 outras corajosas mulheres contra soldados portugueses. Segundo historiadores, elas avistaram a esquadra de 42 embarcações lusitanas ancoradas nas imediações da Ilha de Itaparica aguardando a ordem para invadir Salvador e reprimir as ações pela independência baiana.

Algumas dessas guerreiras baianas, então, se aproximaram dos dois vigias da esquadra – Araújo Mendes e Guimarães das Uvas – e dotadas de encantos, os seduziram. Certos de que teriam alguns momentos de prazer, eles as levaram para um local mais distante e baixaram a guarda. Já nus, foram surpreendidos com uma surra de galhos de cansanção (planta que provoca uma grande sensação de queimadura ao tocar a pele). Logo após renderem os guardas, o grupo de mulheres lideradas por Maria Felipa ateou fogo em todas as embarcações portuguesas, o que enfraqueceu consideravelmente as tropas e as pretensões portuguesas de invadir Itaparica. (ARAÚJO, 2016, n.p)

Nas cartas de cessão encontradas na obra de Farias (2010, há também referência à famosa surra de cansanção:

Aproximando daquele bando de marujos portugueses, como se fossem seduzi-los, aplicam-lhe uma terrível surra com galhos de cansanção enquanto se contorcem rasgando a pele com unhas para conter a coceira. (Fernando Rebouças – Informativo ASSABITA, Ano III, n. 33, Março/2003 *apud* FARIAS, 2010, p. 88)

De acordo com a citação, mesmo que breve e superficial, sobre o lugar de Maria Felipa e das 40 mulheres que participaram do famoso episódio da surra de cansanção. Observando as possibilidades que tinha para o combate e conhecedora da ilha de Itaparica, da vegetação, do rio Paraguassu e do modo como os homens brancos tratavam as mulheres negras e indígenas no Brasil de 1823, Maria Felipa, e as Vedetas, tomaram para si uma lição aprendida à força para seguir reexistindo e, por certo, descortinou, naquele momento, mais um capítulo que a história oficial, firmada em bases eurocêntricas e na hegemonia do imaginário sexista, racista e elitista, não oficializou.

A estratégia dessas mulheres, portanto, deve ser lida também para além da objetificação do corpo feminino negro. E segundo Ana Cláudia Pacheco (2008), isso ocorre porque a mulher negra ainda é vista como objeto sexual pela sua condição de descendente de escravizadas, ainda sendo imaginada como exótica e sensual, o que por sua vez é responsável pela marginalização da mesma. Ao contrário, Maria Felipa e as Vedetas eram corpos livres e ditavam as próprias regras. Jamais, aqueles homens imaginaram tamanha ousadia orquestrada por aquelas mulheres pobres e negras, gênero inexistente para a sociedade sexista e patriarcal. Uma tessitura perfeita, que abriu portas para tantos outros eventos não visibilizados pela história oficial. Nesse sentido, Farias (2010) ressalta que a surra de cansanção faz parte de

uma prática cultural e configura um comportamento social dos moradores antigos de Itaparica:

As folhas com espinhos são chamadas de cansaço. Ser surrado como folhas de cansaço parece ser comum no passado dos insulanos, pois em conversas informais, quando as pessoas se mostravam inoportunas, ou apresentavam comportamentos pouco aceitáveis, costumavam usar as expressões “merece uma surra de cansaço”, “tomou uma surra de cansaço”. (FARIAS, 2010, p. 88)

A partir das considerações de Araújo (2016) e Farias (2010), compreendemos então que apesar de não ter sido encontrado nenhum registro oficial sobre o famoso episódio da surra de cansaço ela tornou-se uma verdade legitimada pela memória coletiva e historicamente consagrada pela repetição ao longo do tempo.

Ademais, a inexistência de registro oficiais sobre tal episódio e o fato de a mesma ter se transformado numa lenda pode ser entendido como um mecanismo necessário para preservar a masculinidade branca eurocêntrica que fora enganada por mulheres negras de modo tão inusitado. Sendo assim, era necessário esconder o feito delas e deixar que essa memória coletiva se perdesse, caísse no esquecimento, provocasse dúvidas.

A partir do exposto, entendemos que a hostilidade presente nos feitos de Maria Felipa de Oliveira contra os invasores portugueses e presente nas narrativas do romance de Marques (1976), na obra de Osório (1979) e nas Cartas de Cessão caracteriza o antilusitanismo presente na época das lutas pela Independência do Brasil e que marcou o contexto histórico em que viveu Maria Felipa. Entendemos o antilusitanismo de acordo com o conceito de Guerra Filho (2015, p. 26):

O antilusitanismo se alimenta destes dois contrastes: uma oposição entre europeus e baianos que foi, paulatinamente, constituindo os lados português e brasileiro; e uma oposição entre gente abastada e de posses e uma grande quantidade de pequenos proprietários, livres pobres, libertos e escravos, vistos sempre com desconfiança pelas autoridades e proprietários baianos pela sua disposição em insurgisse, disposição quase sempre majorada nas correspondências entre as autoridades provinciais e as autoridades da cidade e das vilas baianas.

Tal antilusitanismo, bem como o espírito de liderança e demais feitos de Maria Felipa já narrados acima, encontramos na Carta de Cessão de Dona Cassimélia Costa, uma das mais antigas moradoras da Ilha de Itaparica, que escreveu sua carta de Cessão em próprio punho e que nos apresenta da seguinte forma Maria Felipa:

Muito comentada, sendo alta forte e desaforada contra os Portugueses. Mantinha hábitos populares, vestia-se com saia rodada, bata, torço e chinelas. Exercia muita influência e mando entre suas companheiras. Destacou-se, entre muitas escaramuças nas lutas de resistência contra a invasão dos Portugueses na Ilha de Itaparica mantinha um ódio instintivo aos Portugueses, participando ferozmente, chefiando as Vedetas da Praia do Convento, invadindo, inclusive, a Armação de Pesca de Araújo Mendes, deixando-a destruída, isso em 16 de janeiro de 1823. [...] Faleceu em 4 de janeiro de 1873. Merece a nossa Maria Felipa o maior respeito e admiração pela sua valiosa contribuição pessoal na defesa da Ilha de Itaparica contra os portugueses nas lutas da Independência da Bahia. (COSTA, 2004)

Assim, temos na memória um caminho para a busca por respostas sobre nossos antepassados e antecedentes. Nesta perspectiva, entendemos que a tradição e a memória coletiva contribuem para a democratização da história, que vai além das narrativas nos documentos oficiais que silenciaram e esqueceram dos fatos históricos de Maria Felipa de Oliveira. Uma grande contribuição das Cartas de Cessão foi que através das mesmas foram encontrados descendentes de Maria Felipa de Oliveira, comprovando assim que ela existiu:

Maria Felipa morava em uma delas - Gameleira/ Ponta das Baleias. Conheci seus tataranetos em reunião da Associação Zé de Vale no dia 07 de maio em 2003, que tinha como objetivo preservar a memória de Maria Felipa. Dentre eles conheci Aloísio Monteiro Pires, Anita Monteiro Pires e Alzira Pires Borges. (NASCIMENTO, 2004)

Autorizo às Faculdades Integradas Olga Mettig a pesquisar os elementos de discursos dos historiadores e literatos, bem como, autorizo a cessão de minha imagem e dos meus descendentes e ascendentes para os estudos fisionômicos que possibilitem compor o rosto e o busto de Maria Felipa de Oliveira, ascendente da minha família, considerada a Heroína da Independência da Bahia. (OLIVEIRA, 2004)

O que mais me impressionou na história de Maria Felipa de Oliveira foi o fato de que ela e suas companheiras de luta não dispunham de armas bélicas, mas mesmo assim não se amedrontaram e conseguiram traçar e pôr em prática um plano de ataque audacioso, que jamais seria aceito por um homem, munidas de coragem, bravura, fé e galhos de mato, seguiram em frente e sagraram-se vitoriosas e heroínas. (SILVIA, 2010)

Nas leituras de Farias (2010), evidenciamos as Cartas de Cessão dos descendentes de Maria Felipa autorizando os estudos fisionômicos que foram encaminhadas ao Instituto de Criminalística Afrânio Peixoto (ICAP). A partir de tais Cartas de Cessão foi realizada uma pesquisa para o desenho do rosto e do busto de Maria Felipa de Oliveira.

Figura 2 – *Maria Felipa*. Busto (Filomena Modesto Orge, perita).



Fonte: Filomena Orge (2004).

O único desenho do rosto e do busto de Maria Felipa foi feito pela perita técnica Filomena Modesto Orge que em seu laudo<sup>10</sup> afirma:

Historiadores e literatos, com destaque para Ubaldo Osório em Ilha de Itaparica e Xavier Marques em O Sargento Pedro, atribuíram a ela alguns adjetivos que nortearam a composição da imagem [...]. O retrato de Maria Felipa de Oliveira foi construído com subsídios históricos, literários, e da tradição oral, numa representação do imaginário, dando a esta personagem um rosto, e que assim possa ser identificada e lembrada como a Heroína Negra da Independência da Bahia. (ORGE, 2005, 16-17)

Da análise do desenho, observamos que Maria Felipa é retratada como uma mulher negra retinta, forte, alta, usando torço e roupas brancas. Nos traços do desenho encontramos a valentia, a coragem e o espírito guerreiro de Maria Felipa nas lutas pela Independência da Bahia narrados pela memória popular e registrados nas Cartas de Cessão e nas narrativas de Marques (1976) e Osório (1979) aqui analisados. Ainda segundo a perita técnica, Maria Felipa apresenta as características físicas do grupo étnico dos Sudaneses.

No Brasil, os sudaneses deixaram como legado o culto ao Egun, que tem como berço a Ilha de Itaparica. Para Bastide (1961, p. 169). “O culto dos Egun pertence, na Bahia, a ‘Sociedade dos Eguns’ e, esta sociedade aqui como na África, é uma ‘sociedade secreta’”. Ainda segundo o autor, o culto aos Eguns é uma “cerimônia de evocação dos mortos em

<sup>10</sup> Laudo disponível no site da Secretaria de Segurança Pública (SSP-BA). Disponível em: <http://www.dpt.ba.gov.br/arquivos/File/provamaterial4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

circunstâncias diversas, tendo em vista fins bem determinados [...], as grandes cerimônias de evocação se fazem na Ilha de Itaparica [...]” (p. 171-173). Os Sudaneses dividiam-se em três subgrupos: gegês, fanti-ashantis e iorubás. Os iorubás eram descendentes do Reino de Oyo (c. 1400-1835), império da África Ocidental (OLIVA, 2009). Assim, é possível, e cabe uma futura investigação, que Maria Felipa tenha em sua ancestralidade marcas da realeza dos povos Iorubás e/ou afro-islâmica.

A existência do retrato do rosto e do busto de Maria Felipa feito a partir da memória registrada e guardada nas Cartas de Cessão promoveu a sua legitimidade e o seu papel social e histórico. Livia Prata (2018) destaca a importância dos registros orais para dar legitimidade aos grupos marginalizados:

Maria Felipa está presente na memória coletiva da Ilha até hoje, com registros orais de seus feitos e de sua personalidade preservados por historiadores, pesquisadores e escritores [...] principalmente no caso de grupos marginalizados e classes populares, esse tipo de registro histórico se torna cada vez mais legítimo. (PRATA, 2018, p. 9)

No entanto, durante a pesquisa observamos que, quando se faz referência à imagem de Maria Felipa, constantemente ocorre o uso equivocado de imagens de escravizadas e outras mulheres negras e o único retrato de seu rosto e seu busto ainda é pouco valorizado. Mais uma prova do quanto é importante que haja um amplo conhecimento e divulgação da história de Maria Felipa, inclusive do seu retrato, feito por uma perita técnica a partir dos relatos orais dos itaparicanos e de seus descendentes registrados nas Cartas de Cessão.

Entendemos que os romances de Marques (1976), a obra do historiador Osório, o livro de Eny Kleyde Farias (2010) e as Cartas de Cessão podem ser considerados ferramentas importantes para a valorização da memória sobre os feitos históricos de Maria Felipa de Oliveira. A valorização tão necessária para a resignificação do *locus* ocupado pela mulher negra na sociedade, ainda demarcadamente patriarcal, apesar das lutas também propostas pelas mulheres negras na sociedade.

Quanto às Cartas de Cessão, os estudos de Pierre Nora (1993) nos alicerçam para destacar as mesmas como um lugar de memória. De acordo com Nora (1993), lugares de memória são lugares que têm como base memórias coletivas, que além de lugares simbólicos, são lugares de identidade.

Reiteramos que essa memória é preservada pelos saberes dos mais velhos, pelas gerações mais antigas, pelos descendentes e que sempre esteve e sempre estará à espera de ser resgatada, recontada, transmitida para as futuras gerações e assim conservar e tirar do

esquecimento ou silenciamento experiências de vida e resistência que foram invisibilizadas, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira.

Sendo assim, as Cartas de Cessão podem colaborar para o fim de questionamentos promovidos pela escassez de registros oficiais e lacunas na documentação quanto aos feitos de pessoas e grupos marginalizados e esquecidos pela oficialidade. Nesse sentido, “a memória coletiva diz do empenho de comunidades da Ilha de Itaparica, para conquistar o direito ao reconhecimento de Maria Filipa de Oliveira” (FARIAS, 2010, p. 107).

### 3.5 O reconhecimento de Maria Felipa na atualidade

No percurso da pesquisa foi feito um levantamento, por meio do garimpo virtual, de atos institucionais, homenagens, premiações, artigos, reportagens, produções acadêmicas e institucionais envolvendo Maria Felipa e sua representatividade como uma referência da ação feminina negra na atualidade. Assim, faremos um breve relato dos principais vestígios encontrados que ganharam prestígio social, cultural e histórico e que compreendemos serem formas de reconhecimento da memória de Maria Felipa de Oliveira.

É preciso destacar que, diante dos percalços metodológicos ocorridos durante a pesquisa dentre eles a impossibilidade de acesso aos locais de acervos devido o isolamento social gerado pela pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021 e a reforma dos espaços em 2022, grande parte da coleta de dados foi realizada por meio de ambientes virtuais.

Para fundamentar o uso da internet, nos embasamos nos estudos de Telma Rocha (2018, p. 238), que destaca o quanto “as redes são altamente dinâmicas e complexas, que incluem, além das ligações entre documentos, postagens, mensagens, toda uma totalidade de relações sociais”. E assim, “a internet sendo um espaço de produção de cultura, ultrapassa a noção instrumentalizadora de concepções metodológicas que desprezam o ciberespaço e as relações virtuais como espaço de pesquisa” (p. 241).

O ato de reconhecimento e homenagem à Maria Felipa mais antigo de que temos notícia é o ocorrido em 7 de janeiro de 1905. Segundo Osório (1979), um grupo político da Ilha de Itaparica encaminhou ao Conselho Municipal um apelo para colocar o nome da Rua Maria Felipa, no lugar da Rua do Canal.

Em 17 de novembro de 1994, a Prefeitura do município de Vera Cruz sancionou a Lei nº. 339/94 que criou a medalha de honra ao mérito Maria Felipa, concedida às personalidades que contribuíram com seu trabalho e serviços prestados na sociedade. Tal lei foi oriunda do Projeto nº. 007/94, de autoria do Vereador Raimundo Moreira Maroto, que em sua

justificativa enaltece com grande eloquência os feitos de Maria Felipa de Oliveira durante a resistência insulana ao ataque lusitano em 1823:

[...] Durante os confrontos várias pessoas se destacaram graças aos seus atos de heroísmo e ao seu apoio à Independência [...], porém havia uma Maria, que a exemplo de Maria Quitéria, trocou a vida caseira e o vestido para lutar por um ideal: o de ver seu país independente; foi Maria Felipa de Oliveira que morava na ilha de Itaparica e lutou bravamente na Praia do Convento, onde, junto aos seus companheiros de luta destroçaram a Barca Constituição pertencente aos Portugueses. Cumpre a este vereador ressaltar a bravura e o heroísmo destes itaparicanos e dar destaque à nossa heroína: Maria Felipa; que representa a bravura, a raça e determinação das mulheres da Ilha [...]. (VERA CRUZ, 1994, n.p.)

Entre 2000 e 2004, visando promover a valorização dos feitos históricos de Maria Felipa de Oliveira, o Núcleo de Interpretação do Patrimônio das Faculdades Olga Mettig (FAMETTING), sob a coordenação da Profa. Dra. Eny Kleyde Farias e com o apoio de outras parcerias, iniciou diversas pesquisas<sup>11</sup> em Itaparica, e outros espaços de memórias, e aprofundou a investigação sobre a memória de Maria Felipa de Oliveira, tendo como base a Interpretação do Patrimônio com a Comunidade.

A Interpretação do Patrimônio Histórico, aqui concebida, fundamenta-se na Interpretação do Patrimônio Com Comunidade, que vai em direção à herança e o legado histórico cultural, com base em uma historiografia crítica, respondendo a questões interdisciplinares com atividades integradoras, oriundas de saberes ancestrais e da história do lugar, para contribuir social e politicamente na construção de um acervo diversificado de expressões da história e da cultura, direcionado à preservação da memória histórica num processo indenitário e associado à realidade do lugar para a redução das desigualdades. (FARIAS, 2010, p. 26)

Em 2004, as Faculdades Olga Mettig realizaram palestras a convite da Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo- Irmandade dos Homens Pretos. No Dois de Julho do mesmo ano, a Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo - Irmandade dos Homens Pretos colocou nas paredes externas da Nave dois banners sobre Maria Felipa de Oliveira. Também em novembro de 2004, no dia 20, Dia de Consciência Negra, um grupo das Faculdades Olga Mettig e do Curuzu caminharam

---

<sup>11</sup> O trabalho desenvolvido em 32 comunidades contou com o apoio financeiro e logístico de vários parceiros: EWG – Projeto Pesquisa e Qualificação LTDA; SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; CDL – Câmara de Diretores Lojistas e outras. Para realização das pesquisas Profa. Eny Kleyde e seus colaboradores apoiaram-se na concepção de Carlo Ginsburg, Giovanni Levi e Eduardo Grendi sobre Micro-história, na concepção de Maurice Halbwachs sobre Memória Coletiva que estuda quem é o “outro”, na concepção de Peter Burke sobre a nova história e na concepção de Bourdieu sobre violência simbólica, dentre outros especialistas (FARIAS, 2010).

do Curuzu até o Pelourinho, usando camisetas com a imagem da Maria Felipa e seu nome como heroína (FARIAS, 2010, p. 113).

Em 04 de setembro de 2004 foi publicado, no Caderno Cultural do Jornal - A Tarde, o 1º artigo sobre os resultados da pesquisa, assinado pela Profa. Dra. Eny Kelyde Farias e intitulado Maria Felipa: Heroína da Resistência, no qual a pesquisadora narra os caminhos e os resultados da pesquisa. Esta finaliza o artigo afirmando:

Atravessada pelo imaginário que é político e pelo cotidiano que interpreta e explica as memórias que são silenciadas porque são histórias dos excluídos sociais pode ser representativo das histórias autênticas porque não esquecidas pela memória coletiva é nesta perspectiva que os que os pesquisadores revelam ao público as histórias de Maria Filipa de Oliveira, esquecidas, porque fazem parte da memória da resistência. (FARIAS, 2004, p. 3)

Entendemos que a matéria foi de grande importância para dar visibilidade aos feitos de Maria Felipa, tendo em vista ser o Jornal A Tarde um veículo de grande circulação e ser reconhecido como uma fonte documental importante para as investigações historiográficas, haja vista que "através dos periódicos podemos desvendar o social, o político, o econômico [...] e os agentes participantes do processo social, ainda é possível percebermos seu papel na construção dos imaginários e memórias sobre a história". ( KRENISKI e AGUIAR, 2011, p. 01)

Em 20 de fevereiro de 2004 foi fundada, e inaugurada em 2006, a Casa Cultural de Maria Felipa, no bairro do Curuzu em Salvador. A casa foi idealizada pelas irmãs e professoras Gildete e Hilda das Virgens<sup>12</sup>, coordenadoras da instituição juntamente com a

---

<sup>12</sup> Gildete Virgens é Graduada em Engenharia Química (UFBA), Mestrado e Doutorado em Química Analítica; Trabalhou como professora no Instituto de Química da UFBA; Uma das fundadoras do Curso SONAR, curso de pré-vestibular para jovens da comunidade; Desempenha as atribuições como Diretora do Centro de Estudos, Pesquisas e Empreendimentos Étnico-Culturais - Casa de Maria Felipa – Instituição privada, atrativo do Curuzu Corredor Cultural da Liberdade; Coordenadora Artística do Cortejo Cívico 2 de Julho, Desfile de Maria Felipa desde 2006; Coordenadora Geral do Grupo de Convivência para pessoas idosas a partir de 60 anos que funciona na Casa de Maria Felipa; Diretora dos bailes pastoris, comédias e recitais de poesias apresentados na Rua Curuzu desde 2008; Gestora Cultural de ações promovidos pela AIECC e pela Casa Maria Felipa.

Hilda Virgens é Graduada em Letra Vernácula com Francês; Trabalhou na Secretaria de Educação do Estado da Bahia onde lecionou as disciplinas português e francês em escolas públicas em Salvador; Pesquisadora do Patrimônio Étnico Cultural com ênfase na oralidade. Educadora, contadora de histórias, facilitadora em seminários, palestras, rodas de conversa, debate sobre a contribuição da história da heroína Maria Felipa de Oliveira na Contemporaneidade; Curadora das exposições internas e itinerantes da Casa de Maria Felipa; Articuladora do Intercambio Cultural da ONG Francesa Clés des Coeurs com a AIECC – Associação de Intercâmbio para a Educação, Cultura e Cidadania localizada no Curuzu, de 2001 a 2005 (AIEC, 2010 p. 11-12).

pedagoga Valdiria Lopes, e tem o objetivo de atuar como um espaço de cultura, visando salvaguardar o patrimônio imaterial para as gerações futuras.

A casa de Maria Felipa é um espaço criado por Hilda e suas irmãs, localizado na comunidade do Curuzu, em Salvador-BA. Professoras, as irmãs contam que sempre leram muito devido a influência do pai, que era contador de histórias. Em sua família, o mais importante era obter e compartilhar conhecimento; esse sempre foi o valor seguido por todas, chegando inclusive a abrigar uma biblioteca da comunidade antes de se tornar a casa de Maria Felipa. (PRATA, 2018, p. 21)

A casa conta com um importante acervo sobre Maria Felipa formado por uma exposição permanente de material, jornais, revistas, leis, decretos, laudo grafotécnico, letra de hinos, música, poesias e etc. e pelas cartas de cessão com os depoimentos dos moradores de Itaparica e descendentes de Maria Felipa, material doado pelo Núcleo de Interpretação do Patrimônio das Faculdades Olga Mettig, sob a coordenação da professora Eny Kleyde Vasconcelos Farias (PRATA, 2018).

A casa de Maria Felipa do Curuzu, apesar de se manter arduamente sem nenhum amparo governamental e particular, atua como um espaço voltado para a promoção da educação etnoracial e antirracista, conforme as Lei 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais. Petronilha Silva (2007) afirma que 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. Sendo assim, a casa presta um serviço educacional importante para as escolas, e toda sociedade, pois promove a valorização da ancestralidade, da africanidade, da memória, da identidade cultural e da representatividade feminina negra.

Sendo assim, entendemos ser a Casa de Maria Felipa um espaço guardião da memória e dos feitos históricos de Maria Felipa e de educação patrimonial, configurando uma proposta inovadora para escolas que adotem currículos e projetos pedagógicos caracterizados por uma educação antirracista ou, como chamou Paulo Freire, de Educação Racial, centrada no “reconhecimento do ato de educar e de educar-se como um ato político ou ‘substantivamente político’ e ‘só adjetivamente pedagógico’, ao mesmo tempo nos faz compreender a importância da prática educativa como lugar para intervir e lutar” (FREIRE, 2003, p. 29).

Em julho de 2006, o desfile cívico do Dois de Julho, passou a homenagear Maria Felipa, depois de dois séculos de invisibilidade. E isto se deu graças aos resultados da pesquisa do Núcleo de Interpretação do Patrimônio das Faculdades Olga Mettig, sob a

coordenação da professora Eny Kleyde Vasconcelos Farias, da ação política do Conselho da Comunidade Negra (CDCN) e da parceria com a Casa Cultural de Maria Felipa, no Curuzu (FARIAS, 2010).

Assim, a homenagem feita à Maria Felipa, no desfile cívico do Dois de Julho, pode ser compreendida como um dos fatores determinantes para o rompimento do esquecimento da mesma e para a visibilidade de sua importância como personagem histórica das lutas da Independência na Bahia. Nesse sentido ressalta Lívia Prata (2018, p. 21):

O principal evento é o desfile de 2 de julho, uma passeata na qual a figura principal é a Maria Felipa, e 40 mulheres para simbolizar o grupo que lutou na Independência, e os demais participantes com tecidos mais bonitos e nobres, jóias ricas, cores e estampas vibrantes; o objetivo é celebrar e reafirmar o brilho e a importância dessa história e a ancestralidade como motivo de orgulho e empoderamento.

No ano de 2008, várias atividades ocorreram voltadas para o reconhecimento de Maria Felipa: em março, foi criada a associação Maria Felipa de Oliveira, que conferiu o troféu Maria Felipa às mulheres que se destacaram na sociedade itaparicana. A Secretaria de Reparação Social conferiu Medalha de Honra ao Mérito Maria Felipa às pessoas e organizações que se destacaram na promoção da heroína. Em 8 de maio, do ano citado, foi realizada uma palestra sobre Maria Felipa de Oliveira, no Seminário ‘Os 120 anos de Abolição Inacabada’, promovido pela Secretaria Municipal de Reparação e as Faculdades Integradas Olga Mettig (FARIAS, 2010, p. 113).

Entre 30 de junho a 12 de julho de 2008, foi realizada a exposição Maria Felipa a Heroína Negra da Independência da Bahia, com acervo de fotos, no Shopping Brotas Center. No Dois de Julho de 2008, vários grupos participaram e levaram Maria Felipa ao cortejo: Casa Maria Felipa, Associação Maria Felipa, Associação Nacional da Interpretação do Patrimônio, Faculdades Integradas Olga Mettig e o Centro Maria Felipa da Polícia Militar do Estado da Bahia (FARIAS, 2010, p. 114).

Em 2009 a Câmara Municipal de Salvador<sup>13</sup> instituiu o Prêmio Mulher Guerreira Maria Felipa, idealizado pela parlamentar Eronildes Vasconcelos Carvalho, conhecida como Tia Eron, e cujo objetivo é homenagear mulheres negras soteropolitanas. As homenageadas, que variam a cada ano, ocupam espaços diversos na sociedade atuando como promotoras, atrizes, jornalistas, delegadas, cantoras, prefeitas, influencers, pesquisadoras, professoras etc.

---

<sup>13</sup> Site da Câmara Municipal de Salvador, 2013. Comissão define 4º Prêmio Maria Felipa. Disponível em: <https://www.cms.ba.gov.br/noticias/comissao-define-4o-premio-maria-felipa>. Acesso em: 20 fev. 2021.

A proposta oficial do prêmio é reconhecer a atuação de mulheres baianas que se destacam por apresentar a garra e a coragem de Maria Felipa. Atualmente, o prêmio se consolidou como uma das mais importantes honrarias concedidas às mulheres negras que se destacam na luta por direitos humanos e contra o racismo. Por tradição, o prêmio costuma acontecer no dia 25/07, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e Dia Nacional da Mulher Negra no Centro de Cultura da Câmara Municipal de Salvador. Atualmente, segundo informações disponíveis no site da Câmara Municipal de Salvador, a condução e coordenação do prêmio é realizada pela vereadora Ireuda Silva. Esse reconhecimento, além de institucionalizar o papel político e social de Maria Felipa, promoveu uma ação ativa na luta por direitos, representatividade e no combate ao racismo em Salvador.

Em 2009, tendo em vista visibilizar a memória e o papel de representatividade de Maria Felipa, a professora Hilda Virgens, uma das criadoras e administradoras da Casa de Maria Felipa no Curuzu, criou o Título Maria Felipa da Contemporaneidade. O título tem o objetivo de destacar histórias de mulheres guerreiras que inspiram, transformam e ressignificam vidas de pessoas ao seu redor. Muitas mulheres baianas, brasileiras e africanas já foram homenageadas com este título pela bravura, resiliência, solidariedade e atitude, atributos que pertencem ao perfil de Maria Felipa<sup>14</sup>.

Em 7 de janeiro de 2010, os membros da Associação Maria Felipa, da Casa de Maria Felipa e da Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo – Irmandade dos Homens Pretos saíram em cortejo reivindicando a inclusão oficial da heroína Maria Felipa no desfile cívico de celebração das lutas pela Independência do Brasil em Itaparica (FARIAS, 2010, p. 115).

Em 2010 é lançado o livro ‘Maria Felipa: Heroína da Independência da Bahia’, da Profa. Dra. Eny Kleyde Farias, resultado da investigação sobre a memória individual e coletiva de Maria Felipa de Oliveira. O livro é resultado de uma pesquisa centrada na escuta da comunidade e tendo como “método historiográfico de revelação da Heroína negra da Independência do Brasil na Bahia, destacando a heroína como Patrimônio Histórico, com o sentido de herança e legado cultural, com uma breve análise sobre a memória política da comunidade” (FARIAS, 2010, p. 21).

Diante da escassez de evidências oficiais sobre a vida e os feitos de Maria Felipa, entendemos ser a obra da Profa. Eny Kleyde Farias, de grande importância para a pesquisa

---

<sup>14</sup> Histórico da Casa de Maria Felipa e informações sobre as 14 edições do Título Maria Felipa na contemporaneidade encontrado nas redes sociais. Disponível em: <https://www.instagram.com/casademariafelipa/?hl=pt-br>. Acesso em: 13 out. 2021.

historiográfica, pois é fruto de uma investigação exaustiva, de longos oitos anos, que fixou em documentos escritos, as cartas de cessão, as memórias de descendentes de Maria Felipa e de populares itaparicanos entrevistados, constituindo um corpo de evidências sobre a história da heroína e seus feitos no cenário das lutas pela Independência do Brasil na Bahia.

Em 2013 foi lançada a revista dinâmica ‘Esquecida na Areia - História real da Heroína da Independência da Bahia, Maria Felipa de Oliveira’. Tal revista foi resultado do trabalho de conclusão do curso da Prof<sup>a</sup>. Adriana Leite na Faculdade de Ciências Educacionais (FACE) intitulado: Inclusão da História da Heroína Maria Felipa no ensino fundamental II da rede pública do dos municípios de Vera Cruz e Itaparica. A revista referência Maria Felipa:

Sua luta, força e coragem é hereditária e comparada com a força das mulheres matriarcas e “Candaces”, rainhas mães da África Ocidental no período da dinastia (A.C), essas mulheres comandaram um dos mais prósperos impérios do continente africano. Maria Felipa é considerada uma Candace, representa as mulheres negras herdeiras do laço afro que gerou da bravura em sua ancestralidade. (CAMPOS, 2012, p. 3)

Em 2017, a Presidente da Associação Maria Felipa em Itaparica, Tereza Valadares, o advogado e escritor Augusto Albuquerque e outros Itaparicanos contrataram um especialista técnico para inserir o nome de Maria Felipa na lápide contendo os nomes dos itaparicanos combatentes das lutas pela Independência e que se encontra na Igreja de Nossa Senhora da Piedade. Reconhecendo, assim, o lugar que foi negado à Maria Felipa de Oliveira em 1923 quando inaugurado tal monumento.

Entendemos que o reconhecimento, mesmo tardio, é fruto das conquistas gestadas nos seios das lutas femininas negras que por anos e anos vem atuando na promoção de uma pauta voltada para a valorização da representatividade da mulher negra.

Ademais, é necessário compreender que a inserção do nome de Maria Felipa na lápide dos heróis combatentes itaparicanos configura um exemplo da relevada importância da memória e do saber coletivo quanto ao papel das representações sociais conforme ressalta Santana (2017, p. 22) “porque as memórias são dinâmicas e indispensáveis para a autorrepresentação e representação do outro numa constante interação entre presente, passado e futuro”.

Figura 3 – Pilastra na Estação da Lapa (grafite de Maria Felipa)



Fonte: Paranaguá (2018).

Em 21 de novembro de 2017, em comemoração ao Novembro Negro, foram inauguradas no subsolo da Estação da Lapa, em Salvador, 36 pilastras com pinturas que homenageou símbolos e ícones da história e da cultura negra. Entre os personagens ilustrados na exposição estavam Maria Felipa, Tereza de Benguela, Luiz Gama, Lélia Gonzalez, Luísa Mahin, Nelson Maca, Carolina de Jesus, Zumbi dos Palmares, Malcolm X, Rainha Angolana Nzinga Mbandi, Rainha Sabá, Martin Luther King, dentre outros. A intervenção fez parte das ações da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS). As ilustrações ficaram por conta dos artistas grafiteiros e integrantes do Projeto Mais Grafite<sup>15</sup>.

Para compor a ilustração (Figura 3), os artistas do grafite utilizaram como modelo o único desenho do rosto e do busto de Maria Felipa, existente no laudo da perita técnica Filomena Modesto Orge, que para sua elaboração teve como referência as lembranças dos descendentes de Maria Felipa, guardadas nas Cartas de Cessão. Ao observar a ilustração, sentimos toda a valentia, a negritude, a altivez e força da mulher negra presente em Maria Felipa, tendo em vista que centenas de soteropolitanos e turistas passam pela estação da Lapa e o fato de a arte popular do grafite ter um grande papel de intervenção social. Entendemos que essa ação muito contribui para a promoção da visibilidade e reconhecimento de Felipa.

Em 26 de julho de 2018, Maria Felipa ganhou notoriedade quando foi declarada Heroína da Pátria Brasileira pela Lei Federal nº 13.697:

<sup>15</sup> Blog A Arte na Rua, 2018. Mostrando as intervenções na cidade de Salvador (Bahia) e de outras partes do mundo. Disponível em: <http://www.aartenarua.com.br/bl\og/1-14/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:  
Art. 1º Ficam inscritos no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, que se encontra no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, em Brasília, os nomes de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Sórora Joana Angélica de Jesus, Maria Felipa de Oliveira e João Francisco de Oliveira (João das Botas), heroínas e herói da Independência da Bahia. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2018, n.p.)

O Livro dos Heróis da Pátria é um livro feito de aço alocado no terceiro andar do Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, situado na capital do Brasil, em Brasília, Distrito Federal, no qual estão cunhados os nomes de personalidades reconhecidas e homenageadas como heróis e heroínas nacionais. A inscrição de nomes no livro de aço é regida pela Lei nº. 11.597/2007.

Art. 1º O Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, destina-se ao registro perpétuo do nome dos brasileiros e brasileiras ou de grupos de brasileiros que tenham oferecido a vida à Pátria, para sua defesa e construção, com excepcional dedicação e heroísmo.

Art. 2º A distinção será prestada mediante a edição de lei, decorridos 10 (dez) anos da morte ou da presunção de morte do homenageado. (BRASIL, 2007, n.p.)

Sendo assim, para o Congresso brasileiro para ter inserido o nome no Livro dos Heróis da Pátria, é necessário que a pessoa tenha arriscado sua vida em prol de um ideal ou de seu país, demonstrado excepcional dedicação e heroísmo. “O heroísmo de Maria Felipa está presente em diversas cartas de cessão, nas quais se pode concluir que revelar Maria Felipa é proceder uma ação afirmativa, que contribuirá para sua inclusão na História como Heroína negra” (FARIAS, 2010, p. 107). No PL 4.419/1998, é que encontramos uma breve conceituação acerca do significado do termo herói:

[...] São heróis todos aqueles que, fugindo do padrão comum de comportamento, mostram sua grandeza apesar dos riscos que correm. São heróis os que se arriscam em defesa de seus justos ideais, os que substituem o conforto pelo trabalho árduo, em busca de fazer o bem. Nessa classificação, estarão incluídos desde santos ascetas até guerreiros que arriscam suas vidas por seus ideais e por seu país. (BRASIL, 1998, n.p.)

No tocante à inserção do nome de Maria Felipa, no Livro dos Heróis da Pátria, observamos, na justificativa do Projeto de Lei (PLS) 535/2011, o destaque dado pelo papel do imaginário popular e do interesse dos pesquisadores pela história oral como motivadores do

fim do esquecimento de Maria Felipa e do reconhecimento da mesma como heroína na Guerra da Independência:

Ligada à resistência às diversas investidas portuguesas para tomar e ocupar a Ilha de Itaparica durante a Guerra de Independência, temos a figura ímpar de Maria Felipa de Oliveira.

Ainda há pouco considerada como personagem lendária, a atuação histórica de Maria Felipa vem sendo reconhecida por diversos pesquisadores, que explicam o esquecimento que lhe impôs a historiografia tradicional pelo fato de ter sido não apenas uma mulher pobre, mas também negra. Ademais disso, os fatos históricos requerem interpretação, adquirindo, apenas assim, sua devida importância e significado.

Consideram esses pesquisadores que têm esteio na realidade dos fatos as histórias transmitidas oralmente por gerações de itaparicanos a respeito de uma mulher negra, líder em sua comunidade pesqueira, que comandou mulheres e homens na luta contra os colonialistas, chegando a ponto de atear fogo, à socapa, a mais de uma embarcação inimiga.

Constatamos hoje que a figura de Maria Felipa incorporou-se ao imaginário da população baiana, passando a representar a participação, na heroica guerra de Independência, de um dos segmentos que sofre maior exclusão socioeconômica e discriminação, que é o das mulheres negras. (BRASIL, 2018, p. 4)

Entendemos que ao ser declarada Heroína da Pátria Brasileira pela Lei Federal nº. 13.697/18 e tendo o nome inscrito no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, Maria Felipa sai do ostracismo. Ademais, a partir de 2018, há o início do rompimento do silenciamento dos feitos de Maria Felipa durante décadas e através da valorização da memória da mesma, guardada e valorizada pelo imaginário popular e pelo reconhecimento em outros espaços sociais, culturais e políticos, Maria Felipa de Oliveira passou a ser reconhecida como “Heroína Negra da Independência do Brasil na Bahia” (FARIAS, 2010, p. 80).

Sendo assim, a valorização da memória popular teve grande importância para o reconhecimento de Maria Felipa como heroína da pátria, haja vista que a memória, “possui também uma função política na medida em que se contrapõe ao silenciamento imposto; ajuda a resgatar visões dominantes e, sobretudo, a fazer justiça juntos àqueles personagens e feitos histórico que foram colocados no ostracismo” (VELLANES, 2015, p. 25).

Em nossa sociedade, o imaginário que se tem sobre heróis e heroínas detentores de coragem, valentia, bravuras e grandes feitos históricos ainda é aquele caracterizado pelo modelo hegemônico do branco, colonizador e detentor do poder. Assim, “os heróis são colocados como poderosos, representando uma simbologia que traz inspiração para as pessoas e que as fazem querer ser iguais a eles, sendo usados para dar legitimidade a regimes políticos, por exemplo” (CARVALHO, 1990, p. 55).

Nesse sentido, é necessário questionarmos os motivos desse reconhecimento tão tardio de Maria Felipa, uma liderança feminina negra e nordestina, aclamada pela memória popular, mas que somente em 2018 foi inserida no livro dos heróis e heroínas nacionais. Entendemos o reconhecimento tardio como um descaso do governo brasileiro para com as lutas e a valorização do protagonismo das mulheres, ainda mais das mulheres negras, como agentes históricos e para com a inserção de suas histórias e trajetórias nos currículos e na política educacional brasileira.

Em geral, a tradição historiográfica moderna ocidental e, de modo específico, a brasileira contribuiu e, ainda, contribui para promover o esquecimento e o distanciamento da população negra da historiografia oficial. A não presença das mulheres negras nesta historiografia soma-se, também, à ausência de atenção ao trabalho exercido por essas mulheres, relegadas a posições subalternas, em um território mantido e dominado majoritariamente por homens brancos.

Nesse contexto, coadunamos com o Le Goff (1996, p. 426 *apud* VELLANES, 2015, p. 25):

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Compreendemos a memória como a linha mestra da história, linha vigorosa, construtora do Estado democrático. Seu reconhecimento dialoga com o esquecimento e a aparente quietude, referentes ao empoderamento da mulher, desde as lutas da Independência do Brasil, na Bahia até hoje.

Diante do momento histórico que vivemos em 2022, os 200 anos da Independência do Brasil, alguns eventos institucionais têm acontecido e rompido com o silenciamento e/ou esquecimento de Maria Felipa. A seguir destacamos os que obtiveram maior notoriedade e ampla divulgação.

Em junho de 2022, dentre as atividades sobre o bicentenário da Independência do Brasil, o Senado Federal lançou em Brasília um caminhão-museu itinerante, projeto educativo tem curadoria de Heloisa Espada e consultoria das pesquisadoras historiadora e Prof. Heloísa M. Starling, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ângela de Castro Gomes, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Ângela Alonso, da Universidade de São Paulo (USP) e Marcella Telles (UFMG).

O caminhão-museu conta com biblioteca, recursos interativos e painéis temáticos contando a história das personagens femininas atuantes nas lutas da Independência do Brasil, dentre elas Maria Felipa de Oliveira. O caminhão-museu itinerante passou por algumas cidades do Brasil, com o objetivo de promover um novo olhar sobre a Independência do Brasil. Além do caminhão museu, o senado disponibiliza também o site “Itinerários virtuais da Independência”.

Em agosto de 2022, com o objetivo de inserir na reflexão sobre o bicentenário da Independência do Brasil o papel das mulheres, dentre elas o de Maria Felipa de Oliveira, foi lançado o podcast Mulheres na Independência, iniciativa da jornalista Antônia Pellegrino que contou com a participação das pesquisadoras Heloísa M. Starling, professora titular-livre de História (UFMG), e Cidinha da Silva, Profa. Dra. em História (UFMG) (STARLING; PELLEGRINO, 2022).

O podcast contribuiu para dar maior visibilidade ao protagonismo das mulheres no contexto histórico das lutas pela Independência do Brasil. Assim, as narrativas das biografias das mulheres citadas no dispositivo virtual é uma forma de promover a ruptura com a hegemonia das narrativas dos feitos históricos exclusivamente a partir da perspectiva masculina. Dessa forma o podcast pode ser uma ferramenta pioneira se usada como recurso pedagógico.

Também, em agosto de 2022, foi lançado o livro Independência do Brasil: Mulheres que estavam lá, fruto de uma pesquisa biográfica sobre sete mulheres pioneiras que atuaram no processo de Independência do Brasil, sob a coordenação da Historiadora, Prof. Dr. Heloísa M. Starling da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenadora do projeto “Itinerários da Independência”. A obra contou também com a coordenação de Antônia Pellegrino, Jornalista formada em Ciência Sociais com mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC). O livro também é fruto da parceria com as pesquisadoras Cidinha da Silva, Profa. Dra. em História (UFMG), Marcella Telles, historiadora e Dra. em História (UFMG), Patrícia Valim, historiadora e professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História (UFBA), Socorro Acioli, jornalista e escritora, Dra em estudos de Literatura (UFF) e Virgínia Siqueira Starling, jornalista, escritora e tradutora, formada em Comunicação Social (UFMG) (STARLING; PELLEGRINO, 2022).

Em sua introdução o livro apresenta-nos a importância de tais mulheres brasileiras:

Comemorar significa recordar juntos. Recordar, por sua vez, significa “chamar de volta ao coração”. A história dessas mulheres – sete entre outras certamente ainda a ser resgatadas – narra a difícil percurso de uma ideia de

país que busca tornar-se realidade, a partir de novas perspectivas que colocam Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, Bárbara de Alencar, Maria Felipa de Oliveira, Urânia Vanério, a imperatriz Leopoldina, Maria Quitéria de Jesus e Ana Lins no centro da cena histórica duzentos anos depois dos acontecimentos pela Independência do Brasil. (STARLING; PELLEGRINO, 2022, p. 15)

Quanto à abordagem dos feitos heróicos de mulheres na Independência do Brasil a partir de uma pesquisa acadêmica e de outras narrativas, esse texto promove o lugar de fala do gênero na história. Ao se referir a Maria Felipa de Oliveira em um dos seus capítulos, o livro configura uma fonte importante para promover a visibilidade da mesma, pois ao inserir os feitos da heroína negra de Itaparica, no seu devido lugar de fala na história da Independência do Brasil, promove o rompimento do silenciamento e/ou esquecimento da mulher negra na historiografia diante da escassez de registros oficiais.

Neste cenário, permeado por homenagens acerca do bicentenário da Independência do Brasil, o município da Ilha de Itaparica, lugar onde nasceu, viveu, participou das lutas pela independência e morreu Maria Felipa de Oliveira, homenageou a mesma no Festival Cultural Itaparica Literária<sup>16</sup>, em setembro de 2022. A importância do evento supra indicado evidencia, não apenas para os itaparicanos, mas para a Bahia e o Brasil a relevância da liderança de Maria Felipa de Oliveira para a Independência do Brasil, na Bahia à luz de pesquisas propostas por pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam para dar visibilidade às mulheres negras ainda ausentes na história oficial.

Ainda sobre o Festival Cultural Itaparica Literário, um destaque dado pela curadoria foi também aproximar Maria Felipa de Oliveira das crianças à luz da narrativa literária Maria Felipa: força e poesia<sup>17</sup>, livro infanto-juvenil tecido pela escritora baiana Márcia Mendes. Também contadora de histórias e poeta, a professora e mestra em leitura e escrita, na perspectiva discursiva pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), nos últimos anos mergulhou em uma pesquisa pessoal sobre mulheres negras na literatura. Defensora atuante do trabalho literário à baila da educação antirracista, a autora já publicou 06 livros de literatura para as infâncias abordando nas narrativas o protagonismo da criança negra.

---

<sup>16</sup>Festival Cultural Itaparica Literária, 2022. Maria Felipa, heroína brasileira! Disponível em: [https://www.instagram.com/itaparica\\_festival/?hl=pt-br](https://www.instagram.com/itaparica_festival/?hl=pt-br). Acesso em: 15 ago. 2021.

<sup>17</sup> Livro publicado pela Editora Metanoia – Crianças Diversas. O livro também traz o selo do projeto social – Um livro para Chamar de Meu, desenvolvido pela autora que tem por objetivo doar livros novos de literatura para crianças que, preferencialmente, não têm livros em casa. Para a autora a literatura infanto-juvenil negra pode contribuir para a criação de um novo imaginário coletivo, um imaginário antirracista.

A relevância do trabalho da autora ora citada é que a literatura abre portas para que Maria Felipa de Oliveira alcance as professoras da Educação Básica e, por conseguinte, as crianças dos diferentes lugares do Brasil, fomentando entre outros pontos, a pesquisa:

A nossa bisa, Maria Felipa, naquele tempo, era ousada, destemida e capoeirista, tudo isso nos idos de 1822. Ela lutou pela independência do Brasil, porque ainda em 1823, a Bahia permanecia nas mãos dos colonizadores. Daqui da ilha, a bisa comandou a luta ao lado de outras mulheres com ousadia e criatividade. Do outro lado, em Salvador, Maria Quitéria e tantas e tantas outras mulheres que a história sexista não registrou, não ficaram de braços cruzados, ao contrário, lutaram. (MENDES, 2022, p. 20)

O fragmento destacado traz o dizer da personagem Maria Felipa em uma conversa com a mãe dela. Na narrativa, as duas são descendentes de Maria Felipa de Oliveira. Para Perrone-Moisés (1990), a literatura, como fazer artístico, parte de um real que pretende dizer, falha ao revelar e, assim, descortina possibilidades de revelar mais do que pretendia, porque o dito também corre nas entrelinhas, no que está subentendido.

A leitura mediada em casa e na escola contribuirá para que a criança, ao conhecer a personagem da narrativa Maria Felipa, uma menina negra que mora na Vila de Matarandiba, em Itaparica que gosta do cheiro do mar, de poesia, de escutar história com os mais velhos e interagir para aprender com as marisqueiras, também terá contato com a história de Maria Felipa de Oliveira, acessando o QR Code presente no livro.

Diante do exposto, entendemos que a existência de Ruas, Leis, Prêmios, Títulos, homenagens, produção literária, acadêmica e educativa, envolvendo o nome de Maria Felipa muito contribui para romper com o seu silenciamento e/ou esquecimento e promover a visibilidade de sua história. Uma história que está fora dos documentos oficiais e dos livros didáticos, mas viva e tão presente na tradição oral e na memória popular, constituindo um patrimônio histórico-cultural. Além disso, essas ações são importantes para forçar uma mudança na historiografia inserindo as mulheres negras como protagonistas.

As conquistas e reconhecimentos como esses não seriam possíveis sem a mobilização do Movimento Negro, das lutas de valorização da história das mulheres negras e da implementação da legislação antirracista, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Isso se deu devido a um movimento contínuo das mulheres negras, que promoveu debates em diversas áreas e ambientes, dentro e fora da academia, nas redes sociais, sobre estética ou intelectualidade e a representação positiva para a imagem da mulher negra, pois representatividade feminina negra importa.

Mediante ao exposto, a preservação da memória e da visibilidade de Maria Felipa e o seu reconhecimento como personagem atuante nas lutas pela Independência do Brasil é uma responsabilidade social, conforme salienta Farias (2010, p. 17):

Somos todos responsáveis pela ausência de heroísmo de Maria Felipa nos livros didáticos [...] somos responsáveis, inclusive politicamente, por trazê-la de volta na reescrita da independência do Brasil e da Bahia. Recuperar a memória desta mulher de inteligência singular tornou-se imperativo aos grupos sociais e políticos da sociedade civil.

É de nossa compreensão que isso só se torna possível quando verdadeiramente for colocada em prática uma educação étnico-racial na conformidade das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004). E nesse sentido, o Livro Didático de História tem um papel importante, pois como afirma Bittencourt (2009, p. 313), “tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares”. Sendo assim, “a história de Maria Felipa, ao ser apropriada de forma pessoal pelos alunos, favorece pensar sobre sua identidade no mundo e suas relações com os eventos históricos do passado” (NASCIMENTO, 2019, p. 275).

Dessa forma, constatamos que o silenciamento e/ou esquecimento de Maria Felipa compromete a produção de conhecimento sobre os feitos históricos da mulher negra na história oficial, contribuindo, portanto, para silenciar e esquecer o papel social na Historiografia. Assegurar esse lugar, a partir da valorização da memória coletiva, das narrativas das obras literárias e do reconhecimento da mesma, como Heroína negra da Independência do Brasil é uma decisão política que demanda políticas públicas e alteração no currículo desde a formação inicial da professora e do professor, da Educação Básica, por exemplo.

#### **4 A ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE MARIA FELIPA DE OLIVEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO/PNLD/2018**

Na última parte deste estudo, apresentamos a análise da busca pela representação de Maria Felipa de Oliveira e seus feitos históricos no contexto histórico do processo de Independência do Brasil nos livros didáticos de História mais escolhidos e distribuídos pelo PNLD/2018 aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, para o triênio de 2018, 2019 e 2020.

Conforme mencionado, foram analisados os seguintes livros didáticos de História, do 2º ano do Ensino Médio: Sociedade & Cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2016), editora FTD; História Global (COTRIM, 2016), editora Saraiva; História das cavernas ao 3º milênio (BRAICK; RAMOS, 2016), editora Moderna.

Os livros didáticos supracitados foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- São destinados ao ensino de História do 2º ano do Ensino Médio, utilizados na docência da referida disciplina, nesta etapa do Ensino Médio. A escolha deste ano, em específico, se deu devido à atuação na docência desta etapa do Ensino Médio e por estes serem os livros do 2º ano, cujo *locus* de concentração dos conteúdos didáticos abordam sobre a História do processo da Independência do Brasil.
- Fazem parte das coleções mais escolhidas e distribuídas pelo PNLD/2018. De acordo com levantamento feito junto ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as coleções selecionadas para a pesquisa estão entre as mais distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de História a estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino. Dos 89.381.588 exemplares de livros didáticos de História para o Ensino Médio distribuídos pelo PNLD para o ano de 2018 aproximadamente 50% desse total pertence às editoras Moderna, Saraiva e FTD. As três coleções mais distribuídas foram, respectivamente, História, Sociedade & Cidadania, da editora FTD, com 1.820.723 exemplares; História Global, da Editora Saraiva, com 1.136.038; História: das Cavernas ao Terceiro Milênio, da editora Moderna, com 1.068.925 (BRASIL, 2017).

A análise crítica dos livros didáticos selecionados, considerados neste estudo como documentos, foi orientada a partir dos critérios para análise de documentos definidos por Amado (2014), que constituem em: exaustividade, no sentido de proceder um levantamento completo do material que será utilizado; representatividade, que obedeçam os critérios definidos na amostra; homogeneidade, devem referir-se ao objeto de estudo, nesse caso, os

livros didáticos do 2º ano do nível médio e a adequação a pesquisa. Dessa forma, para a análise dos manuais didáticos utilizamos da “técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto” (AMADO, 2014, p. 302).

Para a realização da pesquisa, consideramos como imagens todas as figuras, ilustrações, charges e qualquer outro recurso iconográfico que consta no corpo do texto. Inicialmente, procuramos nas imagens personagens femininas, em seguida, buscamos compreender de que forma o texto estava relacionado à imagem, ou se ela aparece de forma meramente ilustrativa, ou ainda, se essas imagens são apresentadas nos boxes.

A fim de melhor analisar os componentes relevantes nos capítulos dos livros didáticos selecionados, foi priorizada a criação de três critérios de análise que classificam os aspectos referentes ao nosso problema de pesquisa:

Quantitativo de imagens sobre mulher negra encontrado nos livros didáticos: O objetivo principal foi a partir da coleta da quantidade de imagens de mulheres negras em relação a outros grupos – homens e mulheres brancos, homens negros, homens e mulheres indígenas, com ênfase na observação de como essas mulheres, são representadas nos LDH analisados.

Análise das narrativas das lutas pela Independência do Brasil: O objetivo se constitui em observar como a narrativa do processo da Independência do Brasil é apresentada, se ele corresponde à visão positivista e tradicional da historiografia, apenas a partir da valorização dos registros oficiais ou se já introduz alguma crítica à historiografia eurocêntrica. Por meio de um olhar crítico, observar a existência de uma narrativa que privilegia os grupos dominantes ou se visibiliza a participação popular.

Análise da narrativa sobre os personagens da Independência do Brasil, a representação feminina e a participação de mulheres negras e de Maria Felipa: Por meio de um olhar crítico, observar a existência como são as representações femininas e as narrativas, se unicamente centrada nos feitos históricos dos personagens dos grupos dominantes, com predominância da narrativa dos feitos históricos dos personagens masculinos, ou se há narrativas valorizando a participação dos grupos sociais marginalizados. O principal objetivo é saber como as personagens femininas negras são retratadas, se são apenas mencionadas, ou se há a apresentação das suas histórias. Buscamos ainda, compreender as distinções quanto às narrativas nos textos didáticos entre as mulheres negras e ou demais personagens, e se há uma

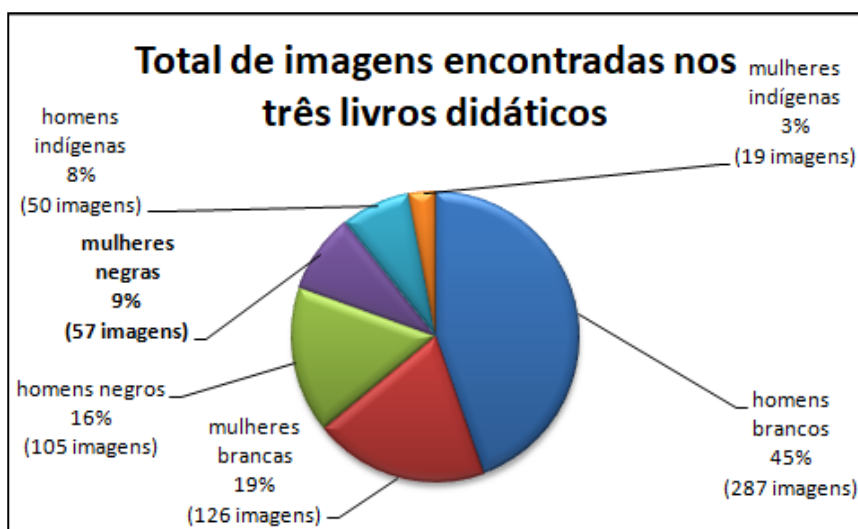
narrativa dos feitos históricos de uma mulher negra e liderança de grupos populares: Maria Felipa.

#### 4.1 Análise da representação das imagens nos Livros Didáticos selecionados (PNLD/2018)

Inicialmente visando perceber a representação das imagens nos três livros didáticos selecionados, fizemos uma contagem das imagens contendo homens brancos, negros e indígenas, mulheres brancas, negras e indígenas em todas as páginas dos referidos livros didáticos selecionados: Sociedade & Cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2016), editora FTD; História Global (COTRIM, 2016), editora Saraiva; História: das cavernas ao 3º milênio (BRAICK; RAMOS, 2016), editora Moderna.

Sendo assim, após o levantamento quantitativo de imagens nos três manuais didáticos selecionados tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Total de imagens encontradas nos livros pesquisados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Boulos Júnior (2016), Cotrim (2016) e Braick e Mota (2016).

Da análise do Gráfico 1 observamos que as mulheres negras sempre aparecem em minoria no quantitativo das 518 imagens existentes nas três obras didáticas selecionadas. Comparando com todos os personagens, os masculinos brancos, encontrados em 287 imagens (45%) têm preponderância sobre os homens indígenas, representados em 50 imagens (8%), sobre as mulheres indígenas, encontradas 19 imagens (3%), sobre os homens negros, quantificados em 105 imagens (16%), sobre as mulheres brancas, encontradas em 126

imagens (19%), e sobre as mulheres negras, encontradas em apenas 57 imagens (9%). Observando cada um dos volumes, as imagens contendo homens brancos nos livros didáticos selecionados na presente pesquisa são predominante e sempre bem acima do número de imagens contendo homens negros e mulheres brancas e negras.

Apesar de ter sido encontrado nas obras didáticas algumas imagens de mulheres negras exercendo profissões em diversos setores da sociedade, ressaltamos que as trajetórias dessas mulheres negras pouco são problematizadas e predominantemente aparecem de forma ilustrativa no texto dos livros didáticos selecionados.

Entendemos que essa frequência menor da representação da imagem da mulher negra nos livros didáticos de História aqui analisados colabora – no que tange ao quantitativo imagético – com o ordenamento social estabelecido pela colonialidade que fabrica a submissão e a hierarquia social (QUIJANO, 2005).

Ademais, percebemos que das imagens contendo mulheres a grande maioria são mulheres brancas. Mulheres negras, quando aparecem nas imagens são em sua maioria representadas em situação de subalternidade e/ou como escravizadas, sem nenhuma contextualização de suas narrativas.

Nesse contexto, a mulher negra sofre tanto pelo racismo quanto pelo sexismo, como revela Almeida (2019, p. 47): “Mulheres negras são consideradas pouco capazes por que existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade”.

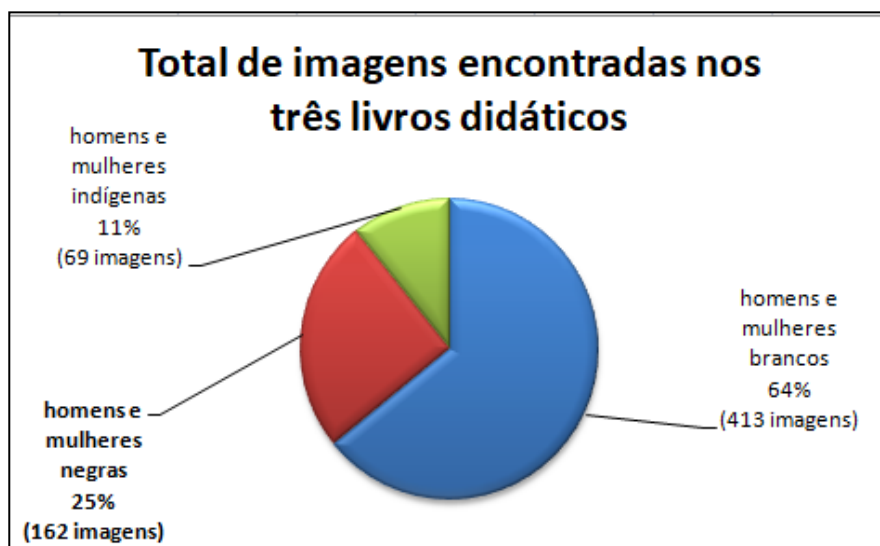
Dessa forma, as mulheres negras enfrentam tal racismo que as tornam à margem dos conteúdos e narrativas históricas, haja vista ainda prevalecer uma visão tradicional, eurocêntrica, elitista, machista e de quem está no poder.

Desse modo, percebemos nos manuais didáticos analisados um racismo que se sustenta por meio de uma reestruturação fundamentada na herança da colonização, em que a superioridade racial e de gênero determina as relações de poder, criando representações sobre o negro, mistificando a mulher negra e legitimando a violência contra esta, como nos diz Carneiro (2005):

Nesse sentido, o dispositivo de racialidade beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos, articulando-os e resignificando-os à luz do racismo vigente no século XIX, época em que tais representações se constituem [...]. (CARNEIRO, 2005, p. 50)

Após o levantamento do quantitativo de imagens observamos que a predominância nos três livros didáticos selecionados de imagens contendo homens e mulheres brancas foi bem superior ao número de imagens contendo homens e mulheres negras e homens e mulheres indígenas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Comparativo entre total de imagens de indígenas, brancos e negros



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Boulos Júnior (2016), Cotrim (2016) e Braick e Mota (2016).

Observando o Gráfico 2 percebemos que o quantitativo de imagens contendo pessoas brancas, totalizando 413 imagens, 64%, é mais que o dobro do quantitativo de imagens contendo pessoas negras, totalizando 162 imagens (25%), e mais que o triplo de imagens contendo pessoas indígenas, totalizando 69 (11%) . De acordo com Fanon (1982) o racismo desumaniza o negro por meio da violência física e simbólica concretizadas no corpo, na imagem, na linguagem, na autoestima e na afetividade. Para tanto, as imagens, um recurso importante no processo ensino-aprendizagem e que também se configuram formas de linguagens, devem ser interpretadas nas suas mais variadas maneiras, como: estética, social, ideológica, econômica e política.

Nesse sentido, coadunamos com Ana Célia Silva (2001), quando afirma que é necessário estarmos sempre atentos à representação do negro nos conteúdos e materiais didáticos, pois a presença do negro na maioria dos livros didáticos apenas no período da escravidão e a ausência de elementos identitários negros são responsáveis pela construção de valores negativos e sentimentos de inferioridade dos afrodescendentes.

Observamos que na maioria das imagens tanto a mulher negra quanto o homem negro são representados de forma subalternizada e ilustrativa ou na condição de escravizados o que nos faz refletir sobre os efeitos de tal invisibilidade nos estudantes negros e não-negros, pois o “contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos(as) os(as) estudantes(as) uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra” (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Dessa forma, conforme já explicitado acima, daremos prosseguimento a análise individualizada dos três livros didáticos selecionados visando identificar e analisar como e quais são as representações sobre a memória de Maria Felipa de Oliveira, uma mulher negra de lutas, nos capítulos dedicados às lutas pela Independência do Brasil, *locus* da presente pesquisa.

#### 4.2 Análise dos capítulos sobre o processo de Independência do Brasil nos Livros Didáticos selecionados (PNLD/2018)

##### 4.2.1 Livro *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2016)

Este livro didático, objeto da nossa análise, faz parte da coleção *História: Sociedade & Cidadania* tem como autor Alfredo Boulos Júnior (2016), da Editora FTD. Segundo a Plataforma Lattes, Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: representação, imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África. É autor de coleções didáticas de História para o Ensino Médio e Fundamental e de paradidáticos. Lecionou nas redes pública e particular de ensino, além de cursinhos pré-vestibulares.

A coleção que compõe o referido material didático apresenta, além dos três volumes para o Ensino Médio, quatro volumes do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano, todos de autoria de Alfredo Boulos Júnior. A coleção caracteriza-se pela divisão em quatro unidades temáticas que contém 14 capítulos que abordam a História do Brasil e a História Geral (BRASIL, 2017, p.66).

Como descrito na resenha do Guia/PNLD/2018, a coleção *História: Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior, é uma obra que preserva o respeito aos princípios éticos, em sua historicidade, evidenciando a figura das mulheres, enquanto sujeitos históricos, nos mais diversos espaços sociais, além disto, dar destaque a questão da pluralidade cultural e da diversidade étnico-racial do país (BRASIL, 2017, p. 66).

No manual do professor de Boulos Júnior (2016), encontramos uma discussão sobre a cultura afro, indígena e relações de gênero. Quanto ao componente curricular, destaca-se a ideia do passado como reconstrução, a atenção a historicidade dos conceitos, a relatividade do conhecimento produzido pela Ciência da História, além da sua necessidade de reescrita encontram-se presentes nas seções, nos textos base e nas atividades (BRASIL, 201, p. 68).

A coleção possui subseções que apresentam atividades de comparação entre fontes, onde são enfatizadas a diversidade da experiência histórica, a pluralidade social e a variedade cultural e étnico-racial nas relações sociais. Por sua vez, evidencia a construção do conhecimento histórico acerca da formação da identidade brasileira, sem estereótipos e preconceitos, a partir da discussão sobre as temáticas afro, indígena e de gênero, abordados em um capítulo exclusivo, “Cidadania, Etnia e Gênero” (BRASIL, 2017, p. 70).

De acordo com o guia, a obra retrata as mulheres como sujeitos históricos, tanto nas seções, nos textos, nas imagens e nas atividades, demonstrando suas lutas e contribuições para a construção de uma sociedade menos desigual (BRASIL, 2017). Quanto ao projeto gráfico, as imagens estão contextualizadas e acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico (possuem legenda, ano de produção, curiosidades ou outros elementos que auxiliam o estudante na percepção dos detalhes da época, ano de produção, etc.) (BRASIL, 2017, p. 70).

O final da resenha, parte intitulada como “sala de aula”, elucida que os princípios éticos são respeitados na coleção, principalmente com relação ao tratamento aos diversos grupos sociais como os afrodescendentes e as mulheres, aparecendo como atrizes e atores históricos ao longo dos três volumes da obra (BRASIL, 2017).

O processo de emancipação política do Brasil, nossa temática de análise, é trabalhado no referido livro didático, na unidade 3, de nome “Cidadania”, igual ao passado e presente. O conteúdo é abordado no capítulo 10, “Emancipação Política do Brasil” e no capítulo 11, “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 194-225).

O capítulo 10, que corresponde a Emancipação Política do Brasil, é iniciado por duas imagens: uma da batalha de Frielland, tela do francês Ernest Meissonier de 1875, e a outra da Independência ou morte, tela do brasileiro Pedro Américo de 1888. Em ambas as telas históricas observamos a representação da figura masculina como personagem central. O estudante é convidado a observar e comparar as duas imagens (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 194).

No manual do professor Boulos Júnior (2016) destaca a importância de fazer o estudante refletir de forma crítica sobre as representações nas pinturas históricas. Chama a atenção para a tela *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, de 1888, no tocante a existência de “elementos fictícios” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 194) e o fato do pintor ter retratado a guarda imperial no quadro quando a mesma ainda não havia sido criada. E por fim sinaliza ao professor para o fato de que o quadro de Pedro Américo configura uma construção da imagem de Dom Pedro I como herói nacional, e que serviu para fixar a memória da fundação da pátria e amenizar a crise vivida pelo império.

No subtítulo “Administração de Pombal” através de uma imagem e texto são narrados breve biografia e os feitos administrativos do Marquês de Pombal. Em seguida há as narrativas das ações dos homens envolvidos nas revoltas coloniais: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana, na seção “Revoltas na Colônia” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 195-199).

No texto referente à Conjuração Baiana a seção inicia apontando a diferença entre os envolvidos nessa revolta colonial, a maior parte mestiços e/ou negros e pobres, com os envolvidos da Conjuração Mineira, homens de negócio e intelectuais de origem europeia. Encontramos no texto a narrativa dos fatores, os objetivos dos rebeldes, a fixação dos cartazes ou manuscritos anônimos conclamando a população para participar da revolta e a violenta repressão à revolta com prisão de “dezenas de rebeldes: alfaiates, soldados, escravos de ganho, além de indivíduos de estratos sociais mais elevados” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 199). São citados os nomes e ofícios do cirurgião Cipriano Barata e do farmacêutico João Ladislau de Figueiredo, em cuja casa funcionava a loja maçônica Cavaleiro da Luz (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 199), estes inocentados e “chamados nos inquéritos de pessoas de consideração” e por fim os nomes dos líderes que foram enforcados e esquartejados na Praça da Piedade, em Salvador: Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens. Há também *links* indicativos de documentário e Reportagem sobre a revolta e os líderes (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 198-199).

Na parte direita do texto há uma imagem de autor desconhecido contendo dois homens negros vestidos de soldados. Na parte superior da imagem há a frase “Carta VII” e na parte inferior “Uniforme do regimento dos Henriques milicianos”. Acompanha a imagem uma legenda informando o nome do regimento e que Luís Gonzaga das Virgens era um dos seus integrantes e que após conferência dos manuscritos com o exame da caligrafia do mesmo as autoridades descobriram ser dele a autoria de tais manuscritos (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 199). No entanto não há nenhuma narrativa por meio de box, legenda, tela, litogravura, texto

complementar ou *link* sobre a biografia do líder negro da Conjuração Baiana, também conhecida como revolta dos búzios e dos alfaiates, Luís Gonzaga.

No entanto, na seção “A família real no Brasil e a interiorização da metrópole”, através de imagens, legendas e *links* é dado grande destaque às ações da chegada de D. João VI (tela de Candido Portinari, 1952), a abertura dos portos, os atos da administração joanina, dentre eles a criação da Biblioteca Nacional (representada numa fotografia), a elevação do Brasil a Reino Unido e o episódio do beija-mão de D. João VI (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 200).

Na seção “A insurreição Pernambucana”, além do texto, há também uma fotografia do monumento “Grupo escultórico”, representando líderes da Revolução Pernambucana de 1817. Grupos compostos por diferentes segmentos sociais. É dado destaque para os feitos do comerciante Domingos José Martins, do padre João Ribeiro Pessoa, do capitão Domingos Teotônio Jorge, do fazendeiro Manuel Corrêa de Araújo e do magistrado José Luiz Mendonça (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 203).

Ainda no capítulo 10, na seção “A revolução do Porto e o Brasil” é narrada a disputa dos grupos favoráveis e contrários à separação do Brasil de Portugal. Por meio de texto, legenda, *link* e fotografia há a narrativa dos feitos dos membros dos dois grupos: os contrários, liderados por José da Silva Lisboa e Nogueira da Gama, e formados por membros da elite do Centro-Sul, representantes das importantes famílias fluminenses e mineiras e os favoráveis, liderados pelo comerciante Joaquim Gonçalves Ledo e pelo imigrante José Clemente Pereira (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 204-205).

Quanto à participação feminina no citado capítulo 10 encontramos a narrativa de Dona Maria I, que é citada no texto contendo os feitos do Marquês de Pombal de forma indireta como: “A sucessora de D. José I, D. Maria I (1777-1792), preservou a orientação absolutista e, até certo ponto, deu continuidade à política do Marquês de Pombal [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 196). No entanto, não foram encontradas mais informações sobre D. Maria I no corpo do texto, ou em forma de box, legenda, tela, litogravura, texto complementar ou *link*. Sendo assim, quando a mulher é representada aparece de forma breve, sendo sempre relacionada aos feitos dos grandes homens, aparecendo apenas como coadjuvantes.

No mesmo capítulo 10, Dona Leopoldina, da mesma forma que as poucas mulheres encontradas nos capítulos analisados, é também retratada apenas como coadjuvante. Apesar da importância da participação de Leopoldina no contexto histórico da Independência do

Brasil no capítulo não há nenhuma imagem, tela, litogravura, box, texto complementar ou link sobre os feitos da mesma que é citada na seção “A ruptura com Portugal”, do capítulo 10:

Ainda em agosto, Dom Pedro viajou a São Paulo visando pacificar as disputas políticas locais e fortalecer a posição de José Bonifácio. Voltava da cidade paulista de Santos quando recebeu as cartas das Cortes portuguesas acompanhadas de outras, *por sua esposa, Dona Leopoldina*, e pelo seu ministro José Bonifácio. Nas cartas vindas de Portugal os deputados das cortes ameaçavam iniciar uma guerra enviando tropas ao Rio de Janeiro, caso o príncipe não voltasse para Lisboa. Já a carta de José Bonifácio dizia que só existiam dois caminhos ou voltar para Portugal como prisioneiro das Cortes portuguesas ou proclamar a Independência, tornando-se imperador do Brasil. Dom Pedro optou por romper com Portugal e, em 7 de setembro de 1822, às margens do Rio Ipiranga, retirou do chapéu as fitas com as cores vermelha e azul das Cortes portuguesas. O ato de Dom Pedro ficou conhecido como Grito do Ipiranga. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 207, grifo nosso)

No texto da seção do referido capítulo não encontramos nenhuma referência sobre o teor das cartas de Dona Leopoldina endereçadas ao D. Pedro I. Cartas que demonstram a atuação da Imperatriz nas lutas pela Independência do Brasil:

São Cristóvão, no dia 13 de setembro de 1822. Ontem à noite recebi a sua carta na qual me diz que responde aos ofícios do 20; ela me zangou muito vendo que ainda não toma a resolução de vir que é mais necessária do que nunca; o estado das coisas não é nada bonito, e eu já não estou para sofrer maroteiras, as quais só o senhor com medidas enérgicas pode remediar. Assentou-se no despacho que se mande chamar Lorde Cochrane<sup>112</sup> para cá; a defesa do nosso porto, faltando-nos esquadra. (BOJADSEN, 2006, p. 412)

No trecho da carta acima percebemos o interesse político de Dona Leopoldina, Imperatriz do Brasil. Interesse reconhecido por D. Pedro que em “13 de agosto de 1822 assinou o decreto que nomeava Leopoldina como regente do Brasil ao longo de sua viagem à província de São Paulo [...]. O documento encarregava Leopoldina [...] da presidência do Conselho de Estado” (STARLING; PELLEGRINO, 2022, p. 168).

Tanto nas questões da seção atividades bem como nos textos da última seção, “II Leitura e escrita em História”, não foi encontrada referência às mulheres, sejam brancas, indígenas ou negras, no referido capítulo 10.

Da análise do capítulo 11, “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada”, visualizamos certa contradição no título, pois não se pode falar em cidadania, num período histórico caracterizado por uma grande população escravizada, que não possuía nenhum tipo

de direito, como caracterizado no reinado de Dom Pedro I (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 211-225).

O que nos chamou atenção foi o fato de ser usado na abertura do referido capítulo trechos do Hino do Senhor do Bonfim ao lado de uma imagem contendo o povo baiano nas ruas de Salvador referenciando o carro do caboclo, símbolo do desfile cívico do Dois de Julho na Bahia (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 211).

No manual Boulos Júnior (2016) dá ao professor a seguinte assistência:

A intenção aqui foi contribuir para estimular a reflexão sobre a participação popular no processo de independência, *bem como sobre a memória construída em torno das lutas que ocorreram para sua concretização*. É interessante que, na visão dos autores do hino, foi o Senhor do Bonfim que conduziu os baianos à vitória. A letra e a música foram compostas em 1923 para a comemoração do centenário da independência da Bahia do julgo português. Os festejos ocorreram em Salvador e rememoraram de diversas formas a vitória do povo baiano nas lutas que culminaram no Dois de Julho de 1823. Esse hino-cívico ganhou popularidade nacional quando foi gravado por Caetano e Gilberto Gil, em 1968, no álbum Tropicália ou Panis Et Circencis. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 211, grifo nosso)

Não podemos desmerecer a importância do hino do Senhor do Bonfim, criado em 1923, ano do centenário da Independência do Brasil, que também faz em sua letra referência à vitória do povo baiano nas lutas pela Independência.

No entanto, na memória do povo baiano o hino que mais representa o patriotismo cívico e o orgulho da participação popular nas lutas pela Independência na Bahia é o hino ao Dois de Julho, composto em 1824 por Ladislau dos Santos Titara, com música de José dos Santos Barreto, instituído hino oficial da Bahia pela Lei 11.901, de 20 de abril de 2010 (BAHIA, 2010). No hino ao Dois de Julho encontramos um dos trechos que mais representa a coragem e defesa da pátria como anseio maior do povo baiano e brasileiro: “Nunca mais o despotismo regerá nossas ações, com tiranos, não combinam brasileiros corações” (ANDRADE, 2011, n.p).

Sendo assim, apesar de não ter utilizado o hino oficial ao Dois de Julho, ao promover no estudante a reflexão sobre o papel da construção da memória a partir de um novo olhar sobre a história da Independência do Brasil tendo como referência a participação popular e a importância do Dois de Julho a obra de Boulos Jr (2016) destacou-se das demais, haja vista que foi a única que demonstrou esse cuidado com a devida valorização da participação popular e da importância histórica do 2 de Julho.

Após a abertura do capítulo 11, há referência à aclamação de Dom Pedro I em 1º de dezembro de 1822, por meio de texto e de uma litogravura do pintor Jean-Baptiste Debret, denominada Pano de boca executado para a representação extraordinária no Teatro da Corte, por ocasião da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil. Tendo em vista que a imagem contém uma mulher negra, objeto de nossa análise, trataremos da mesma mais adiante.

Em seguida, a seção “As lutas pela Independência” descreve as lutas pela independência de forma na Bahia e outras províncias do norte e nordeste (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 212-214). No texto há a narrativa da defesa da pátria livre pelos baianos comandados por Freitas Guimarães contra o coronel Madeira de Melo. São narrados também os feitos dos líderes das cidades do Recôncavo baiano:

Na Bahia, houve conflitos armados. as forças portuguesas comandadas pelo coronel Madeira de Melo recusaram-se a aceitar a emancipação política do Brasil e ocuparam Salvador, onde prenderam o líder da resistência baiana, Freitas Guimarães. A resistência baiana se deslocou, então, para a região do Recôncavo. Lá em junho de 1822, líderes das cidades de Cachoeira e de Santo Amaro romperam com os portugueses e rumaram para Salvador, onde sitiaram a cidade, impedindo as tropas portuguesas de se abastecer de alimentos. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 212-213)

É dado destaque à resistência baiana que venceu os portugueses na Batalha do Pirajá. Na narrativa os feitos do almirante inglês Cochrane contratado por Dom Pedro I, para comandar a esquadra que expulsou os portugueses na vitória do 2 de Julho, são referenciados no texto:

[...] hoje o Dois de Julho é, ao mesmo tempo, um evento oficial e popular das autoridades e das gentes baianas. Inicialmente era uma festa popular por excelência; com o tempo foi ganhando ares oficiais e sendo apropriada e “disciplinada” pelos governantes, embora continue sendo uma festa do povo baiano e o principal mito de origem da Bahia. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 213)

Apesar da narrativa sobre o Dois de Julho ser feita de forma breve é preciso destacar que dentre os livros analisados o de Boulos Júnior (2016) foi o único que manifestou uma preocupação em inserir o 2 de Julho, instituído pela Lei 12.819, de 5 de junho de 2013, como data histórica do calendário de “efemérides nacionais, e a participação dos baianos no capítulo sobre as lutas pela Independência do Brasil”, que, segundo salienta o historiador Luiz Henrique Dias de Tavares (1987), é a data máxima que marca a separação política do Brasil de Portugal. Com a vitória do Exército e da Marinha do Brasil na Bahia, em 2 de julho de 1823, foi consolidada a separação política do Brasil de Portugal “[...] o 2 de Julho ficou na reverência patriótica dos baianos, que desde logo estabeleceram a tradição de comemorá-lo

anualmente com a repetição da entrada do Exército Pacificador na cidade do Salvador” (TAVARES, 1987, 137).

Observamos que, no referido capítulo, a narrativa dos acontecimentos tanto na Bahia, na Batalha do Pirajá, no Piauí e no Pará, na batalha de Jenipapo, é feita destacando de forma predominante o protagonismo masculino na Independência do Brasil (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 213-214).

Ainda no texto sobre As lutas pela independência, encontramos a única narrativa, encontrada entre os três manuais didáticos analisados, da participação feminina atuante no contexto da Independência do Brasil: a da baiana Maria Quitéria de Jesus Medeiros.

Figura 4 – *Maria Quitéria de Jesus Medeiro* (Domenico Fallutti)



Fonte: Boulos Júnior (2016, p. 213).

No manual didático Maria Quitéria é apresentada fardada, vestindo a roupa de gala do exército imperial, em atitude de coragem e segurando uma arma da época (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 213). Observamos que além da imagem o autor utiliza do uso de box com cor diferenciada para destacar o protagonismo da mesma:

Figura 5 – Box com texto sobre Maria Quitéria

A baiana Maria Quitéria de Jesus Medeiros, representada nesse quadro, foi um personagem importante das lutas populares pela independência da Bahia. Quitéria, “a baiana que ardia de amor pela Pátria”, pediu à irmã as roupas do cunhado, cortou os cabelos, e alistou-se para lutar contra os portugueses do general Madeira de Melo, numa época em que a mulher não podia atuar como soldado. Por seu empenho nos campos de batalha, ela foi condecorada com a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul (repare a medalha que ela traz no peito). A participação das mulheres nessas lutas nem sempre é lembrada, porque muitas vezes a história é mostrada apenas na ótica masculina.

Fonte: Boulos Júnior (2016, p. 213).

Porém, percebe-se que, mesmo sendo destacada no box, Maria Quitéria fica de fora do texto principal da seção, diferentemente dos personagens masculinos. No entanto, na narrativa do box é feito, ainda de forma breve, um destaque ao protagonismo, à coragem e ao espírito patriótico de Maria Quitéria de Jesus Medeiros.

Ademais, ao final do capítulo 9, intitulado “Independências: Haiti e América espanhola” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 192-193), encontramos na seção II, em forma de box, um trecho do texto “Em busca da participação das mulheres das lutas pela independência política da América Latina” da historiadora Maria Ligia Coelho Prado (1992) fazendo referência à Maria Quitéria e a outras mulheres que marcaram a história das lutas pela independência na América Latina:

[...] algumas conclusões preliminares podem ser apresentadas; em primeiro lugar, a participação política das mulheres durante as lutas pela independência precisa ser levada em consideração, pois sua presença e comportamento estão muito além do que a historiografia até hoje apontou [...] as homenagens e reconhecimento oficial da participação das mulheres “fundadoras da pátria” são extremamente restritos. [...] O que mais me chamou a atenção foi a transformação de mulheres rebeldes, que desafiaram as instituições de “bom” comportamento. [...] *Maria Quitéria escapou de sua família para se vestir de homem e lutar como soldado, numa decisão premeditada e consciente.* Em uma palavra, foram mulheres rebeldes, insubordinadas, agindo fora das regras e das normas, que ganharam respeitabilidade. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 192-193, grifo nosso)

O texto, inserido ao final do capítulo 9 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 192-193), traz o nome e destaca a coragem de mulheres que atuaram diretamente nos fronts de batalha, a exemplo de Juana Azurduy de Padilha, Josefa Dominguez, Leona Vicário e Maria Quitéria de

Jesus. No texto a pesquisadora Maria Ligia afirma que ao garantir a visibilidade de outras mulheres nas lutas pela independência nas colônias americanas é mostrado que a história de Maria Quitéria não foi uma exceção, à medida que outras mulheres participaram dos movimentos, apesar do longo processo de silenciamento/esquecimento dessas narrativas históricas.

Após o texto, o estudante, por meio de questões, é levado a refletir sobre o silenciamento quanto à participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. Sobre tal silenciamento no capítulo 11, no box sobre Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Boulos Júnior (2016) promove novamente o pensar crítico sobre tal questão: “a participação das mulheres nessas lutas, nem sempre é lembrada, porque muitas vezes a história é mostrada apenas na ótica masculina” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 213).

Em seguida há a narrativa por meio de texto, imagens, legenda e *links* do reconhecimento interno e externo da independência, a criação da assembleia constituinte e da primeira constituição outorgada do império brasileiro (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 214-215).

Já na seção “Para refletir – Constituição e cidadania”, contendo trecho do texto “Escravidão e cidadania no Brasil monárquico” de Mattos (2000), o estudante é convidado a dialogar sobre a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis e políticos dos libertos. Para tanto o autor utiliza novamente da litogravura de Debret contendo uma mulher negra sendo escoltada por dois soldados imperiais. Tal imagem iremos analisar a seguir (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 218).

Já no final do capítulo são narrados os acontecimentos da revolta de cunho popular Confederação do Equador, liderada pelo Frei Caneca, os fatores que promoveram a impopularidade de Dom Pedro I, tal como a oposição da câmara e da imprensa e o episódio da noite das garrafadas e por fim a abdicação de Dom Pedro I em 7 de abril de 1831 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 218-222).

Tanto nas questões da seção “Atividades” bem como nos textos da última seção, “II – Leitura e escrita em História” e “III – Você cidadão”, não foi encontrada referência às mulheres, sejam indígenas, brancas ou negras, no referido capítulo (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 223-225).

Quanto à busca da participação feminina nos capítulos analisados ressaltamos que através da problematização quanto ao silenciamento da participação feminina encontrada no capítulo 11, no box sobre os feitos de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, e no capítulo 9, no texto complementar denominado “Em busca da participação das mulheres das lutas pela

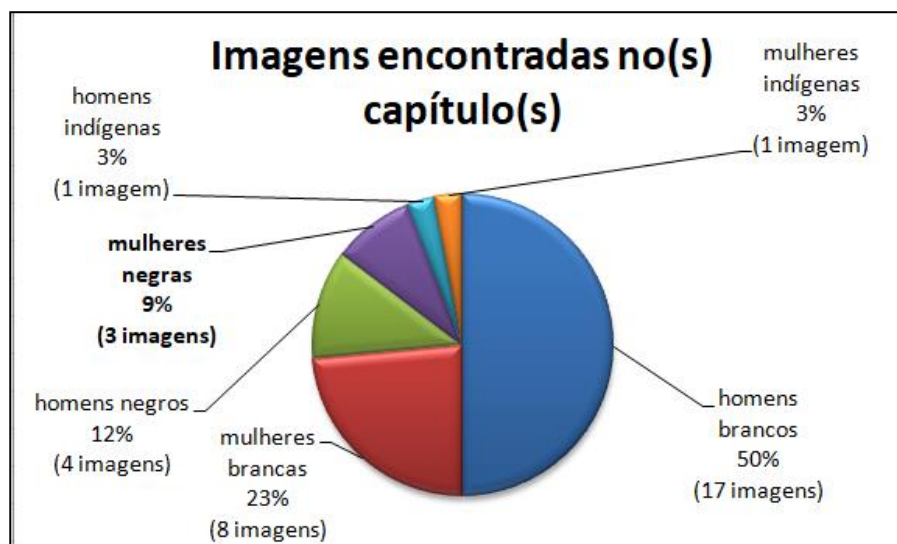
independência política da América Latina” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 192-193), a obra didática faz o estudante refletir criticamente sobre o preconceito para com as mulheres e a pouca visibilidade dada à participação das mesmas no processo de Independência no Brasil e da América Latina.

No entanto, é preciso destacar que em ambos os capítulos analisados as poucas mulheres retratadas são mulheres brancas, Dona Maria I, Dona Leopoldina e Maria Quitéria, pertencentes às classes favorecidas socialmente. Ademais, nas narrativas sobre tais mulheres, com exceção de Maria Quitéria, percebemos que ainda há uma carência de destaque às suas ações e feitos por meio de imagens, *links*, legendas, texto complementar, litogravura e box, o que destoa bastante do destaque dado às narrativas das ações dos personagens masculinos no processo da ruptura política do Brasil com Portugal.

Quanto à participação das mulheres negras, tal ausência é marcante, tendo em vista que não foi encontrada nenhuma referência sobre elas nas narrativas dos acontecimentos sobre a Independência do Brasil.

Nos citados capítulos 10 e 11 da obra de BOULOS JÚNIOR (2016) sobre o processo de Independência do Brasil foi encontrado o seguinte quantitativo de imagens :

Gráfico 3 – Imagens nos capítulos 10 e 11 de *História, Sociedade & Cidadania*, de Boulos Jr. (2016), da Editora FTD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Boulos Júnior (2016).

Da análise do Gráfico 3 percebemos que nos dois capítulos analisados do livro didático *História, Sociedade & Cidadania*, de Boulos Júnior (2016), contendo a narrativa da Independência do Brasil o número de imagens contendo homens brancos, totalizando 17

(50%), e homens negros, totalizando 04 (12%), é bem superior ao número de imagens contendo mulheres brancas e negras, totalizando 08 (23%) e 03 (9 %) respectivamente. Quanto aos povos originários, foram encontradas nos dois capítulos selecionados apenas 01 imagem contendo um homem indígena (3%) e uma outra imagem contendo uma mulher indígena (3%).

Ademais nos conteúdos sobre o processo de Emancipação Política do Brasil, nossa temática de análise, trabalhado no referido livro didático na unidade 3, de nome “Cidadania igual ao passado e presente”, especificamente nos capítulo 10, “Emancipação Política do Brasil”, e no capítulo 11, “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 194-225), o percentual de imagens contendo mulheres negras é muito menor, apenas 9%. E tais mulheres negras não são destacadas como personagens centrais, ao contrário dos personagens masculinos, conforme analisaremos a seguir:

Figura 6 – *José Bonifácio, A Fundação da Pátria* (Eduardo Sá, 1899)



Fonte: Boulos Júnior (2016, p. 207).

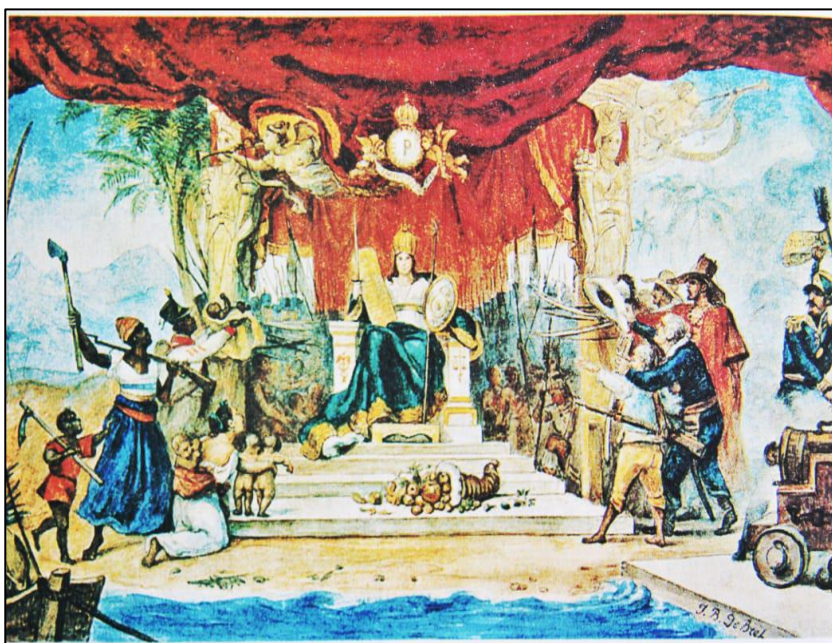
A imagem retrata ao centro José Bonifácio segurando a nova bandeira do Brasil Imperial, onde está descrita a seguinte legenda: “José Bonifácio, a fundação da pátria, tela de Eduardo de Sá” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 207).

Na imagem referida o personagem conhecido como patrono da Independência é contemplado por uma figura desconhecida ao fundo, Dom Pedro I, um homem indígena, todos em pé, e uma mulher negra, sentada, envelhecida, vestida com tourço e roupas simples, apresentando uma fisionomia de magreza e um semblante cansado. Não há nenhuma narrativa sobre a origem, a condição social, o ofício, os feitos dessa mulher negra, que dos que contemplam a figura central de José Bonifácio é a única que é representada desvalida e com aspecto cansado sentada, numa condição de inferioridade.

Sendo assim, o juízo errado de superioridade do homem e inferioridade da mulher, como base ideológica do patriarcado, em semelhança com o racismo, perpetuam as ideias hegemônicas de uma elite masculina branca, detentora da maior parte dos direitos, com acesso a uma gama de oportunidades, que tem impactos graves sobre os não brancos e, principalmente, sobre a mulher negra.

A segunda imagem contendo uma mulher negra foi encontrada na sessão de abertura do capítulo 11 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 212), “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada” e ela aparece na seguinte litogravura de Debret:

Figura 7 – Pano de boca, executado para a representação extraordinária, dada no Teatro da Corte, por ocasião da coroação de Dom Pedro I, Imperador do Brasil. (Jean-Baptiste Debret, 1822)



Fonte: Boulos Júnior (2016, p. 212).

A imagem aparece na parte central do texto e apresenta a ideia de união de todos em torno do novo Império do Brasil. Nas laterais do trono são representados homens brancos da

elite e pobres, soldados brancos e negros, uma mulher indígena com três crianças, duas em pé e uma de colo, e a única mulher negra, carregando suas ferramentas de trabalho. Todos estão também contemplando a mulher branca sentada no trono real de Dom Pedro I, coroada e com a tábua da constituição apoiada na mão direita. Na legenda da imagem há a seguinte observação: “note-se que geralmente a Monarquia é representada por um homem” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 212).

Segundo o texto, no centro da página que acompanha a imagem, a mesma apresenta os grupos sociais do novo reinado, em harmonia com o novo Imperador e promove ao estudante, uma visão crítica sobre “a idealização que Debret faz do Estado nascente, como uma união harmônica de negros, índios e descendentes de europeus unidos e dispostos a contribuir para a construção do Império” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 212).

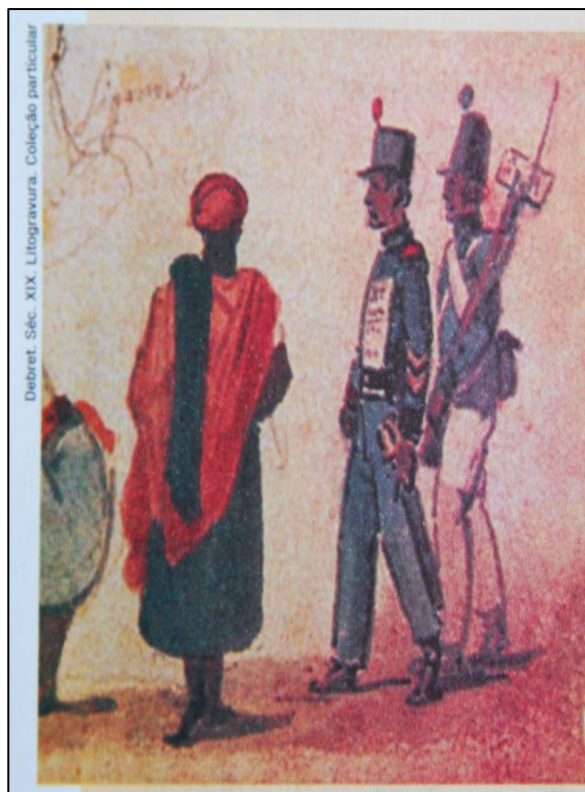
Desta maneira, a imagem é utilizada para promover no estudante o pensamento crítico sobre uma realidade social e política que interessava ao poder estabelecido. Poder controlado pelas mãos da classe política e economicamente dominante, branca e detentora de privilégios, e marcado pela falta de cidadania e de direitos para os demais grupos sociais invisibilizados, dos quais a mulher negra faz parte. E mais uma vez nem na legenda e muito menos no texto central não há nenhuma narrativa sobre a origem, a condição social, o ofício, os feitos dessa mulher negra.

Ressaltamos que dos livros de História do Ensino Médio selecionados no presente trabalho apenas na obra de Boulos Júnior (2016), foram encontradas, nos capítulos sobre a Independência do Brasil, duas imagens contendo personagens indígenas que aparecem nas mesmas de forma ilustrativa sem nenhuma contextualização ou narrativa.

Ainda destacamos que diante do quantitativo irrisório de imagens, apenas duas, e da falta de qualquer contextualização das mesmas, seja no corpo do texto ou em outra parte da página, ficou evidente que quanto à participação e protagonismo dos povos indígenas nas lutas pela Independência do Brasil a obra selecionada não traz nenhuma narrativa. Ademais, cabe ressaltar que uma análise mais aprofundada de tal lacuna não é objetivo da presente pesquisa, haja vista que a temática indígena não faz parte do nosso recorte.

E finalmente, a 3ª imagem contendo mulher negra encontramos ao final da seção “A Constituição do Império”, no capítulo 11 (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 218), “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada”, no box “Para refletir – Constituição e cidadania”:

Figura 8 – *Escrava ao lado de dois soldados imperiais* (Debret, século XIX).  
Acervo da Biblioteca Nacional



Fonte: Boulos Júnior (2016, p. 218).

A imagem está associada a um texto de nome *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*, de Mattos (2000) que consta da seção “Constituição e cidadania” contida em “Para Refletir”. A imagem mostra uma mulher negra de costas, ao lado de dois soldados, um deles carregando uma arma. A imagem está acompanhada de uma legenda onde é abordado o fato de que mesmo os negros libertos “se não tivessem como comprovar sua condição de liberdade, acabavam, quase sempre, sendo vítimas de violência” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 218).

O texto, a imagem e a legenda promovem uma reflexão sobre a exclusão social e a falta de cidadania de diversos grupos da sociedade da época imperial, principalmente, dos negros libertos. No corpo do texto não há nenhuma referência específica à situação das mulheres negras forras.

Sendo assim, a existência de mulheres negras num número irrisório de imagens, apenas três (03), e totalmente descontextualizadas das narrativas dos conteúdos da Independência do Brasil é de grande valia para percebermos que a participação histórica feminina negra nos conteúdos sobre o processo da Independência do Brasil ainda é

invisibilizada, haja vista que tais mulheres negras, quando aparecem nas imagens nos capítulos analisados, não são contextualizadas e não há legenda, texto complementar ou box contendo nenhuma narrativa sobre as mesmas.

Da análise dos capítulos, percebemos um racismo que se sustenta por meio de uma reestruturação fundamentada na herança da colonização, em que a superioridade racial e de gênero determina as relações de poder, criando representações sobre o negro, mistificando a mulher negra e legitimando a violência contra esta, como nos diz Carneiro (2005):

Nesse sentido, o dispositivo de racialidade beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos, articulando-os e resignificando-os à luz do racismo vigente no século XIX, época em que tais representações se constituem [...]. (CARNEIRO, 2005, p. 50)

Assim, apesar de encontrarmos imagens que trazem mulheres, porém, dentro desse total, são raras as que são acompanhadas de textos que discutam a posição social da mulher na sociedade e são menos ainda as que tratam das relações de gênero e raça.

Diante da análise realizada compreendemos que a narrativa dos acontecimentos do processo de independência ou ruptura política do Brasil, nos capítulos analisados na presente obra ainda é, predominantemente, centrada a partir dos feitos da elite branca, masculina, e detentora do poder econômico e político. Sendo assim, o destaque ainda é dado majoritariamente aos feitos dos personagens masculinos brancos.

Com relação à participação feminina encontramos um breve destaque dado apenas a uma mulher, branca e da alta sociedade, a baiana Maria Quitéria, enquanto as demais permaneceram coadjuvantes. E quanto à participação das mulheres negras, a exemplo de uma negra nordestina, periférica, marisqueira, capoeirista e ganhadeira, como foi Maria Felipa de Oliveira, as poucas mulheres negras encontradas o foram apenas em imagens sem uma narrativa de seus nomes, biografias, trajetórias e protagonismos, permanecendo assim, a participação da mulher negra nos conteúdos do processo de Independência do Brasil silenciada ou esquecida.

#### 4.2.2 Livro *História Global*, de Gilberto Cotrim (2016)

O segundo livro didático selecionado, denominado *História Global*, é do autor Gilberto Cotrim (2016), da Editora Saraiva. Segundo a Plataforma Lattes, Gilberto Cotrim é Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

(Mack-SP), Licenciado em História pela Faculdade de Educação de São Paulo (USP) Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), Professor de História na rede particular de ensino e Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de São Paulo. É autor de coleções didáticas de História para o Ensino Médio e Fundamental.

A resenha disponível no Guia/PNLD/2018 acerca da Coleção História Global de Gilberto Cotrim informa que a mesma possui uma proposta didática pedagógica que possibilita a ampliação do conteúdo dos capítulos, o exercício da interpretação de fontes e realização de atividades interdisciplinares, o estabelecimento de relação entre passado e o tempo presente, além da reflexão dos temas ligados a cidadania, como Africanos, afro-brasileiros e indígenas. A coleção apresenta três volumes para o Ensino Médio. O manual didático caracteriza-se pela divisão em 04 unidades, contendo 20 capítulos, que abordam conteúdos sobre a história geral e a história do Brasil (BRASIL, 2017, p. 36).

Segundo a resenha os objetivos da proposta didático-pedagógica são pautados na indicação dos conceitos latinos de *educare*, que é entendido como desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades e tem com objetivo treinar o olhar para investigar, interpretar a fonte. O foco da coleção é a produção de um conhecimento escolar na área da História, de acordo com a avaliação apresentada na resenha do Guia a abordagem dos povos indígenas é apresentada sob uma visão positivada desse grupo étnico ao longo da História do Brasil (BRASIL, 2017, p. 36).

No Guia informa que a obra cumpre com a proposta de ser um veículo de conhecimento que objetiva combater o racismo e a discriminação, em busca de uma sociedade mais igualitária do ponto de vista das relações étnico-raciais, embora esta temática não seja frequentemente abordada nas atividades pedagógicas. Além de apresentar história, cultura e contribuições do negro; diversidade no cotidiano, combate ao etnocentrismo; resistência negra; e sujeitos negros de destaque (BRASIL, 2017, p. 37).

O contexto histórico da Independência do Brasil, nossa temática de análise, é trabalhado no referido livro didático na Unidade 3, Liberdade e Independência, nos capítulo 13, Independência do Brasil, e no capítulo 14, “Primeiro Reinado”, até a seção “O novo país, lutas internas – negociações” (COTRIM, 2016, p. 160-178).

A unidade 3 é iniciada com a imagem da obra “Café”, do pintor modernista Candido Portinari, onde homens e mulheres negros são caracterizados com traços grotescos, pés e mãos grandes e no contexto do trabalho da lavoura de café. Haja vista que a tela contém a

imagem de uma mulher negra seguindo a metodologia da análise a mesma será analisada mais adiante (COTRIM, 2016, p. 160-161).

Acompanha a imagem da tela café o seguinte texto:

A busca pela liberdade sempre inspirou pessoas e grupos sociais e esteve presente nas lutas pela independência do Brasil. Porém, nem todos entendiam essa ideia da mesma maneira. Para muitos escravos, liberdade significava acabar com o regime de trabalho forçado. Para muitos colonos, liberdade significava acabar com o domínio português. Com a independência, nasceu o Estado nacional brasileiro, mas a escravidão ainda permaneceu por um tempo. (COTRIM, 2016, p. 161)

O uso do texto promove uma crítica sobre a inexistência da pauta do fim do trabalho escravizado quando das lutas pela Independência do Brasil e nascimento do primeiro reinado. Sendo assim, Cotrim (2016) ressalta a visão destoante sobre liberdade que havia entre os escravizados e os colonos nas lutas pela Independência do Brasil e a permanência da escravidão à época do nascimento do Estado nacional brasileiro. No entanto, a imagem utilizada não está contextualizada e nem inserida na problematização do texto, estando presente na seção apenas como mera ilustração.

O capítulo 13, de nome “Independência do Brasil”, é iniciado com a seguinte assertiva: “Os dias 21 de abril e 7 de setembro, feriados nacionais, marcos instituídos da ‘*memória nacional*’ que nos fazem lembrar de dois momentos do processo histórico que levou à independência política do Brasil” (COTRIM, 2016, p. 162, grifo nosso). O estudante é convidado a problematizar sobre a Independência, porém não há no corpo do texto nenhuma informação sob forma de *links*, texto complementar, box ou narrativa que o leve a refletir sobre o papel da memória no estudo dos acontecimentos históricos e na formação identitária do povo brasileiro.

Por meio da obra “Independência”, de Aldemir Martins, representando como único protagonista Dom Pedro I sozinho em seu cavalo branco segurando o chapéu, o estudante é convidado a comparar a citada imagem com a imagem Independência ou Morte de Pedro Américo e a apontar as diferenças entre elas. Assim, o estudante é convidado a refletir sobre o imaginário positivista e tradicional sobre o famoso episódio do 7 de Setembro de 1822 retratado nas telas usadas em debate (COTRIM, 2016, p. 162).

Em seguida, na seção “Crise Colonial – Contradições e declínio de um sistema de exploração”, há uma breve descrição dos grupos socioeconômicos, colonizadores, colonizados, colonos, charqueadas, que formavam a sociedade a partir do século XVI. Descreve os ofícios e o comportamento sociais dos grupos citados, os mecanismos de controle

da colônia por parte da metrópole e os motivos do descontentamento dos colonizados para com Portugal (COTRIM, 2016, p. 163).

Para auxiliar o texto, o autor utiliza a imagem de Carlos Julião, segunda metade do século XVIII.

Figura 9 – *Cidade de Salvador* (Carlos Julião, 1779)



Fonte: Cotrim (2016, p. 164).

A obra tem como tema o *status* da elite colonial. No centro da imagem há um cortejo onde negros escravizados, bem trajados, carregam numa cadeirinha uma mulher branca de alta posição social. No canto esquerdo e direito do desenho há imagem de mulheres brancas da elite, também ricamente trajadas, e de um homem negro e uma mulher negra, aparentemente na realização do ofício de carregador de água e ganhadeira, respectivamente.

A imagem do desenho é acompanhada com a seguinte legenda: “Desenho de Carlos Julião criado em 1779. Na primeira faixa, mostra um perfil da cidade de Salvador. Na segunda faixa, há perfis dos principais fortes da cidade. Na faixa inferior, estão pessoas representando usos e costumes da época” (COTRIM, 2016, p. 164).

O uso da imagem ajuda o estudante a compreender o texto, pois nela, há personagens que se enquadram na descrição feita no corpo do texto e no quadro contendo a estimativa da população do Brasil Colonial dos grupos sociais da época. No entanto, tanto na imagem quanto no texto não há mais informações precisas sobre os integrantes de tais grupos, como nomes, ofícios, feitos, não havendo assim uma contextualização.

No subtítulo “Rebeliões coloniais – Conflitos entre colonos e colonizadores” é dado destaque aos acontecimentos da Conjuração Mineira e Baiana. Em seguida no subtítulo “Conjuração Mineira” há a descrição dos nomes dos inconfidentes, descritos como membros

da elite colonial, seus ofícios, planos, ações, objetivos e punição, informações obtidas nos Autos da Devassa da Inconfidência Mineira.

Através da imagem do painel “Tiradentes” de Candido Portinari e do aporte teórico do historiador Boris Fausto (1995) o texto dá destaque a participação de Tiradentes como o primeiro a lutar pela independência, e faz referência ao mesmo como sendo o “‘herói nacional’ [...] e em 1965 [...] foi considerado por Lei ‘o patrono cívico da nação brasileira’” (COTRIM, 2016, p. 167).

Quando aborda a Conjuração Baiana descreve a diferença social dessa revolta com a Conjuração Mineira quanto aos participantes, haja vista que a sedição baiana inicialmente liderada por “homens ricos e letrados” logo depois passou a ser “promovida por negros, livres e escravizados, soldados e profissionais como pedreiros, sapateiros e alfaiates [...]” (COTRIM, 2016, p. 168).

Em seguida há a narrativa descrevendo os métodos do governador da Bahia, José de Portugal Castro, para punir os revoltosos. Destaca que a punição severa recaiu sobre os líderes mais pobres da revolta e que os quatro líderes enforcados e esquartejados foram os mulatos João de Deus e Luís Gonzaga. Finaliza o subtítulo convidando o estudante na seção “Investigando” a debater sobre a Conjuração Mineira, como um movimento da elite, a Conjuração Baiana, como um movimento popular, e a traçar um paralelo entre as duas, permitindo ao estudante exercer a comparação entre os conteúdos e a problematizar a situação social dos mesmos (COTRIM, 2016, p. 168).

Na seção “A corte no Brasil – Caminhos da emancipação brasileira” narra os motivos que promoveram a chegada da corte portuguesa para o Brasil em 1808. É dado destaque às ações de Dom João VI, o príncipe regente, que assumiu o governo Português devido “sua mãe, a rainha Maria I, sofria de transtornos mentais”. Para ilustrar o texto da chegada da corte portuguesa em 1808 é utilizada uma tela histórica Chegada do príncipe Dom João à Igreja do rosário, de Armando Martins Vianna (1897-1992) (COTRIM, 2016, p. 168).

Dona Maria I, mãe de Dom João VI, aparece também na narrativa do presente manual didático de forma coadjuvante e não há mais informações sobre a biografia da mesma. Aliás, apenas nessa parte do texto que encontramos alguma referência à mulher no capítulo analisado.

Na seção “Governo de D. João no Brasil”, há a narrativa das medidas econômicas, culturais e administrativas do governo de Dom João e é dado destaque à abertura dos portos às nações amigas por meio do Tratado de Comércio e Navegação de 1810, a liberação da

indústria, a elevação do Brasil ao Reino Unido a Portugal e Algarves (COTRIM, 2016, p. 169).

Os atos culturais de Dom João VI e a contratação da Missão Francesa, formada pelo pintor Jean-Baptiste Debret, o escultor Auguste Taunay, o arquiteto Grandjean de Montigny e o músico Sigismund Neukomm, também foram destacados na citada seção. E finaliza a narrativa informando que tais ações joaninas não foi voltada para “beneficiar a maioria da população que vivia no Brasil [...] e sim satisfazer os anseios das elites coloniais e da corte que migraram para a colônia” (COTRIM, 2016, p. 170).

Ao lado do texto é apresentada uma imagem da fachada do Museu Nacional de Belas Artes na cidade do Rio de Janeiro que até o século XVIII abrigou a Escola Nacional de Belas Artes, herdeira da Academia de Belas Artes criada por Dom João VI. Finaliza a seção questionando o estudante se ele tem acesso a espaços culturais e salientando a importância desses espaços para a construção da cidadania (COTRIM, 2016, p. 170).

Na seção “Revolução Pernambucana (1817)” há a narrativa dos motivos, planos e conquista do poder pelos revoltosos pernambucanos. É narrada a reação violenta do governo e a condenação à morte dos líderes Teotônio Jorge, padre Pedro de Sousa Tenório, Antônio Henriques e José de Barros Lima. No fim da seção promove-se uma reflexão sobre o caráter popular da mesma. No entanto, não há nenhuma imagem, texto complementar ou *links* sobre os revoltosos (COTRIM, 2016, p. 171).

Na seção “Rupturas – o resultado das pressões portuguesas” há a narrativa da revolução do porto, da pressão das cortes para recolonizar o Brasil e dos acontecimentos que culminaram com o Dia do Fico e a proclamação oficial da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 (COTRIM, 2016, p. 171).

No subtítulo Dia do Fico narra a confecção do documento, com 8 mil assinaturas pedindo que D. Pedro não voltasse para Portugal. Segundo a obra o documento do Dia do Fico foi uma das ações dos membros do Partido brasileiro, formado por latifundiários e grandes comerciantes em prol da ruptura com Portugal, e que tinha o apoio da elite:

As elites brasileiras preferiam, obviamente, manter a liberdade de comércio e a autonomia administrativa. Para isso, portanto, organizaram-se em torno de D. Pedro, dando-lhe apoio para resistir e desobedecer às ordens que chegavam de Lisboa. Criou-se, então, o Partido Brasileiro, que reunia homens de diferentes posições políticas — como José Bonifácio, Cipriano Barata e Gonçalves Ledo —, mas que se uniram momentaneamente para enfrentar as Cortes e seu projeto de recolonizar o Brasil. O Partido Brasileiro elaborou um documento, que reuniu cerca de 8 mil assinaturas, pedindo a D. Pedro que não voltasse para Portugal, como era o desejo das Cortes. Ao receber esse documento, no dia 9 de janeiro de 1822, D. Pedro declarou:

“Como é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto: diga ao povo que fico”. Esse episódio ficou conhecido como o Dia do Fico. D. Pedro permaneceu no Brasil e, meses depois, decretou que as ordens vindas das Cortes só seriam cumpridas mediante sua autorização. (COTRIM, 2016, p. 172-173)

Em seguida, no subtítulo “Proclamação da Independência”, encontramos a narrativa da ruptura política do Brasil com Portugal, onde é dado destaque exclusivamente à participação masculina, representada nas ações do príncipe regente, D. Pedro:

Os membros das Cortes de Lisboa continuaram tomando uma série de medidas com o objetivo de limitar a autoridade de D. Pedro. O confronto chegou a tal ponto que obrigou o rompimento político com Portugal, decidido por D. Pedro e pelas forças que o apoiavam. No 7 de setembro de 1822, foi proclamada oficialmente a independência do Brasil, na cidade de São Paulo. Ao regressar ao Rio de Janeiro, o príncipe foi aclamado imperador, sendo coroado com o título de D. Pedro I, em 1º de Dezembro de 1822. (COTRIM, 2016, p. 172)

No subtítulo “Limites da Independência” analisa-se a ruptura com Portugal e mais uma vez é dado destaque apenas à participação masculina de forma predominante e sem maiores informações: “A independência brasileira foi um processo liderado, em grande parte, pelos grupos que mais se beneficiaram com a ruptura dos laços coloniais: os grandes proprietários de terra e os grandes comerciantes” (COTRIM, 2016, p. 172-173). Para fundamentar essa narrativa é utilizado trecho do texto Introdução da emancipação política da historiadora Emília Viotti (1978):

[...] o estudo das biografias dos homens que [...] assumiram a direção do movimento da independência no Rio de Janeiro vem confirmar que representavam as categorias mais importantes da sociedade [...] estavam empenhados em manter a ordem, evitar a anarquia e os ‘excessos do povo’. [...] A fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e a escravidão da maioria dos habitantes do país. (COTRIM, 2016, p. 173)

Assim, aqui observamos a presença de uma narrativa histórica centrada na memória dos dominantes, do protagonismo masculino e de quem está na esfera do poder. A participação feminina no capítulo analisado ficou totalmente de fora da História, comprovando assim o silenciamento/esquecimento das mulheres, e em especial das mulheres negras, na narrativa sobre a Independência do Brasil.

No final do capítulo, no subtítulo “Interpretar fonte – versão consagrada da independência”, o leitor é levado a descrever, identificar e interpretar a participação do

brasileiro no famoso quadro *Independência ou morte* do pintor Pedro Américo (COTRIM, 2016, p. 173).

Figura 10 – “Texto complementar – Interpretar fontes” e tela *Independência ou morte* (Pedro Américo, 1888)



Fonte: Cotrim (2016, p. 173).

Para dar suporte a discussão, Cotrim (2016) apresenta um pequeno texto analítico da tela de Pedro Américo retirada da obra *A Independência do Brasil*, de Iara Liz C. Souza, 2000:

A representação mais consagrada e difundida da Independência surge no quadro *Independência ou morte*, de Pedro Américo. Apresentado pela primeira vez em 1888, ele se transformou na versão oficial que funda o país. [...] De acordo com esse quadro, brasileiro passa ao largo da ação, pois negligentemente contorna a colina do Ipiranga com seu carro de boi, sem perceber a magnitude do evento. (SOUZA, 2000 *apud* COTRIM, 2016, p. 173)

Em ambas as atividades o estudante é chamado a refletir sobre a participação popular no contexto da Independência do Brasil. Apesar de promover a reflexão sobre a participação popular através da tela histórica de Pedro Américo e dos textos complementares de duas mulheres pesquisadoras não encontramos no corpo do texto ou por meio de imagens, legendas, *links*, box, textos complementares nenhuma alusão à participação de personagens femininas, ou a ausência das mesmas.

Na seção “Oficina de História”, no subtítulo “De olho na universidade”, na questão do ENEM de 2013, o estudante é convidado a fazer uma reflexão crítica sobre duas imagens dos

monarcas do Brasil D. Pedro I e Dom Pedro II (COTRIM, 2016, p. 175). Sendo assim, mais uma vez é dada referência ao protagonismo masculino no referido capítulo.

O capítulo 14 é aberto com o título “Primeiro Reinado” e uma imagem da tela Coroação de D. Pedro I, de Debret (1828), e o leitor é levado a comparar a imagem com outras usadas na abertura de outros capítulos do manual didático (COTRIM, 2016, p. 176). No subtítulo “O novo país – Lutas internas e negociações” há a narrativa do contexto histórico das lutas pela Independência do Brasil:

Nas províncias mais distantes do Rio de Janeiro, a notícia da independência demorou cerca de três meses para chegar. Se por um lado isso expressa as dificuldades de comunicação da época, por outro demonstra o pouco envolvimento popular no movimento de emancipação do Brasil, promovido sob a liderança das elites. De modo geral, o novo governo de D. Pedro I foi recebido sem resistências. Porém, principalmente em áreas do norte e do nordeste, militares e comerciantes portugueses, que controlavam o governo local e não reconheciam a separação, decidiram lutar para manter os laços com Portugal.

Historiadores apontam que, durante cerca de um ano, houve confrontos entre tropas portuguesas e tropas do governo brasileiro nas regiões do Maranhão, Bahia, Pará, Piauí e Província Cisplatina (atual Uruguai, anexada ao Brasil na época). Sem um exército preparado para combater os revoltosos, o governo central contratou os serviços militares de mercenários, contando com o apoio de grandes proprietários rurais do centro-sul. Em todas essas regiões, os revoltosos (ou seja, as tropas portuguesas) foram derrotados pelas forças arregimentadas pelo governo brasileiro. Em meados de 1823, todo o país estava sob o comando do imperador. (COTRIM, 2016, p. 177)

No texto a narrativa foi feita de maneira muito resumida, sem nenhuma descrição mais detalhada sobre os feitos, os objetivos, os desfechos e não há nenhuma informação, por meio de imagem, de *links*, de legendas, de imagem ou texto contendo os nomes e breve biografia dos personagens que participaram das lutas pela Independência do Brasil. Toda narrativa está centrada no protagonismo exclusivo de Dom Pedro I. E tal análise é feita a partir da perspectiva política centrada na figura do imperador enaltecido como único protagonista do momento histórico (COTRIM, 2016, p. 177).

O texto afirma que houve “pouco envolvimento popular no movimento de emancipação do Brasil” (COTRIM, 2016, p. 177). No entanto, chamamos atenção quanto ao uso da expressão “pouco envolvimento popular” nas lutas pela Independência do Brasil, conforme esclarece Pires (2020):

A independência do Brasil, diferente da narrativa historiográfica oficial dominante, eminentemente positivista, não se consolidou definitivamente no 7 de setembro de 1822, às margens do Rio Ipiranga com o grito de

“Independência ou morte”, como aparece no fantasioso e conhecido quadro do artista Pedro Américo, ou por meio de heróis como D. Pedro e José Bonifácio (considerado patriarca da independência) e muito menos foi um momento pacífico e livre da participação popular. Ao contrário disso, houve um processo complexo e violento, carregado de lutas, suor e sangue do povo da colônia, nas diferentes regiões do território. (PIRES, 2020, p. 1-2)

Nesse contexto, Amaral (1957, p. 57) enaltece a importância da participação popular em solo baiano nas lutas pela Independência: “Essas qualidades heróicas, no tempo da nossa emancipação política, só o povo da Bahia teve ocasião de as mostrar e as revelou, com uma superioridade, um denodo e uma bravura que são cousas que se podem citar como generosas e nobres naquela época [...]”.

Sendo assim, não nos aprofundaremos na temática, pois ela não está inserida no nosso recorte de pesquisa, mas apontamos novas pesquisas e trabalhos acadêmicos que dão destaque à importância da participação popular nos desfechos das lutas pela Independência do Brasil: Amado (1995), Amaral (1957), Araújo (2001), Baldaia (2011), Castro (2004), Costa (2017), Farias (2010), Guerra Filho (2004), Moura (2010), Nóbrega (2013), Osório (1979), Pimenta e Slemian (2003), Reis (1989), Santos (2008), Souza (1922), Tavares (2008), Tavares (2010) e Titara (1973).

Finaliza a seção sobre a Independência do Brasil com o subtítulo “Em destaque – Escravos lutando na Bahia”, através da utilização do texto “Livres como o País”, do historiador Hendrik Kraay (2015).

Figura 11 – “Texto complementar – Escravos lutando na Bahia” (Hendrik Kraay, 2012)

**Em destaque** **Escravos lutando na Bahia**

Veja o que o historiador Hendrik Kraay escreveu sobre as lutas pela independência ocorridas na Bahia e a participação dos escravos nos confrontos.

[...] Na Bahia, os escravos foram recrutados para lutar a favor da Independência. Mas esses soldados buscavam mais do que livrar o Brasil do domínio de Portugal. Empunharam armas na esperança de usar seus serviços de guerra como moeda de troca para obterem a alforria. [...]

Quando veio a emancipação do Brasil, Salvador continuava controlada pelos portugueses. Ao ser aclamado imperador no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1822, D. Pedro declarou seu apoio aos patriotas baianos. Enviou material bélico, tropas e o oficial francês Pedro Labatut (1768-1849), um militar de carreira com experiência nas guerras napoleônicas e hispano-americanas. [...]

Labatut tratou de organizar um exército bem treinado. Mesmo tendo sido indicado pelo novo imperador, o estrangeiro que mal falava português não era visto com bons olhos pelos senhores de engenho patriotas do Recôncavo. Principalmente quando os desafiou ao propor o recrutamento de escravos, prática inexistente nas tropas imperiais. [...] Em novembro, depois da batalha de Pirajá, Labatut mandou recrutar “pardos e pretos forros” para criar um batalhão de libertos. Também confiscou escravos pertencentes a portugueses ausentes (presumidos inimigos) para servirem nesse batalhão. [...]

No dia 30 de julho [de 1823] veio a ordem da capital do Império: o governo baiano deveria tratar de conseguir a liberdade dos escravos-soldados. Os senhores que não se dispusessem a fazê-lo gratuitamente poderiam receber uma compensação. [...]

A voz dos próprios escravos quase não aparece na vasta documentação sobre o recrutamento e a libertação pós-guerra. Mas eles certamente viam as lutas, e também a Independência, como meios para conquistar a liberdade. No serviço militar eles podiam melhorar sua condição de vida e pegar em armas, às vezes até mesmo contra seus proprietários.

KRAAY, Hendrik. Livres como o país. In: Revista de História da Biblioteca Nacional, 9 out. 2012. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/livres-como-o-pais>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

Fonte: Cotrim (2016, p. 177).

O texto selecionado, feito a partir de documentação oficial, traz a narrativa centrada na descrição dos feitos históricos de quem está no poder. Assim, da mesma forma que no texto Kraay (2012) afirma que na vasta documentação os escravos não tiveram voz, os grupos populares e as mulheres também tiveram suas narrativas silenciadas no processo da Independência do Brasil, tendo em vista que os documentos oficiais da época foram escritos a partir da ótica dos masculina, elitista, e de quem estava no poder.

Tanto nas questões da seção “Oficina de História – Vivenciar e refletir” e “Decifrando o Enem” não foi encontrada referência à participação feminina no referido capítulo analisado (COTRIM, 2016, p. 177).

E sobre a temática aqui analisada, o contexto histórico da Independência do Brasil, não há nenhuma narrativa seja em forma de imagens, box, texto complementar, legendas e qualquer outro recurso iconográfico que conste no corpo do texto a participação feminina, caracterizando assim, uma ausência da participação de mulheres nas narrativas sobre tal temática estudada.

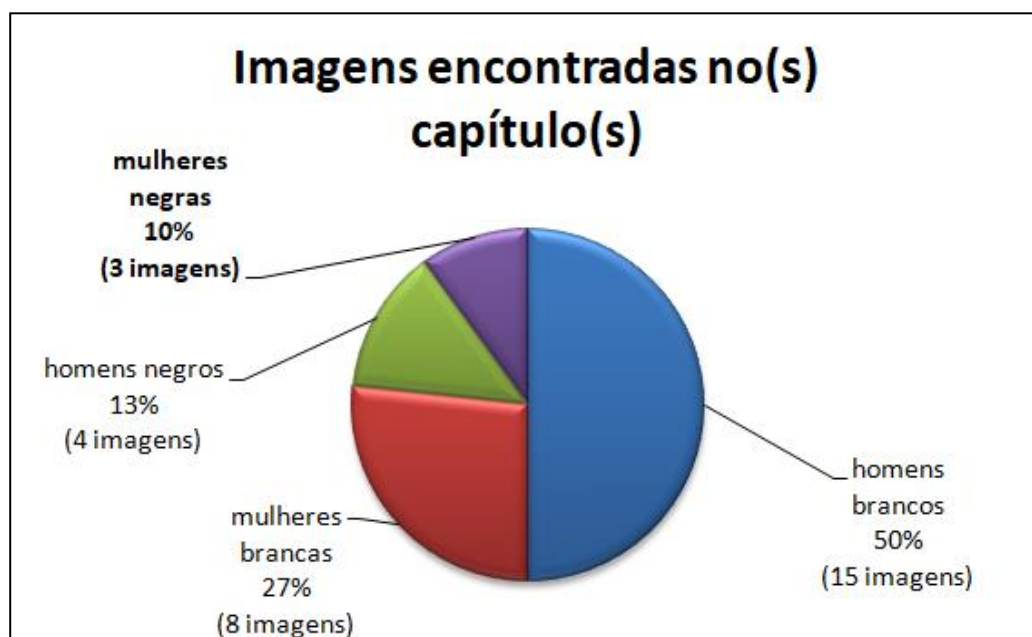
E a ausência da participação feminina no processo da Independência do Brasil constatamos no referido capítulo, na seção de nome “Reconhecimento internacional”. Em baixo do corpo do texto há a imagem da tela *Os primeiros sons do Hino da Independência*, de Auguste Bracet, contendo Dona Leopoldina, imperatriz do Brasil, ao lado de Dom Pedro I e outras pessoas da corte (COTRIM, 2016, p. 178).

Abaixo da imagem há a presente legenda “Obra criada por Auguste Bracet, em 1922, sob encomenda do governo brasileiro para as comemorações do primeiro centenário da independência. Pertence ao acervo do Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro (RJ)” (COTRIM, 2016, p. 178). Não havendo na legenda e nem no corpo do texto qualquer informação da participação de Dona Leopoldina presente no momento de confecção do Hino da Independência retratado na tela de Bracet (1922).

Quanto à participação das mulheres negras, tal ausência é preponderante, tendo em vista que não foi encontrada nenhuma narrativa sobre elas nas narrativas dos acontecimentos sobre a Independência do Brasil.

Nos dois capítulos da obra de Cotrim (2016) sobre o processo de Independência do Brasil foi encontrado o seguinte quantitativo de imagens:

Gráfico 4 – Imagens nos capítulos 13 e 14 de *História Global*, de Cotrim (2016), da Editora Saraiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cotrim (2016).

A partir da análise do Gráfico 4, percebemos que o somatório do percentual de imagens com homens brancos, no total de 15 (50%), com homens negros, totalizando 04 (13%) e mulheres brancas, totalizando 08 (27%) nos capítulos sobre a Independência do Brasil é muito maior do que o percentual de imagens contendo mulheres negras, totalizando 03 (10%). Destacamos que no referido capítulo não foi encontrada nenhuma imagem contendo homens e mulheres indígenas.

Percebemos que esse quantitativo de 77% de imagens contendo personagens brancos representa a predominância do modelo eurocêntrico, positivista e tradicional de destacar nos conteúdos históricos os grandes feitos, dos heróis, de histórias oficiais, no qual o protagonismo é ainda do modelo eurocêntrico e branco. Enquanto isso, as imagens contendo homens e mulheres negras totalizam apenas 23% e ficam, assim, marginalizados, tendo em vista que são retratados em grande maioria, em forma de subalternidade, sem contextualização e tendo suas narrativas no processo de Independência do Brasil excluídas.

Nesse sentido, coadunamos com Costa (2017) quando ele afirma que a história oficial brasileira nos livros didáticos, é a história dos ditos heróis nacionais e fatos que são considerados grandiosos e realizados pelos personagens sociais dominantes, não registrando outros grupos sociais, como negros, indígenas e mulheres, que caem na invisibilidade e no esquecimento.

Quando se trata da mulher negra esse percentual torna-se muito menor, 10% apenas, o qual iremos analisar a seguir:

Figura 12 – *Café* (Cândido Portinari, 1935)



Fonte: Cotrim (2016, p. 164).

Tal imagem contendo uma mulher negra está na abertura da unidade 3, onde se encontram os capítulos 13 e 14 que abordam os acontecimentos do processo de Independência do Brasil. Primeiramente, destacamos que foi feito um recorte da tela original de Cândido Portinari, a fim de dar destaque apenas a figura da mulher negra sentada com aspecto cansado, roupas simples e pés grandes. No entanto, ao compararmos com a obra original, percebemos que a mulher negra não está representada no centro da tela como é feito no início do capítulo (COTRIM, 2016, p. 164).

Ademais, não fica claro, por que essa imagem está abrindo um capítulo falando sobre a Independência do Brasil, apesar do Cotrim (2016) trazer um texto fazendo questionamento sobre liberdade na obra de Portinari, retratando o cotidiano da mão de obra nas fazendas de café. Percebemos assim, que a narrativa é linear ao longo do texto e sem problematização. E a mulher negra aparece no capítulo de forma inferiorizada e sem uma narrativa de seus feitos, objetivos e sem inter-relação com o texto.

A segunda imagem contendo mulher negra também está na Unidade 3, no capítulo 13 – “Independência do Brasil”, na seção “Crise colonial – contradições e declínio de um sistema de exploração”.

Figura 13 – Desenho da cidade do Salvador (Carlos Julião, 1779)



Fonte: Cotrim (2016, p. 164).

A imagem foi utilizada por Cotrim (2016) para dar suporte ao texto central que trata da descrição dos grupos socioeconômicos que compunham a sociedade brasileira da época. No entanto, não há nenhuma informação sobre essa mulher negra, aparecendo de forma diminutiva, no canto direito da imagem e aparenta realizar uma das atividades comuns na sociedade da época: o de ser uma escravizada de ganho vendendo quitutes, a ganhadeira .

Segundo Starling (2022, p. 11):

[...] as escravizadas de ganho frequentes no cenário urbano brasileiro dos séculos XVIII e XIX, prestavam serviços e vendiam quitutes. É certo que entregavam a maior parte da fêria aos escravizadores, mas retinham uma fração pequena do valor que poderia resultar na compra da própria alforria e também de membros de sua comunidade. Libertas ou livres, mantiveram o ofício de mercar ancorado nas referências de suas ancestrais africanas [...]. (STARLING, 2022, p. 11)

Apesar de tal ofício ser uma das características do espaço social de resistência das mulheres negras e está sempre presente nas imagens que retratam o cenário urbano brasileiro do nosso passado histórico, não foi encontrado no corpo do texto e nem em forma de legenda, box ou texto complementar nenhuma informação sobre tal ofício da mulher negra existente na imagem analisada.

De acordo com a resenha do Guia do PNLD/2018 a obra de Cotrim (2016) “cumprir com a proposta de ser um veículo de conhecimento que objetiva combater o racismo e a discriminação, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa do ponto de vista das

relações étnico-raciais” (BRASIL, 2017, p. 37). Entretanto, ao analisarmos os capítulos referentes à Independência do Brasil a mulher negra quando é retratada é sempre em minoria e na condição de subalternidade, inferioridade e sem nenhum registro dos seus feitos se comparada com os outros personagens.

Apesar de Cotrim (2016) apresentar personagens negros em sua obra, é possível visualizar, que esses negros, e em especial as mulheres negras, além de serem representadas na condição de subalternidade, não são mostradas em posição de destaque.

Ressaltamos que a terceira imagem contendo mulher negra se encontra no capítulo 14, na seção “Primeira Constituição”, no subtítulo “Relação entre Estado e igreja” (COTRIM, 2016, p. 181). Tal imagem não está inserida no contexto histórico da Independência do Brasil, nosso recorte de análise no citado capítulo (COTRIM, 2016, p. 161). Sendo assim, optamos por não a incluir na análise.

Sendo assim, na obra *História Global* de Cotrim (2016) sobre a participação feminina não foi encontrada nenhuma referência, e quanto à participação das mulheres negras, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira, como agentes históricos nos acontecimentos que marcaram a Independência do Brasil, também não foi encontrado nenhuma narrativa seja em forma de texto, fotografia, imagens, *links*, legendas, box ou qualquer outro recurso iconográfico sobre a mesma. Sendo assim, os feitos históricos das mulheres, e em especial de Maria Felipa de Oliveira, uma mulher negra de luta, continuam sendo silenciados e/ou esquecidos nos capítulos da obra analisada.

#### 4.2.3 Livro *História: das Cavernas ao terceiro milênio*, de Braick & Mota (2016)

O terceiro livro didático de história, objeto da nossa análise, faz parte da coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, da editora Moderna, e tem como autoras as professoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Segundo a Plataforma Lattes, Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, em Minas Gerais. Mestre em Relações Internacionais pela Ohio University dos EUA. Atua como professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG. Tem experiência na área de História, com ênfase em Culturas Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Antropologia, Ciência Política, História Contemporânea e História da América.

Patrícia Ramos Braick é mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul. Tem experiência nas ciências humanas e história, com ênfase em História. Atua como professora do Ensino Médio em Belo Horizonte-MG.

De acordo com a resenha disponível no Guia/PNLD/2018 da Coleção História – das Cavernas ao Terceiro Milênio (BRAICK; MOTA, 2016), na parte visão geral apresenta que a obra incentiva uma postura de compromisso com sistemas democráticos de organização da sociedade e de repúdio às injustiças e a toda forma de preconceito (BRASIL, 2017, p. 90).

Na análise da obra, o Guia destaca que o Manual do Professor apresenta uma proposta voltada para a autonomia docente que afirma que o saber histórico deve estar vinculado às questões da atualidade para dotar de sentido e interesse os conteúdos curriculares. Quanto ao componente curricular História na coleção, compreende-se a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade (BRASIL, 2017, p. 90).

No que diz respeito à formação cidadã, o Guia informa que a coleção busca conscientizar os estudantes acerca da necessidade do respeito mútuo e do convívio pacífico entre os diversos indivíduos e grupos sociais, proporciona debates sobre os aspectos contemporâneos da superação de toda forma de violência, simbólica e física, em especial a que se faz contra a mulher e outras minorias ao longo da história. As mulheres são apresentadas como protagonistas dos acontecimentos e processos históricos (BRASIL, 2017, p. 91).

De acordo com a resenha apresentada no Guia (BRASIL, 2017), a coleção das autoras promove educação e cultura e direitos humanos, afirmando-se os direitos de crianças, adolescentes e idosos. A abordagem da temática das relações étnico-raciais visa a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária, tanto nos textos didáticos e complementares quanto nas diversas seções, boxes e exercícios. Na obra também se abordam frequentemente as temáticas de gênero, tendo como horizonte a proposta de uma sociedade equitativa e não sexista (BRASIL, 2017, p. 91).

O manual didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*, destinado ao 2º ano do ensino fundamental, caracteriza-se pela divisão em 12 capítulos que abordam conteúdos sobre a história geral e a história do Brasil.

A temática de nossa pesquisa encontra-se no capítulo 9, de nome “A Independência do Brasil” e “Primeiro Reinado”, em sua abertura utiliza a tela do pintor modernista Di Cavalcanti, onde uma família brasileira, com traços afrodescendentes, é retratada no desfile do 7 de Setembro, tendo no centro uma criança segurando uma bandeirinha do Brasil.

Segundo a legenda da imagem, a tela foi encomendada pela Caixa Econômica Federal, em 1968 (época da ditadura militar) para celebrar a Independência do Brasil nos bilhetes de loteria (BRAICK; MOTA, 2016, p. 142-161).

Figura 14 – *Independência* (Di Cavalcanti, 1969)



Fonte: Braick e Mota (2016, p. 142).

A fim de fundamentar o uso da imagem há um questionário e um box denominado Memória e Independência, contendo trecho do texto Memória e Comemoração, de Maria Isabel João, publicado em 2003 na História Revista, que faz uma crítica sobre a identidade coletiva a ser construída a partir dos grandes feitos e das grandes datas comemorativas da história do Brasil (BRAICK; MOTA, 2016, p. 142).

Sendo assim, a partir do uso da imagem, do questionário e do texto em forma de box, as autoras, com a assistência no manual do professor, chamam a atenção para a leitura da imagem, o contexto de produção da obra de Di Cavalcanti e dão destaque para a “importância da evocação da memória de eventos do passado para a legitimação do poder constituído e para a afirmação da identidade coletiva da população em torno de valores nacionais” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 142).

Assim, apesar da tela ser do século XX ela é utilizada na abertura do capítulo, a fim de fazer uma discussão sobre a construção de uma memória de identidade coletiva e da valorização da participação do povo brasileiro no processo de Independência do Brasil. Dessa forma, ao promover tal reflexão por meio da arte e da discussão de memória a obra didática

adota uma perspectiva historiográfica que foge do positivismo e da oficialidade, sobre a Independência do Brasil.

Na seção “Portugal no contexto internacional do século XVIII” há uma breve análise da situação da metrópole e no subtítulo “Reformas pombalinas” são narrados os feitos de Sebastião José Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, apresentado ao leitor, na figura de um nobre fidalgo lusitano bem vestido e cheio de altivez e que “assumiu a responsabilidade de recuperar e modernizar a economia” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 143).

No subtítulo “Conjuração Mineira” há a narrativa dos atos, objetivos e planos dos conjurados, que “atuavam como contratadores e integravam a elite colonial” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 144).

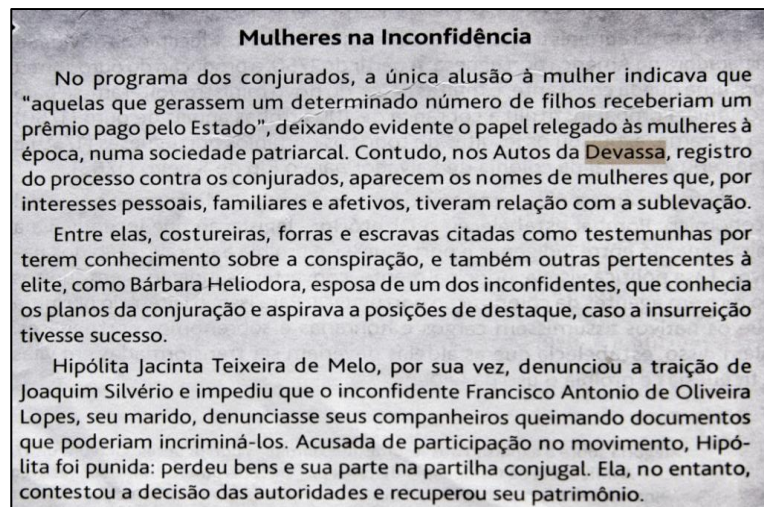
O manual didático dá destaque para os advogados Cláudio Manuel da Costa e Inácio José de Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga, poetas. José Álvares Maciel (especialista em Mineralogia), os padres Luís Vieira da Silva e José da Silva de Oliveira Rolim e os contratadores João Rodrigues de Macedo e Joaquim Silvério dos Reis e do alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes (BRAICK; MOTA, 2016, p. 144).

No texto encontramos os feitos de Joaquim Silvério dos Reis, que denunciou o movimento, a prisão e o julgamento dos inconfidentes bem como a execução e o esquartejamento de Tiradentes, “que assumiu sua participação nos planos, foi executado e esquartejado. Seus restos mortais foram expostos ao público para servir de exemplo à população” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 145). Enquanto os demais tiveram a sentença de morte alterada para degredo perpétuo na África.

No tocante à participação feminina na Inconfidência Mineira das obras selecionadas na presente pesquisa apenas o manual didático das historiadoras Braick e Mota (2016) trata de forma breve da participação feminina no capítulo referente ao processo da Independência do Brasil.

Tal participação feminina é retratada no referido manual didático no subtítulo “Conjuração Mineira”, do capítulo 9, de nome “A Independência do Brasil” e “Primeiro Reinado”. Nele encontramos um texto onde faz breve narrativa dos feitos de algumas mulheres mineiras, brancas e pertencentes à alta classe social, que se destacaram na Conjuração Mineira:

Figura 15 – Mulheres na Inconfidência. Box



Fonte: Braick e Mota (2016, p. 144).

No texto há uma crítica ao patriarcalismo presente na mentalidade dos conjurados quanto ao papel da mulher que era vista na condição de geradora de filhos. A partir da documentação do auto da devassa, há uma narrativa dos feitos das mulheres mineiras pertencentes à classe da elite, Bárbara Heliadora e Hipólita Jacinta Teixeira de Melo. Observamos no texto a valorização do protagonismo das mesmas.

No entanto, quanto às mulheres oriundas de grupos populares encontramos no texto apenas os seus ofícios (costureiras) e sua condição social (forras e escravizadas) sem nenhuma narrativa sobre seus nomes e ações (BRAICK; MOTA, 2016, p. 144).

Entretanto, ressaltamos que apesar de tais mulheres, brancas e pertencentes à elite mineira, terem seus feitos narrados no box, a participação feminina fica fora do corpo do texto central e não recebe o mesmo tratamento dado aos personagens masculinos da Conjuração Mineira.

Na temática “Conjuração Baiana” são citados os atos, objetivos e os nomes dos líderes dos revoltosos: o cirurgião, filósofo e jornalista Cipriano Barata, o padre Agostinho Gomes, os professores Francisco Muniz Barreto e José da Silva Lisboa e Ignácio Siqueira Bulcão, senhor de engenho, o soldado Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens, os alfaiates Manuel Faustino e João de Deus e o ourives Luís Pires que passaram a liderar depois que os intelectuais saíram do movimento. A participação popular é registrada como sendo formada por “mulatos, escravos, negros, libertos e homens brancos de baixa renda” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 146).

No corpo central do texto que narra os acontecimentos da Conjuração Baiana não há nenhuma narrativa sobre a participação feminina em tal revolta de cunho popular.

Ilustrando a página do texto sobre a Conjuração Baiana há uma imagem contendo uma gravura de Frederico Guilherme Briggs, de nome “Mulher negra livre” (1845). Na legenda da imagem há a seguinte informação: “Durante a averiguação sobre a sedição em Salvador, quatro mulheres foram presas e investigadas: Ana Romana, Luíza Araújo, Lucrécia Maria e Domingas do Nascimento, todas ex-escravizadas que haviam conseguido alforria” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 146).

Nada mais é informado sobre a biografia e as ações de tais mulheres baianas citadas como participantes da Conjuração Baiana. O que é bem diferente da narrativa dada à participação das mulheres no box “Mulheres na inconfidência” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 144), onde encontramos além dos nomes, o papel social e os feitos de tais mulheres pertencentes à elite mineira que atuaram na inconfidência e que recebem por parte das autoras o devido reconhecimento histórico.

Fica aqui o questionamento quanto a influência do regionalismo e a postura racista na diferença da abordagem do protagonismo das mulheres mineiras brancas, feito por meio de um box com texto contendo breve biografia e os feitos das mesmas, no mesmo box, quando se trata das mulheres negras apenas é citado seus ofícios. As mulheres negras baianas aparecem citadas pelo nome e sua condição de “ex-escravizadas” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 146) num texto de letra pequena, que compõe uma legenda de uma imagem que não tem conexão com o corpo do texto central e aparece na obra analisada apenas como ilustração.

O subtítulo “A derrocada do movimento” é iniciado com a imagem do busto de Luiz Gonzaga das Virgens, líder da Conjuração Baiana, e uma legenda:

O soldado conhecido das autoridades por ter desertado do Exército, defendia a instituição de um governo republicano, a liberdade de comércio e o fim da escravidão. Sua execução aconteceu na praça da Piedade, local que abriga hoje o busto do condenado, em memória das lutas dos descendentes de africanos por igualdade e cidadania. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 147)

Assim é descrita a prisão, condenação e enforcamentos dos demais líderes da revolta e sinalizado *links* sobre a temática abordada.

Encerrando a seção, Braick e Mota (2016, p. 147) apresentam em forma de box um texto intitulado História e memória: as conjurações coloniais e o nacionalismo. Nele, as autoras chamam a atenção do professor para o fato de tais movimentos serem evocados para

compor uma história nacionalista, uma espécie de precursores da independência brasileira, postamente dirigida por “heróis nacionais”.

No manual do professor as autoras sinalizam que “os estudantes façam uma comparação entre esse movimento e a Inconfidência Mineira, enfatizando a posição social dos participantes, as motivações envolvidas e os objetivos de cada um” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 326). No entanto, nenhuma referência é feita sobre a metodologia para se trabalhar o box sobre a participação feminina na independência.

No subtítulo “Traição e devassa” são narrados a traição dos conjurados, no subtítulo “Bastidores da independência”, os feitos de Dom João VI, as mudanças políticas, econômicas e urbanas do período joanino e num box intitulado “um simples desvio” é dada destaque à importância da criação da primeira Escola de Cirurgia da Bahia em 1808 e da passagem da família real por Salvador: “a parada da família real em Salvador foi estratégica, a Bahia representava uma força simbólica para os portugueses” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 148).

No subtítulo “Insurreição Pernambucana” por meio de texto, imagem e legenda são narrados os acontecimentos do governo provisório criado pelos diferentes grupos sociais (elite agrária e membros do clero) que compunham a revolta. Dado destaque à imagem de Frei Caneca por meio da pintura Alegoria da revolução de 1817. Detalhe do vitral do Palácio do Campo das Princesas, em Recife-PE (BRAICK; MOTA, 2016, p. 150).

Nos subtítulos “Revolução Liberal do Porto, Retorno de D. João VI à Portugal e Divergências entre as elites” são descritos também os grupos dominantes da época: os comerciantes, burocratas e membros do alto escalão do exército conhecidos como o “Partido Português” e apoiadores de medidas recolonizadoras e os burocratas, comerciantes, grandes proprietários de terras, advogados e investidores urbanos nascidos no Brasil, membros do grupo conhecido como “Partido Brasileiro” adepto da oposição às cortes portuguesas (BRAICK; MOTA, 2016, p. 151).

O subtítulo “A Independência do Brasil” descreve as ações de Dom Pedro depois de receber a petição com 8 mil assinaturas conhecida como “Petição do Fico”: “um decreto preveniu que todas as tropas vindas de Portugal seriam recebidas com hostilidades. Finalmente em 7 de setembro de 1822, D. Pedro oficializou a Independência do Brasil. Em dezembro do mesmo ano foi coroado imperador” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 152).

No tema “O Primeiro Reinado” são narrados os acontecimentos do período, desde a consolidação da independência, as lutas pela independência, a criação da Constituição de 1824, a Confederação do Equador, a Guerra da Cisplatina até a crise e a abdicação de D.

Pedro I, é dado destaque à figura de Dom Pedro como agente central (BRAICK; MOTA, 2016, p. 153).

No subtítulo “Guerra e Independência” são narrados os acontecimentos ocorridos na Bahia e no Piauí, apenas, no processo de consolidação da Independência do Brasil.

A violenta guerra que tomou conta da província da Bahia teve início alguns meses antes da Independência do Brasil e se estendeu até julho de 1823. As tropas de D. Pedro I eram compostas de voluntários, geralmente homens brancos pobres e lavradores, mercenários estrangeiros, além de escravos e negros libertos. A maioria dos escravos que participaram das guerras de independência na Bahia foi confiscada e recrutada à força ao serviço militar. Após intensos conflitos, as tropas imperiais venceram os portugueses no dia 2 de julho de 1823, que se tornou a data da independência da Bahia. (BRAICK; MOTA, 2016, p. 154)

E o subtítulo é encerrado com um parágrafo com a narrativa da Batalha do Jenipapo no Piauí, ocorrida em 13 de março de 1823: “Nessa data, sertanejos piauienses, armados com instrumentos de trabalho [...] venceram, depois de longo conflito, as tropas portuguesas encarregadas de manter o norte da ex-colônia fiel a Portugal” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 154).

No subtítulo “Guerra e Independência” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 154) não há nenhuma narrativa seja em forma de texto, fotografia, imagens, *links*, legendas, box ou qualquer outro recurso iconográfico sobre a participação feminina no contexto histórico da Independência do Brasil tanto na Bahia quanto no Piauí.

O que nos chamou a atenção haja vista que quando da narrativa das ações e dos perfis dos personagens no subtítulo “Conjuração Mineira” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 144), encontramos um box, em destaque em azul, contendo uma breve biografia e os feitos de algumas mulheres inconfidentes. Fica o questionamento do por que as autoras não terem se preocupado em inserir na presente seção a participação feminina no processo de Independência do Brasil, como o fez História Sociedade & Cidadania de BOULOS JÚNIOR (2016), que mesmo de forma breve citou Dona Leopoldina e usou os feitos de Maria Quitéria, para promover a reflexão sobre o silenciamento da ação feminina na Independência da América Latina e do Brasil.

Dando prosseguimento há a descrição dos acontecimentos marcantes do Primeiro Reinado: a criação da Constituição de 1824, a Confederação do Equador, a Guerra da Cisplatina até a crise e a abdicação de D. Pedro I (BRAICK; MOTA, 2016, p. 155-157).

Finaliza o capítulo com o texto complementar “Debret e as imagens sobre a escravidão” e a gravura da tela “Os frescos do largo do palácio” de Debret (1835) para abordar o cotidiano dos escravizados no RJ. E haja vista que nele encontramos mulheres negras iremos analisar também a seguir (BRAICK; MOTA, 2016, p. 158).

Tanto nas questões da seção “Atividades – explorando o conhecimento” e “Decifrando o Enem” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 159-161) não foram encontradas referências à participação feminina no referido capítulo.

E sobre a temática aqui analisada, o contexto histórico da Independência do Brasil, não há nenhuma narrativa seja em forma de imagens, figuras, ilustrações, charges e qualquer outro recurso iconográfico que consta no corpo do texto sobre a participação feminina no capítulo analisado, caracterizando assim o silenciamento e/ou esquecimento sobre a participação de mulheres.

Reforçamos aqui nosso questionamento quanto à influência do regionalismo, com privilégio das narrativas da região sudeste em detrimento da região nordeste, sendo questionável já que o livro didático é uma política pública voltada para todo o Brasil.

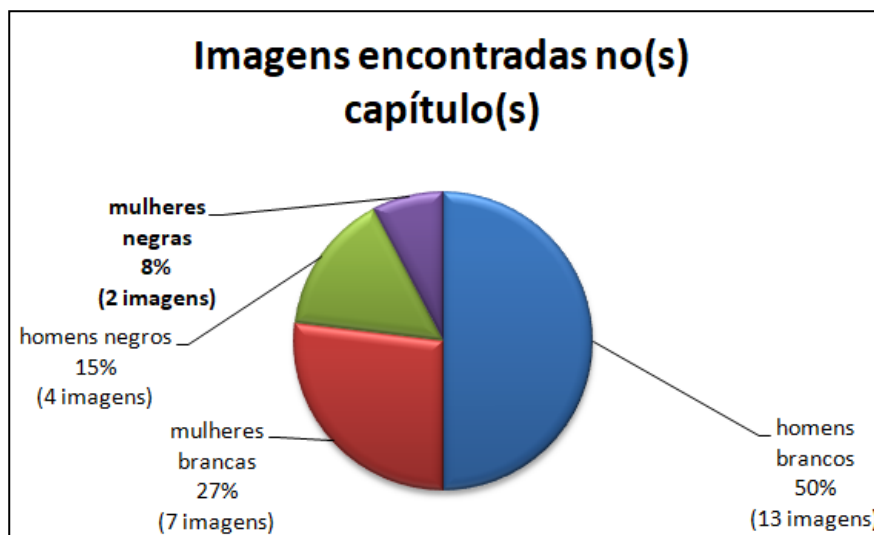
Além disso, parece haver certo preterimento na narrativa da participação feminina na Conjuração Mineira, por meio de um box contendo a narrativa da biografia e dos feitos e o mesmo não ocorrer na narrativa do contexto histórico da Independência do Brasil, onde em todo corpo do texto sobre a temática a participação feminina foi silenciada e/ou esquecida.

E se fazermos o recorte social e racial tal silenciamento no conteúdo analisado apresenta-se de forma predominante haja vista que não encontramos nenhuma referência sobre a participação de mulheres negras como protagonistas.

Sendo assim, no conteúdo sobre o processo de Independência do Brasil, temática do capítulo 9, não foi encontrado no corpo do texto, nem em forma de legenda, box ou texto complementar, links ou imagem, nenhuma narrativa sobre a mulher negra e sua participação nas lutas pela Independência do Brasil, que permanece invisibilizada.

Na obra de Braick e Mota (2016), única dupla de autoras dos manuais didáticos voltados para o Ensino Médio selecionados pelo PNLD/2018, das 20 páginas do capítulo 9, intitulado Independência do Brasil e o Primeiro Reinado, sobre o processo de Independência do Brasil foram encontradas o seguinte quantitativo de imagens:

Gráfico 5 – Imagens no capítulo 9 de *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Braick e Mota (2016), da Editora Moderna



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Braick e Mota (2016).

Constatamos que o somatório do percentual de imagens com homens brancos, no total de 13 (50%), com homens negros, totalizando 04 (15%) e mulheres brancas, totalizando 07 (27%) no capítulo sobre a Independência do Brasil é muito maior do que o percentual de imagens contendo mulheres negras, totalizando 02 (8%).

Ressaltamos que no referido capítulo também não foi encontrada nenhuma imagem contendo homens e mulheres indígenas.

Ademais referido capítulo analisado, o número de imagens contendo homens e mulheres brancas, 81%, é três vezes maior que o número de imagens contendo homens e mulheres negras, 19%. Entendemos que esse quantitativo de 81% representa e perpetua ainda a ideia de representação nas narrativas históricas centradas preponderantemente nos grandes feitos, na ação dos heróis, na de história oficial, onde destaca-se o protagonismo do branco, do masculino e de quem está na esfera do poder.

Enquanto isso, as imagens contendo homens e mulheres negras totalizam apenas 19% e ficam, assim, marginalizados, são retratados em grande maioria de forma subalterna, inferiorizada, sem contextualização e sem nenhuma narrativa seja em forma de figuras, ilustrações, charges, texto complementar, box e atividades ou qualquer outro recurso iconográfico que consta no corpo do texto sobre a participação de homens e mulheres negras

como protagonistas no capítulo analisado, caracterizando assim sua invisibilidade narrativas no processo de Independência do Brasil.

E quando se trata da mulher negra esse percentual se torna muito menor, 8%, como iremos analisar a seguir:

Figura 16 – *Mulher Negra*. Gravura (Frederico Guilherme Briggs, 1840?)



Fonte: Braick e Mota (2016, p. 145).

A imagem contendo uma mulher negra encontramos no título “Conjuração Baiana”. Na gravura de Frederico Guilherme Briggs, mostra como a mulher negra livre se vestia em 1845. No entanto, nada mais é acrescentado sobre tal mulher negra. Pelo contrário, na legenda da referida imagem contém um texto falando das mulheres que participaram da Conjuração Baiana, descritos sem nomes e seu *status* social como sendo “todas ex-escravas que haviam conseguido alforria” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 146). Ou seja, imagem e legenda apresentam situações diferenciadas e não se comunicam. Demonstra assim, a falta de cuidado com a narrativa da imagem contendo a mulher negra, apresentada de forma descontextualizada e na condição figurativa, sem relação com o corpo do texto.

A segunda imagem, contendo mulheres negras, está localizada no final do capítulo, na seção texto complementar de nome “Debret e as imagens sobre a escravidão”, onde o cotidiano dos escravizados e a vida social no Rio de Janeiro são abordados (BRAICK; MOTA, 2016, p. 158).

Figura 17 – *Os refrescos do largo do palácio*. Gravura (Debret, 1835)



Fonte: Braick e Mota (2016, p. 158).

Na imagem há uma cena do cotidiano onde é descrita a situação de alguns grupos sociais que viviam no Brasil Impérial. Na tela a mulher e uma menina negras exercem um ofício que não é referenciado no corpo do texto mas que era muito comum no período imperial: o de quitandeira:

As mulheres negras se destacaram no comércio ambulante nas áreas urbanas, como quitandeiras ou chamadas também de negras do tabuleiro, com suas túnicas, saias e turbantes coloridos (em sua maioria livres ou que tinham se tornado libertas), ocupavam as ruas e praças portando enormes cestos para vender diversos produtos, como carnes, peixes, frutas, doces, tecidos, amuletos, entre outros. Na cena o pintor retrata o trabalho do negro servindo ao branco bem vestido e aparentemente integrante da elite que está sentado de forma ociosa. (FRANÇOZO, 2017, p. 95)

Em muitas imagens de Debret nos livros didáticos há essa opção de narrativa. Escolhem-se, geralmente, os comentários relacionados ao trabalho dos negros. Apesar de a legenda chamar a atenção do estudante para aspectos da cultura negra na imagem, o emprego da imagem parece pouco relevante, devido a uma legenda pouco explicativa.

Apesar da imagem e o texto retratar os trabalhos desenvolvidos pelos negros do Brasil no séc. XIX, o questionamento proposto não leva em consideração os ofícios desenvolvidos, apenas salienta a lógica escravista. Nos livros didáticos analisados, as imagens de Debret são

frequentemente utilizadas para compor narrativas sobre a escravidão no Brasil. Escolhem-se, geralmente, os comentários relacionados ao trabalho dos negros.

Da análise percebemos que as mulheres negras não obtiveram ainda o devido reconhecimento nos conteúdos didáticos. Acredita-se que seja pelo fato de ser o conteúdo sobre as lutas pela Independência do Brasil uma história de luta narrada a partir da memória das elites políticas. E nesse contexto, não cabe às mulheres negras destaque pela participação.

Segundo Santos (2010, p. 107) “durante séculos o papel da mulher na história tem sido silenciado”, e no tocante às mulheres combatentes, rebeldes e revolucionárias esse esquecimento e/ou silenciamento tem sido mais agudo. Entendemos esse silenciamento como fruto do mito da fragilidade feminina enquanto instrumento ideológico do patriarcado que apresenta a mulher como um ser frágil e sensível, características que fundamentaram a exclusão da vida pública e política e a reclusão feminina ao espaço doméstico.

A omissão do conhecimento que aborda as mulheres negras de seu papel como sujeitos históricos na construção da sociedade e sua invisibilidade nos materiais didáticos escolares ainda permanece, apesar dos avanços da teoria feminista, das questões raciais, das novas abordagens teóricas da História, as quais privilegiam a história dos grupos marginalizados em nossa sociedade, das propostas pedagógicas para o ensino de História e das leis e diretrizes que preveem a inclusão e problematização de tais conteúdos nos currículos escolares (FRANÇOSO, 2017, p. 51).

Em relação ao livro didático da coleção História: das cavernas ao terceiro milênio (BRAICK; MOTA, 2016), constatamos a inexistência de narrativas sobre a participação das mulheres negras nas lutas pela Independência do Brasil e as únicas duas imagens contendo mulheres negras no capítulo analisado são usadas como mera ilustração para os textos explicativos, o que empobrece o ensino de História, ainda mais se tratando de um livro que está direcionado para alunos do segundo ano do Ensino Médio e escrito por mulheres.

Constatamos a partir da análise dos capítulos sobre o processo de Independência do Brasil nos livros didáticos selecionados que a inexistência de narrativas sobre a participação das mulheres negras como destaque nas lutas pela Independência do Brasil é um exemplo do quanto a questão de gênero e raça ainda carece de ser inserida na pauta dos documentos orientadores do PNLD da escolha do livro didático de História bem como na produção dos mesmos.

A partir da análise é possível perceber que, de fato, todos os volumes didáticos selecionados, apresentam imagens que mostram mulheres em diferentes contextos. Entretanto,

indiscutivelmente, os livros mostram quantitativamente, mais personagens masculinos que femininas, sendo que, quando as personagens femininas negras, que são minoria, se compararmos com os personagens masculinos brancos e negros e com as personagens femininas brancas, aparecem nos livros, suas trajetórias pouco são problematizadas e predominantemente, aparecem de maneira subalternizada.

Entendemos que apesar da maioria dos autores e autoras buscarem por novas narrativas no discurso histórico ainda prevalece à valorização das narrativas históricas dos grupos dominantes e de quem é detentor de poder, no caso os personagens masculinos e brancos. Sendo assim, ainda não há espaço nos documentos oficiais, base da produção historiográfica e didática, para a participação feminina e muito menos para o reconhecimento das personagens negras, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira que, conforme explanado na seção três “Maria Felipa, uma negra de lutas, Presente!”, da presente pesquisa, tem sido silenciada haja vista a tradicional metodologia centrada na história única, na história dos vencedores, dos dominantes, do masculino, das elites e de quem historicamente ainda detém o protagonismo histórico nos livros didáticos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos capítulos sobre a Independência do Brasil nos 03 (três) Livros Didáticos de História, do 2º ano do Ensino Médio: Sociedade & Cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2016); História Global (COTRIM, 2016) e História: das cavernas ao 3º milênio (BRAICK; RAMOS, 2016) e o levantamento minucioso de informações constatei que em tais manuais didáticos analisados existe um completo silenciamento e esquecimento sobre os feitos de Maria Felipa de Oliveira, figura que, segundo Farias (2010), contribuiu significativamente nas lutas para efetivação do processo de Independência do Brasil na Bahia.

Assim, a presente pesquisa, e seus frutos, configura uma ruptura com a antiga educação bancária, tradicional e centrada nos antigos paradigmas herdados do processo de colonização eurocêntrico, marcado pela hegemonia do modelo europeu, branco, elitista e machista. Ao buscar a presença dos feitos de Maria Felipa de Oliveira na temática recortada e não encontrar, constatei que Maria Felipa, assim como outras personagens negras, faz parte do grupo social desprezado pela historiografia eurocêntrica que é silenciado e vítima do racismo, do preconceito racial, da discriminação racial, da branquitude e da falta de alteridade e valorização da memória, da identidade e do papel de gênero e raça em nossa formação histórica.

Realizar esta pesquisa, uma investigação sobre a representação da memória de uma mulher negra - Maria Felipa de Oliveira - nos livros didáticos de história ofertados pelo PNLD (2018,) especificamente, aqueles destinados ao 2º ano do Ensino Médio, foi um grande desafio, e com isso, constatei a necessidade de trazer para realizar mais estudos, pesquisas e buscar investimentos no sentido de somar argumentos para validar todas as informações supracitadas.

Sendo o livro didático o principal objeto de estudo, o diálogo com especialistas e estudiosos, dentre eles Bittencourt (2008 e 2009), Choppin (2002 e 2004), Munakata (1999 e 2012), Santomé (1997), Pina (2009), Silva (2001), Vergas (2015) e outros (as), permitiu a reflexão crítica e um novo olhar sobre o manual didático, e em especial o voltado para o ensino de História, que precisa ser valorizado como um agente fundamental no processo de construção ideológica e uma ferramenta importante na promoção de um currículo étnico racial, centrado nas diretrizes da Lei 10639/03. No entanto, ficou evidente que o manual didático tem limitações e não deve ser visto como ferramenta pedagógica única e o professor

deve exercer sempre o olhar crítico na escolha do mesmo e uso no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa promoveu um novo olhar sobre a importância o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018), sua criação e o seu papel como política pública governamental, pois é responsável pela escolha, aquisição e distribuição do livro didático, que configura às vezes único instrumento de aprendizagem utilizado por estudantes, bem como as limitações do mesmo e sua atuação no fortalecimento do mercado editorial dos livros didáticos no Brasil.

Nesse caminho foi possível verificar que a escolha dos livros didáticos aprovados e distribuídos pelo PNLD/2018 é orientada a partir do Edital e do Guia, que por sua vez, oportunizam uma reavaliação dos currículos e revisão dos marcos históricos tradicionais, que ainda estão centrados no eurocentrismo e na invisibilidade das mulheres negras. Como estes livros foram criteriosamente analisados, a partir das determinações do Edital e do Guia de escolha dos LDH, foi possível identificar que nem sempre há uma consonância entre os editais e documentos do PNLD e os referidos livros, havendo uma desproporcionalidade entre as abordagens historiográficas e concepções dos manuais analisados e algumas diretrizes dos documentos orientadores do Programa.

A inexistência de narrativas sobre a participação das mulheres, em especial sobre as mulheres negras, como destaque nas lutas pela Independência do Brasil, mostram quanto a questão de gênero e raça, ainda carece de ser inserida como prioridade nos documentos orientadores na escolha do livro didático de História (PNLD/2018), bem como na produção deles. Dessa forma, comprovou-se que apesar das exigências da Lei 10639/03 e das diretrizes para a educação étnico-racial, ainda existe no livro didático de História uma lacuna quanto à inserção da participação das mulheres negras, a exemplo de Maria Felipa de Oliveira, que atuaram como agentes históricos no contexto histórico da Independência do Brasil.

A pesquisa proporcionou uma maior reflexão analítica sobre a categoria gênero/raça. A investigação permitiu compreender que é de grande importância a teorização, a prática do feminismo negro e o diálogo com intelectuais e feministas, das quais destacamos dentre outras Carneiro (2002; 2003; 2004; 2005), Davis (1981), Gonzalez (1988; 2020), hooks (1981; 2018), Cardoso (2013) para se entender melhor o quanto se agravam os silenciamentos de gênero quando se trata de mulheres negras. Por sua vez, é visível, que há ainda, um longo caminho a percorrer para conquistarmos a tão desejada equidade e reflexão sobre o lugar da mulher negra no movimento feminista, a visibilidade da mesma e o seu lugar na sociedade.

A partir de um aporte teórico com especialistas, dentre os quais Le Goff (2003; 2016), Hall (2012; 2014; 2016), Halbwachs (2013), Pollak (1989; 1992), Tomáz T. Silva (2012) e outros(as), compreendi o quanto significativa é a valorização da memória e da identidade na representação das mulheres negras como sujeitos na história. E nesse caminhar de afirmação e reafirmação das lutas da mulher negra por meio de vasto garimpo e pesquisa documental foi possível problematizar os fatores determinantes do silenciamento e/ou esquecimento de Maria Felipa, excluída dos registros oficiais e dos manuais didáticos analisados, mas declarada Heroína Nacional pela Lei Federal nº 13.697/18, tendo o nome inscrito no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

Fazer uma busca pelos feitos históricos de Maria Felipa, uma mulher negra, periférica, marisqueira, ganhadeira, capoeirista e candomblecista foi desafiador, pois, se levarmos em consideração apenas os escassos registros oficiais, produzidos a partir da visão sexista, eurocêntrica, elitista e racista dos poderosos e dominantes, não seria possível a legitimidade de uma pesquisa científica. No entanto, se formos contar a História do povo negro tendo como referência apenas os documentos oficiais nunca faríamos tais narrativas históricas. Partindo desta perspectiva, nos centramos na evocação da memória daqueles que foram silenciados/as e colocados à margem da História. Neste sentido, tornou-se de fundamental importância um novo caminhar metodológico, centrado na Escola dos Annales, no campo da Nova História e da micro-história.

Sendo assim, a partir da valorização da estudo da memória coletiva da Ilha de Itaparica, que guarda os feitos de Maria Felipa e a reconhece como a heroína negra da Independência do Brasil na Bahia, e dos estudos de Farias (2010), das obras de Xavier Marques (1976) e de Ubaldo Osório (1979) e das narrativas encontradas nas Cartas de Cessão foi possível contar uma história que ainda não foi contada pelos registros oficiais, e que por anos e anos, tem inviabilizado os feitos históricos de Maria Felipa de Oliveira.

Vale salientar, que não há pretensão de um embate entre Maria Quitéria, Joana Angélica e Maria Felipa, mas sim, a compreensão de como se dá os usos e discursos no âmbito político-cultural das figuras de mulheres negras nos livros didáticos, possibilitando, a partir de então, a composição de uma prática educativa antirracista, emancipatória, decolonial, igualitária e plural.

O presente de trabalho não se encerra aqui, na realidade, este estudo carece de mais pesquisas, mais tempo e mais investigações, a fim de esclarecer os questionamentos e as problematizações levantadas ao longo da pesquisa, dentre elas:

1 - A investigação sobre Maria Felipa ter em sua ancestralidade marcada pela realeza dos povos Iorubás e/ou afro-islâmicos.

2 – A maneira pela qual os professores preenchem a lacuna sobre a invisibilidade da participação feminina, e de mulheres negras, nos conteúdos didáticos sobre as lutas da Independência do Brasil.

3 – O questionamento sobre a influência do regionalismo como causa do silenciamento e/ou esquecimento da participação do Dois de Julho e das mulheres baianas nas lutas da Independência do Brasil.

Durante o curso da pesquisa científica o convite para participar, juntamente com escritores(as) baianos, do lançamento do livro *Infanto Juvenil Maria Felipa Força e Poesia*, da escritora Márcia Mendes (anexo A), e da roda de conversa “Maria Felipa Presente”, tendo como público comunidades escolares e promovida pelo setor de Obras Raras da Biblioteca Pública do Estado da Bahia em 28/09/2022 (anexo B) promoveu visibilidade da pesquisa. Assim, a participação em tais eventos permitiu o amadurecimento da prática científica e gerou questionamentos sobre a importância do elo entre as produções acadêmicas e os espaços e atividades culturais e educacionais voltados para a promoção do combate do racismo e do sexismo e da promoção da visibilidade da mulher negra na sociedade.

Ademais, um dos frutos da pesquisa muito significativo foi a produção do texto “A ilha de Itaparica nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia” (apêndice B), exposto em forma de banner na Exposição Sol da Liberdade, uma das ações da Biblioteca Pública do Estado da Bahia na pauta do bicentenário da Independência (anexo C). Tal material é fruto de uma pesquisa minuciosa com base nas fontes disponíveis e nesta oportunidade por meio dele dialogamos sobre a importância de Itaparica nas lutas pela Independência da Bahia. A compreensão, na prática, a respeito dessa tessitura revelou a relevância do tema abordado para além da história única tantas e tantas vezes contadas. Desse modo a pesquisa, antes mesmo de ser concluída, ganhou visibilidade, conforme está posto nos objetivos.

Ao finalizar, tenho a certeza de que a pesquisa poderá no futuro viabilizar a produção de artigos, paradidáticos e outras ferramentas pedagógicas que muito poderão auxiliar professores a inserirem o reconhecimento e a visibilidade dos feitos de Maria Felipa de Oliveira, e de outras mulheres, nas aulas sobre a Independência do Brasil. Dessa forma, a produção acadêmica estará promovendo a valorização do gênero e raça em sala de aula, além de seguir rompendo com esse silenciamento e exclusão que sofre a mulher, e em especial a mulher negra, tendo em vista a história oficial centrada no positivismo, na tradição

e na valorização dos feitos históricos na ótica masculina, eurocêntrica, elitista e de quem está no poder.

Depois de muito caminhar, percalços e ventanias soprando opostamente, dentre eles as agruras promovidas pelo ensino remoto, problemas técnicos no aparelho celular e no computador, queda de conexão, barulhos externos, gerado pelo período pandêmico da Covid-19, a falta de acesso às bibliotecas e arquivos importantes – a Casa de Cultura Maria Felipa e a Biblioteca Municipal de Itaparica ficaram fechados em 2020 e 2021, período da pandemia, e até o momento da conclusão da coleta de dados para escrita final da dissertação estavam em reforma –, os problemas de saúde gerados pela tripla jornada e pelos tempos nefastos que vivemos até a eleição de 2022 e a dificuldade de encontrar material utilizado no aporte teórico em arquivos virtuais em boa qualidade, finalizo a presente investigação orgulhosa de tudo ter sido contornado tal como um rio, que independente dos obstáculos continua firme em busca da realização de sua trajetória: o mar.

Assim, finalizo esse caminhar acadêmico consciente de que a longa e árdua jornada ressignificou o meu olhar sobre o livro didático de História, o PNLD e marcou para sempre a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Encerro essa pesquisa com a certeza de que ela foi só um ponta pé inicial na busca pela valorização do reconhecimento das mulheres negras, suas lutas e trajetórias, dentre elas Maria Felipa de Oliveira, não só nos materiais e livros didáticos mas também no seu lugar de importância na formação histórica do povo brasileiro. Para tanto seguirei tal como o rio nesse novo tempo, nesse novo semear, sonhando e acreditando, pois acreditar é preciso, é preciso acreditar.

[...] E acredito, acredito sim  
que os nossos sonhos protegidos  
pelos lençóis da noite  
ao se abrirem um a um  
no varal de um novo tempo  
escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra  
onde as negras sementes resistem  
reamanhando esperanças em nós  
(EVARISTO, 2008, p. 13 )

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 40, e0225329, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- AGUIAR, Gislania Carla P.; KRENISK, Maria do Pinto. O jornal como fonte histórica: a representação e o imaginário sobre o “vagabundo” na imprensa brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 26., 2011. São Paulo, Anais [...]. São Paulo, 2011. p. 1-14. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663138\\_ARQUIVO\\_artigovagabundo-s-1.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663138_ARQUIVO_artigovagabundo-s-1.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALMEIDA, Silvio L. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (coord.). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Coimbra University Press, 2014. p. 301-355.
- AMARAL, Braz do. *História da Independência na Bahia*. 2. ed. Salvador: Progresso, 1957.
- ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; ALEIXO, Ramon de Alcântara. Da (in)visibilidade do gênero feminino no ensino de História: uma análise das representações das mulheres negras nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: culturas, leituras e representações, 2., 2009, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa, 2009.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. Conheçam a história de Maria Felipa: importante personagem na Independência da Bahia. *Revista Raça*, n. 168, 2016. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/a-historia-de-maria-felipa>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- AS MINAS na História – Resgatando a memória e o protagonismo de mulheres que transformaram o mundo. 27 jun. 2016. Facebook: asminasnahistoria. Disponível em: <https://www.facebook.com/asminasnahistoria/photos/n%C3%A3o-%C3%A9-poss%C3%ADvel-encontrar-a-data-de-nascimento-de-maria-felipa-de-oliveira-e-assi/1034508503301046/>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/anped\\_nota\\_publica\\_mp\\_ensinomedio.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Professora Lucineide Vieira convida os seus alunos a olharem Salvador com a curiosidade de turista. Salvador, 21 out. 2015. Disponível em: <http://prod.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/professora-lucineide-vieira-convida-os-seus-alunos-olharem-salvador-com-curiosidade-de-turista>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil: contribuições de uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira; USP, 1971.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. Revista de Economia Contemporânea, v. 21, n. 2, e172129, p. 1-63, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDsYGVRRYS4mD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da História, 1940. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232. (Obras escolhidas, v. 1). Disponível em: [http://www.proibido.org/wp-content/uploads/2011/10/Sobre-o-conceito-de-historia\\_Walter-Benjamin.pdf](http://www.proibido.org/wp-content/uploads/2011/10/Sobre-o-conceito-de-historia_Walter-Benjamin.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998. p. 68-149. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723270/mod\\_resource/content/1/BITTENCOURT%20C%20C.%20Livros%20did%C3%A1ticos%20entre%20textos%20e%20imagens.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723270/mod_resource/content/1/BITTENCOURT%20C%20C.%20Livros%20did%C3%A1ticos%20entre%20textos%20e%20imagens.pdf). Acesso em: 2 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 2. Disponível em: <file:///C:/Users/LUCINEIDE/Downloads/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOJADSEN, Angel. (org). Cartas de uma imperatriz / pesquisa e seleção de cartas Bettina Kann e Patricia Souza Lima; artigos István Jancsó... [et al.]; coordenação editorial Angel Bojadsen; tradução Tereza Maria de Castro e Guilherme Jose de Freitas Teixeira. – São Paulo: Estação Liberdade, 2006 496.: il.

BORON, Atílio A. Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 2. ed. rev. São Paulo: FTD, 2016. v. 4.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 3.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, RJ, 21 dez. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, RJ, 30 dez. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto nº 58.653-66. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 1966. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Portaria de 11 de março de 1970. Diário Oficial da União: seção 1, parte 1, Brasília, DF, 11 mar. 1970, p. 1340. Disponível em: <http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais->

didaticos/legislacoesPublicacoes/Portaria-35-de-11-de-marco-de-1970.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros, textos e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1681, 4 fev. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20edi%C3%A7%C3%A3o%20e,textos%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 1985. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/28625-institui-o-programa-nacional-do-livro-didatico-dispue-sobre-sua-execuuuo-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Casa Civil da Presidência da República. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4 e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 out. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm). Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 30 jan. 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192). Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2018 – Ensino Médio. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.697, de 26 de julho de 2018. Inscreve os nomes de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Sórora Joana Angélica de Jesus, Maria Felipa de Oliveira e João Francisco de Oliveira (João das Botas) no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 27 jul. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13697-26-julho-2018-786998-publicacaooriginal-156064-pl.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Histórico. Brasília, DF, [201-?]. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Projeto República. Bicentenário da Independência do Brasil. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://projutorepublica.org/independencia/#provincias#ba>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trabalho, Educação e Saúde, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010.

CANDAU, Joel. Memória e identidade. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, Cláudia Pons. Outras Falas: Feminismo na perspectiva de mulheres brasileiras. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo (PPGNEIM), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/7297>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CARDOSO, Cláudia Pons. A construção da identidade feminista negra: experiências de mulheres negras brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. p. 169-193.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, v.17, n. 49, p. 117-132, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: MUNANGA, Kabengele (org.). História do negro no Brasil: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Palmares – Minc; CNPQ, 2004. p. 286-336.

CARNEIRO, Sueli, A construção do outro como não-ser como fundamento do ser, 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação junto à área de Filosofia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

CARVALHO, André. A heroína esquecida da independência da Bahia. Salvador: Câmara Municipal. Intranet da Câmara. Câmara Municipal de Salvador [202-?]. Disponível em: <https://www.cms.ba.gov.br/intranet/artigo/6>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane Santos (org.). Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001. p. 140-160. (Edições Selo Negro).

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 172-191, jan./abr. 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqNg96xx6dM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. História da Educação, Pelotas, RS, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirm. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Cassimélia Pedreira Barbosa. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Itaparica, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 16 jul. 2004. 1 carta.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240047, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

COSTA, Tamires Conceição. Relatório Técnico de produção do paradidático. Independência do Brasil na Bahia: memória e patrimônio no Recôncavo. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017. Disponível em: [https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma\\_2016/tamires\\_mestrado\\_julhos\\_2018.pdf](https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2016/tamires_mestrado_julhos_2018.pdf). Acesso em: dez. 2022

COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2.

CRESWELL, Jonh W. Investigação Qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVIS, Angela. Mulher, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 1981.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Escravas: resistir e sobreviver. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. p. 360-381.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FARIAS, Eny Kleyde Vasconcelos. Maria Felipa de Oliveira: heroína da independência da Bahia. Salvador: Quarteto, 2010.

FELIZARDO, Sarah Menezes. As mulheres na História dos livros didáticos de história de ensino fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432888/3/Produto%20Final%20-%20Sara%20Menezes%20Felizardo-vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FESTIVAL Cultural Itaparica Literária. Maria Felipa, heroína brasileira! 2022. Instagram: @itaparica\_festival. Disponível em: [https://www.instagram.com/itaparica\\_festival/?hl=pt-br](https://www.instagram.com/itaparica_festival/?hl=pt-br). Acesso em: 15 ago. 2022.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. *Revista Brasileira de História*, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/NKst9MKrWyTfnPQdyMMVPrJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 jan. 2022.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Mônica C.; VIEIRA FILHO, Raphael R. História e cultura da África e dos afro-brasileiros em coleções de didáticos de História aprovados no PNLD 2018. In: CARDOSO, Cláudia Pons (org.). *Insurgências pedagógicas na educação básica*. Salvador: Devires, 2021. p. 257-274. v. 1.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 184 fl. 2017. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150541/francoso\\_fg\\_me\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150541/francoso_fg_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 2 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRREL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 87-88.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod\\_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf). Acesso em: 2 ago. 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. Notório Saber: desregulamentação e precarização da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. In: *ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO – Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências*, 9., 2017, Campinas, SP. Anais [...]. Campinas, SP, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. *Revista Isis Internacional*, Santiago, Chile, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um Feminismo Afro-Latinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio Janeiro: Zahar. 2020. p. 233-235. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras-digitalizadas/teorias\\_explicativas\\_da\\_violencia\\_contra\\_a\\_mulher/por\\_um\\_feminismo\\_afro-latino-americano\\_by\\_lelia\\_gonzalez\\_gonzalez\\_lelia\\_z-lib.org\\_.mobi\\_.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras-digitalizadas/teorias_explicativas_da_violencia_contra_a_mulher/por_um_feminismo_afro-latino-americano_by_lelia_gonzalez_gonzalez_lelia_z-lib.org_.mobi_.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.

GUERRA FILHO, Sérgio Armando. O povo e a guerra. Participação das camadas populares nas lutas pela independência do Brasil na Bahia. 2004. Dissertação (Mestrado em História

Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 141 fl. 2004. Disponível em: [https://portal2dejulho.ffch.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2020/01/dissertacao\\_SAGF.pdf](https://portal2dejulho.ffch.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2020/01/dissertacao_SAGF.pdf). Acesso em: 7 mar. 2022.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. 2. ed. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-130.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notes for discussion about the implementation of government programs: focusing on the Textbook National Program. Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wpDJxzkpvjjDCRkmmhbzzpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

hooks, bell. Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo. 1981. Tradução livre da Plataforma Gueto. Disponível em: [https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher\\_traduzido.pdf](https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf). Janeiro 2024. Acesso em: 22 maio 2022.

hooks, bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod\\_resource/content/1/bell\\_hooks\\_O\\_feminismo\\_%C3%A9\\_para\\_tudo\\_mundo\\_Pol%C3%ADticas\\_arrebatadoras%20%28%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod_resource/content/1/bell_hooks_O_feminismo_%C3%A9_para_tudo_mundo_Pol%C3%ADticas_arrebatadoras%20%28%29.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

INFORMAÇÕES sobre as 14 edições do Título Maria Felipa na contemporaneidade encontrado nas redes sociais. Instagram: @casademariafelipa. Disponível em: <https://www.instagram.com/casademariafelipa/?hl=pt-br>. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. PNAD. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KRUSCHEWSKY, Eduardo. Conheça a história de Maria Felipa, heroína baiana. 2021. Disponível em: <https://academiafeirensedeletas.com.br/category/publicacoes-academicas/page/5/>. Acesso em: 7 maio 2022.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: EdUNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: EdUNICAMP, 2016.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-25, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHAES, Marcelo de Souza (org.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017. p. 151-172.

LUGONES, Maria. Rumo ao feminismo decolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnzb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EdUFBA, 2000.

MARQUES, Celso Freire Xavier. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Itaparica, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 4 nov. 2009. 1 carta.

MARQUES, Xavier. *O Sargento Pedro: tradições da Independência*. 3. ed. São Paulo: GDR, 1976.

MENDES, Márcia de Cássia Santos. *Maria Felipa: força e poesia*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2022. (Selo Crianças Diversas).

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, ANPUH, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-31.

MOREIRA, Eryson de Souza. *O livro didático e a positivação do ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas Classe e Parque em Salvador*. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017. Disponível em: [https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%c3%a7%c3%b5es/Turma\\_2015/eryson.pdf](https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%c3%a7%c3%b5es/Turma_2015/eryson.pdf). Acesso em: 9 set. 2019.

MULHERES na Independência: episódio 6: Maria Felipa [Locução de]: Antonia Pellegrino e Heloisa Starling. Podcast Globo Play, 7 set. 2022. 32 min e 21seg. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/podcasts/episode/mulheres-na-independencia/abfdc903-715b-480d-a4d2-9cc37c7a9ebe/?s=0s>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático: produções e leituras. In: ABREU, Marta (org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 577-594. (Coleção Histórias de Leitura).

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. Proposições, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGbZ8FmWXpdNVNxpb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Racismo: da desigualdade à intolerância. Revista da Fundação SAED – São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 51-54, abr./jun. 1990. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v04n02/v04n02\\_09.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v04n02/v04n02_09.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global; Ação Educativa, 1996. (Coleção Para Entender).

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Pensar o passado, narrar as histórias dos afrodescendentes na Bahia: recontando a vida de Maria Felipa no Ensino Fundamental. Revista História Hoje, Salvador, v. 8, n. 15, p. 263-277, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/479>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NASCIMENTO, Margarida Lopes. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Vera Cruz, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 16 jul. 2004. 1 carta.

NÓBREGA, Bernardino Ferreira. Epopéia Itaparicana: memória histórica sobre as lutas alcançadas pelos Itaparicanos no decurso da Independência da Bahia, quando o Brasil proclamou sua independência. Salvador: Livro.com, 2013. (Coleção Tempo Antigo: Memórias da História Bahiana, v. 3).

OLIVA, Anderson Ribeiro. Olhares sobre a África: abordagens da História Contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 17-35, 2009. DOI: 10.5216/hr.v14i1.7977. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/7977>. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, Carlos Antônio Brito. Carta de Cessão. Destinatário: Para Eny Kleyde Vasconcelos Farias. Itaparica, BA: Acervo Casa Maria Felipa, Curuzu, Salvador, BA, 11 fev. 2008. 1 carta.

OLIVEIRA, Daiane Brito. Carta de Cessão. Destinatário: Profa. Eny Kleyde Vasconcelos Farias. Itaparica, BA: Acervo Casa Maria Felipa, Curuzu, Salvador, BA, 2 nov. 2008. 1 carta.

OLIVEIRA, Hilda Xavier de. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Carta. Vera Cruz, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 16 jul. 2004. 1 carta.

OLIVEIRA, Maria Rita Brito. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Carta. Vera Cruz, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 16 jul. 2004. 1 carta.

O PERIGO de uma história única. Chimamanda Ngozi Adichie. Dublado em português por Márcia Morelli. Direção de dublagem: Christiano Torreão. Versão brasileira: Eclipse, 2014. 1 vídeo (19min). Publicado pelo canal: Christiano Torreão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=17s>. Acesso em: 14 set. 2020.

OSÓRIO, Ubaldo. A Ilha de Itaparica, história e tradição. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1942.

OSÓRIO, Ubaldo. A Ilha de Itaparica, história e tradição. 4. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1979.

OTERO, Mercedes Dias. Censura de Livros durante a ditadura militar: 1964-1978. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7262>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “Branca para casar, mulata para F..., negra para trabalhar”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <https://cdn.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2015/09/PachecoAnaClaudiaLemos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARA quando África: entrevista com René Holensteis. Entrevistador: Joseph Ki-Zerbo. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

PARANAGUÁ, J. F. Blog A Arte na Rua. Mostrando as intervenções na cidade de Salvador (Bahia) e de outras partes do mundo. 2018. Disponível em: <http://www.aartenarua.com.br/blog/estacao-nova-lapa-salvador-ba-i/>. Acesso em: 18 Dez. 2021.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9-18, ago./set. 1989.

PINA, Maria Cristina Dantas. A Escravidão no livro didático de História: três autores exemplares (1890-1930). 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

PIRES, Aloísio Martins. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Vera Cruz, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 23 ago. 2004. 1 carta.

PIRES, Edmeire Oliveira. O Dois de Julho: as lutas pela independência do Brasil na Bahia. Estudos IAT, Ed. Esp. Prêmio Luís Henrique Dias Tavares, Salvador, v. 5, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 8 mar. 2021.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: [https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em: 17 out. 2021.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 1-15, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

PRATA, Livia S. da. Maria Felipa – uma heroína baiana: a história ilustrada da heroína da independência do Brasil na Bahia. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual – Design) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PROVA MATERIAL. Revista Científica do Departamento da Polícia Técnica da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia. Salvador, v. 2. n. 4, abr. 2005. Disponível em: <http://www.dpt.ba.gov.br/arquivos/File/provamaterial4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. (Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos. 2002. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18092003-193651/pt-br.php>. Acesso em: 08 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber – Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

RAMOS, Janine Barbosa. A quebra do silêncio: a sala de aula de História e as relações de gêneros. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, RJ, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/bitstream/jspui/56666/2/2020%20-%20Janine%20Barbosa%20Pereira%20Ramos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RAMOS, Jorginho. Parreiras esteve em Cachoeira para pintar “O primeiro passo para a independência”. Blog Vapor de Cachoeira. Cachoeira, 19 jun. 2011. Disponível em: <http://vapordecachoeira.blogspot.com/2011/06/parreiras-esteve-em-cachoeira-para.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

REZZUTTI, Paulo. Mulheres do Brasil: a história não contada. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

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

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: EdUNICAMP, 2007.

ROCHA, Telma Brito. Pesquisa em Redes Sociais na Internet: os discursos no ciberespaço. *Educação em Foco*, v. 23, n. 1, p. 225-244, 24 jul. 2018.

SACRAMENTO, Rafael Conceição. Carta de Cessão. Destinatário: Faculdade Olga Metting. Vera Cruz, BA: Acervo da Irmandade de Nossa Sra. do Rosário dos Homens Pretos, 16 jul. 2004. 1 carta.

SALVADOR. Câmara Municipal de Salvador. 16 jul. 2013. Comissão define o 4º Prêmio Maria Felipa. Disponível em: <https://www.cms.ba.gov.br/noticias/comissao-define-4o-premio-maria-felipa>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTANA, Anália. Memória, diversidade étnico-racial e cosmovisão africano-brasileira: diálogos e experiências possíveis para a educação na contemporaneidade. In: ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; SOBRINHO, Raquel Alves e (org.). *Educar na e para a Diversidade: lugares, saberes, práticas e conflitos*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 18-25.

SANTANA, Neidson Dionisio Freitas de. Livro Didático de Língua Portuguesa: contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Vers%C3%A3o-final-Neidson-Dionisio-03-04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-25, jan./abr. 1997. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781997000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2022.

SANTOS, Aline Dias dos. Iconografia e Representação Feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de História Pós-Lei 10.639/2003. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/2666/aline\\_dias\\_dos\\_santos\\_final.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2666/aline_dias_dos_santos_final.pdf). Acesso em 15 ago. 2022.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (auto)biográfica. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/114742703-Sumario-v-2-n-1-2018-jan-abril-estrategias-predominantes-na-pesquisa-qualitativa-em-educacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Omara Silva da Conceição. Carta de Cessão. Destinatário: Profa. Eny Kleyde Farias. Vera Cruz, BA: Acervo Casa Maria Felipa, Curuzu, Salvador, BA, 2010. 1 carta.

SANTOS, Simone Magalhães. Dinâmicas para a escolarização da criança negra em Salvador. A experiência da Escola Criativa Olodum. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: EdUFBA, 1995. v. 1.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EdUFBA, 2001. v. 1.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 151-168.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; CASTILHO, Katlin Cristina de; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. Ensaios Pedagógicos, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 3-17, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/114742703-Sumario-v-2-n-1-2018-jan-abril-estrategias-predominantes-na-pesquisa-qualitativa-em-educacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Memória e Identidade. História, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 442-446, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/yhCfxSRvSy3ZFLp4gvtBc7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, Bernardino José de. Heroínas baianas. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1936.

SOUZA, Neusa Santos. “Tornar-se negro” – as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

STARLING, Heloisa M.; PELLEGRINO, Antônia (org.). Independência do Brasil – As mulheres que estavam lá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

TAVARES, Luís Henrique Dias. A Independência do Brasil na Bahia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VARGAS, Márcia de. A história das mulheres negras no Brasil: no enfrentamento da discriminação e violência. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos. Curitiba: SEED/PR, 2018. p. 1-21. (Cadernos PDE, v. 1). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_hist\\_ufpr\\_marciadevargas.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_ufpr_marciadevargas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

VELLANES, Paulo de Tarso. Escola, memória e sociedade: uma história do Colégio Castelo Branco. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019.

VÉRGAS, Bárbara Dias. Livros Didáticos e abolição da escravidão no Brasil: leituras, interpretações e práticas pedagógicas. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015.

VIEIRA, Lucineide Santos. Apagamos o nome do ditador da nossa escola! Mudamos para Nelson Mandela!! Blog Historiando na Net, 12 jun. 2014. Disponível em: <https://historiandonanett.blogspot.com/2014/06/>. Acesso em: 5 out. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

ZEGARRA, Monica Carrillo. Ações afirmativas e afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. p. 335-338. (Coleção Educação para Todos, v. 5). Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes\\_afirm\\_combate\\_racismo\\_americanas.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americanas.pdf). Acesso em: 11 fev. 2021.

# APÊNDICES



**APÊNDICE A – FICHA DE COLETA DE DADOS DE FONTES**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**

**CONTEMPORANEIDADE LINHA I PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS:**

**EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL**

**“MARIA FILIPA, PRESENTE?”**

**Memória e Identidade: a busca pela participação de Maria Felipa nos conteúdos sobre a Independência o Brasil nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio (PNLD/2018)**

Mestranda: Lucineide Santos Vieira

**Pesquisa:** QUALITATIVA DO TIPO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

**Tipo de Fonte:**

**DATA DA COLETA:**

**NOME DA FONTE:**

**Dados:**

**Obs.:**

## APÊNDICE B – TEXTO PRODUZIDO COM BASE NO MATERIAL PESQUISADO

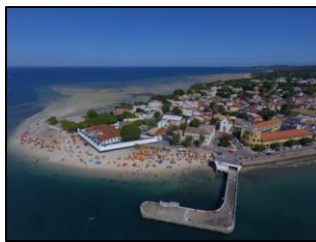


*Imagem área de Itaparica*  
**Acervo: Felipe Peixoto Brito (2019)**

### A ILHA DE ITAPARICA NAS LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NA BAHIA

*Lucineide Santos Vieira<sup>1</sup>*

“Dom Pedro I [...] concedeu à Ilha de Itaparica dois pontos de destaque na crônica da guerra da Independência”. (TAVARES, 1987, p.144)

A Independência do Brasil na Bahia foi conquistada após muitos combates, que duraram cerca de 1 ano e meio, tendo início no dia 19 de fevereiro de 1822, com a invasão portuguesa ao Convento da Lapa, e término no 2 de julho de 1823 com a vitória e entrada do Exército Pacificador na cidade do Salvador. Para o historiador Luiz Henrique Dias Tavares (1987) a verdadeira consolidação da Independência do Brasil ocorreu de fato no 02 de julho de 1823, data que marca a vitória do povo baiano nas lutas pela pátria livre.

Nas lutas pela Independência do Brasil em solo baiano, também foi destaque nos combates contra os portugueses a bravura do povo da Ilha de Itaparica (Itaparica vem do Tupi e quer dizer “cerca feita de pedras”).

Seja no 1º ataque à ilha comandado pelo português Joaquim José, “o Trinta Diabos”, seja nos demais ataques portugueses, os itaparicanos resistiram com grande bravura e não “houve um só homem, em que não transluzisse o fogo do patriotismo”. (NÓBREGA, 2013, p. 137)

Tal bravura é comprovada na grande vitória dos insulanos em 7 de janeiro de 1823. Os combatentes do Batalhão da Independência de Itaparica, comandados pelo Major Antônio de Souza Lima, defenderam a ilha do ataque dos portugueses, a partir de um sistema defensivo que se iniciava no Forte de São Lourenço e seguia com trincheiras montadas em lugares estratégicos. (NÓBREGA, 2013)



*Entrada da Cidade - Acervo pessoal (2022)*

A participação feminina nas lutas pela Independência do Brasil em Itaparica foi marcada pela liderança de Maria Felipa de Oliveira, declarada Heroína da Pátria Brasileira pela Lei Federal nº 13.697/18 e tendo o nome inscrito no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Segundo Farias (2010, p. 80) “A memória individual e coletiva dos insulanos traz Maria Felipa de Oliveira como Heroína Negra da Independência do Brasil na Bahia”.

Para marcar a vitória do combate decisivo de 7 de janeiro e a expulsão dos portugueses uma bandeira do Brasil Independente foi hasteada no Forte de São Lourenço em 16 de janeiro de 1823. (OSÓRIO, 1979). Todos os anos, o 7 de janeiro é celebrado com um desfile onde os combatentes de 1823, dentre eles o CABOCLO, JOÃO DAS BOTAS, BARROS GALVÃO e MARIA FELIPA, recebem homenagens e a data constitui-se numa das tradições de Itaparica.



*Panteão do carro do Caboclo*  
*Praça do Campo Formoso*  
*Acervo pessoal (2022)*

<sup>1</sup> Professora de História, Mestranda em Educação e Contemporaneidade/UNEB/2020; integrante do Grupo de Pesquisa CAPES Experiências, Memórias e Trajetórias de Populações Negras; Especialista em História da África e Cultura afrobrasileira e indígena/São Tomás Aquino/2010 e em Gestão Escolar pelo Instituto Conhecer/2012. Graduada em Licenciatura em História/UFBA/1998

## REFERÊNCIAS:

FARIAS, Eny Kleyde Vasconcelos. **Maria Felipa de Oliveira**: heroína da independência da Bahia, Salvador: Quarteto, 2010, 148 p.

NÓBREGA, Bernardino Ferreira. **Epopéia Itaparicana**: memória histórica sobre as lutas alcançadas pelos Itaparicanos no decurso da Independência da Bahia, quando o Brasil proclamou sua independência, Salvador: Livro.com, 2013, 174 p.il. (Coleção Tempo Antigo: Memórias da História Bahiana, v. 3).

OSÓRIO, Ubaldo. **A Ilha de Itaparica**: história e tradição, 4. ed., Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1979, 564 p.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **A Independência do Brasil na Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, 206 p.

# **ANEXOS**

**ANEXO A – FOTO DO LANÇAMENTO, EM 16/07/2022, DO LIVRO  
INFANTOJUVENIL “MARIA FELIPA: FORÇA E POESIA”, DA ESCRITORA  
MÁRCIA MENDES**



Fonte: Acervo da pesquisadora. (2022)

**ANEXO B – FOTO DA PARTICIPAÇÃO NA RODA DE CONVERSA MARIA FELIPA PRESENTE, PROMOVIDA PELO SETOR DE OBRAS RARAS DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA, SALVADOR, BAHIA, EM 28 DE SETEMBRO DE 2022**

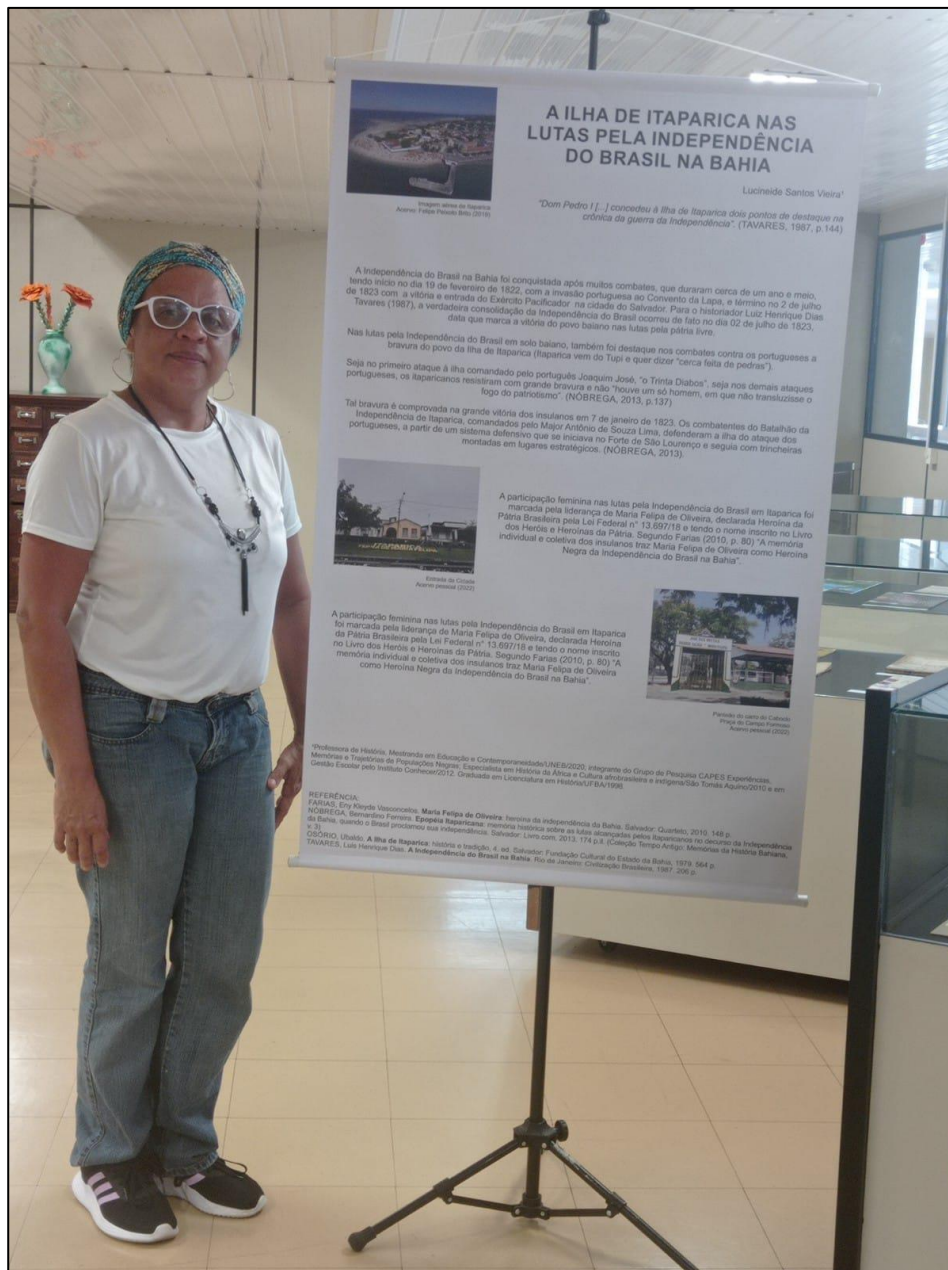


Fonte: Acervo da Biblioteca Pública do Estado da Bahia (2022).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

**ANEXO C – FOTO DO BANNER COM TEXTO PRODUZIDO COM MATERIAL DA PESQUISA NA EXPOSIÇÃO SOL DA LIBERDADE ORGANIZADA PELO SETOR SUBGERÊNCIA DE ATIVIDADES ESPECIAIS DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA, SALVADOR, BAHIA, EM OUTUBRO DE 2022**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)