PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDRAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD

CARLA MARIA MONTEIRO DE SOUZA

ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESTUDOS DECOLONIAIS: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2020 - 7º. Ano)

Dourados
2024

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
UNIVERSIDADE FEDRAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD

CARLA MARIA MONTEIRO DE SOUZA

ESTUDOS DECOLONIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2020 – 7º. Ano)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas, área de concentração "História, região e identidades", da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como exigência final para a obtenção do título de Mestra em História.

Linha de Pesquisa: ***Sociedade, política e representações*****.**

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Aparecida Pinto.

Dourados
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729e Souza, Carla Maria Monteiro De
ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESTUDOS DECOLONIAIS: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2020 - 7º AN0)
[recurso eletrônico] / Carla Maria Monteiro De Souza. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: ADRIANA APARECIDA PINTO.
Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA. 2. . 3. ENSINO DE HISTÓRIA. 4. MULHERES NEGRAS. 5. PENSAMENTO DECOLONIAL. I. Pinto, Adriana Aparecida. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Autorizo a divulgação e reprodução total ou parcial deste trabalho, por meio físico e eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CARLA MARIA MONTEIRO DE SOUZA

ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESTUDOS DECOLONIAIS: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2020 - 7º. Ano)

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM HISTÓRIA.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:
Prof. Dra. Adriana Aparecida Pinto (UFGD)

_____

2º Examinador/ Membro Titular:
Prof. Dr. Losandro Tedeschi (UFG)

_____

3º Examinador/ Membro Titular:
Profa. Dra. Cintia Diallo (UEMS)

_____

“Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro
Epa raio, machado, trovão...
Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”

Música: Yayá Massemba – João Roberto Caribe Mendes / Capinan

AGRADECIMENTOS

Abro esses agradecimentos louvando Aquele que é dono da vida, dos caminhos e do tempo, agradeço a Deus por me permitir estar aqui, porque não se esqueceu de mim, sempre cuidando e guiando os meus passos. Hoje compreendo que o tempo é um dos maiores aliados do criador e que o tempo dele para mim já estava decretado. Agradeço pelos caminhos que já estavam trilhados, mas que só se faz caminho ao caminhar. Agradeço por me permitir ser a primeira mais velha, das mulheres negras da família a libertar as minhas ancestrais das dores e dificuldades que as impediram de chegar.

Agradeço à minha mãe, Kaite, que sempre me amou muito, e mesmo diante de todas as dificuldades que só uma mãe solo pode explicar, me indicou caminhos, apontados pela sua obstinação e investida em acertar. Mulher que amo e que me inspira força e determinação. Com muita honestidade e perseverança, me disse que a melhor opção é continuar.

Agradeço à minha avó Odete que, através da sua fé e orações, guarda toda a família debaixo de uma proteção inexplicável, da qual não me ouso duvidar. É a minha segunda mãe, me criou e me ensinou a caminhar com passos firmes. Sempre me olhou com muito afeto e nunca me deixou faltar amor. Lembro-me dos bolinhos de comida, feito com as pontas dos dedos, retirados do seu prato, indo em direção a minha boca, uma das sensações mais maravilhosas que já senti na vida. Nunca vou esquecer do seu toque suave ao pentear as minhas "carapinhas".

À minha irmã, Juliane, mulher que me ensina todos os dias a ser uma pessoa melhor, que me ensina que a arrogância e o ego só nos destroem e nada causa ao outro. Ela me ensinou também, o que é amar, perseverar, acreditar e nunca duvidar. Me ensinou a querer o bem, sem olhar a quem. Sem você, não chegaria até aqui.

Agradeço aos amigos (as), minha rede de apoio, sem essas pessoas, jamais conseguiria; as ligações afetuosas, as palavras de encorajamento, elogios que me fizeram acreditar que era possível, as conversas, os risos, os afetos verdadeiros, trocas sem interesses e amizades genuínas. Caroline, minha fiel e grande amiga, obrigada. "Na hora que a gente menos espera, no fim do túnel aparece uma luz, a luz de uma amizade sincera para ajudar a carregar nossa cruz, foi Deus quem pôs você no meu caminho na hora certa para me socorrer, eu não teria chegado sozinha a lugar nenhum se não fosse você… o seu axé evitou o meu fim." Marcia Vivas, minha "irmã", agradeço todas as orações e palavras de encorajamento.

Lamine, sempre presente em momentos importantes da minha caminhada, sempre cuidadoso, atencioso e afetuoso. Sua força e orações, sempre estiveram aqui, obrigada. Aline, Diego, Ana, amigos que a profissão me deu, sei que estão de peitos abertos me aguardando para retornar.

Agradeço a Cassi, minha primeira inspiração, quando não havia mulheres pretas como referência, foi você que me fez acreditar que era possível sonhar. Obrigada minha irmã, pelas orientações e cuidado. Nesse momento, faço questão de ressaltar, todas são pessoas pretas, axé.

Agradeço a Ângela, minha prima, irmã, amiga, mãe. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Por cada choro, cada colo, cada oração e orientação, a sua existência é a prova do amor de Deus por mim.

A minha orientadora Adriana Pinto, pela confiança e por me orientar até aqui com paciência e ânimo em me estimular a mergulhar em um dispositivo complexo em sua magnitude, que é Ensino de História, no campo da História. Por me ajudar a perceber a importância da minha pesquisa e o compromisso que devo ter com a Educação.

Agradeço a minha terapeuta e amiga, Milena, que de forma muito especial, sempre me procura quando eu estou perto de cair. Obrigada.

Aos amigos que o Programa me apresentou e que, nesse mundo repleto de disputas e individualismos, me dão esperança de uma vida acadêmica mais humana, humilde e compreensiva: Salifo, Túlio, Irene, Silvia e Júlia.

Aos amigos de Dourados, que a cidade e a universidade me presentearam, estes foram suportes emocionais, acolhimento necessário e trocas intelectuais que me permitiram chegar até aqui, sempre me encorajando a continuar e jamais desistir: Clariana, Beatriz, Gis, Monique, Leticia, Jaine, Yuri, Vi e Davi.

Agradeço também a Escola Sesi de Dourados, pela paciência e contribuição durante esse momento tão delicado da minha pesquisa, sem a compreensão das minhas chefas não conseguiria chegar até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas (PPGH/FCH) e aos professores por todos os aprendizados, por viabilizarem a minha pesquisa e tantas outras de maneira tão democrática e comprometida com a ciência. Lembro-me de quando "eu cheguei aqui eu nada entendi." A todos os seus técnicos e servidores, destacando, Walace e Daniele, que sempre se mostraram disponíveis, agradáveis e resolutivos.

Agradeço aos professores e professoras da banca de qualificação e defesa: Losandro Tedeschi, Claudia Miranda, Cintia Diallo, por se disponibilizarem com zelo à apreciação deste trabalho. Acredito na importância desta pesquisa para o ensino de história e para educação, e fico grata pela possibilidade de compartilhá-la com a estimada banca examinadora, composta por docentes que tanto contribuíram com o processo de interpretação do *corpus.*

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, que permitiu minha dedicação a essa árdua tarefa, possibilitando a consolidação da minha pós-graduação e de muitas pessoas pelo Brasil. Ao apoio que tanto favorece os caminhos percorridos, sendo base para uma educação inclusiva e para uma pesquisa permanente e efetiva.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva o estudo de livros didáticos buscando perceber as sujeitas históricas mulheres negras, que são qualificadas nos conteúdos do ensino de história nos anos fundamentais. Consideramos essa abordagem significativa, a partir da perspectiva da história das mulheres e de uma abordagem da escrita da história em uma nuance que dialoga com o pensamento decolonial, ou seja, a investigação busca perceber, identificar, mapear e analisar, quais as representações sobre mulheres negras são construídas nestes materiais didáticos, e a partir de quais vieses históricos. Para tanto selecionamos os livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental, aprovados no PNLD de 2020-2023, por entender que existe uma urgência em sanar algumas problemáticas no que se refere às representações históricas encontradas/ausentes neste material. Ressalta-se, ainda, que neste momento é possível fazer os recortes temáticos referentes a história do Brasil colonial, que envolvem diretamente os povos negros. As abordagens encontradas em boa parte dos livros são apresentadas dentro da ótica do europeu colonizador. As representações dos corpos dissidentes, como por exemplo dos povos negros e indígenas, são abordadas como pano de fundo, em boa medida, em lugares de subalternidade e de modo objetificado. Com isso, entendemos que se faz necessário compreender os paradigmas da história única, validar outros fatos históricos que ressaltem as narrativas históricas do/sobre o povo negro, dando maior destaque a história das mulheres negras. Para efetivar a pesquisa proposta, partimos da análise documental dos livros de história do 7º. ano, a partir de uma metodologia que prevê o exame de capa a capa, em diálogo com as normativas que estabelecem os conteúdos escolares.

Palavras-chave: Livros didáticos de História; ensino de história; Mulheres Negras; pensamento decolonial.

ABSTRACT

The present research aims to study textbooks seeking to understand the historical subjects of black women, who are qualified in the contents of history teaching in the elementary years. We consider this approach significant, from the perspective of women's history and an approach to writing history in a nuance that dialogues with decolonial thinking, that is, the investigation seeks to understand, identify, map and analyze, what are the representations about women are constructed in these teaching materials, and based on which historical biases. To this end, we selected textbooks for the 7th year of elementary school, approved by the PNLD from 2020-2023, as we understand that there is an urgency to resolve some issues regarding the historical representations found/absent in this material. It is also important to highlight that at this time it is possible to make thematic cuts relating to the history of colonial Brazil, which directly involve black people. The approaches found in most of the books are presented from the perspective of the European colonizer. The representations of dissident bodies, such as black and indigenous peoples, are approached as a backdrop, to a large extent, in places of subalternity and in an objectified way. With this, we understand that it is necessary to understand the paradigms of single history, validate other historical facts that highlight the historical narratives of/about black people, giving greater prominence to the history of black women. To carry out the proposed research, we started with the documentary analysis of the 7th grade history books. year, based on a methodology that provides for the exam from cover to cover, in dialogue with the regulations that establish school content.

Keywords: History textbooks; history teaching; Black Women; decolonial thinking.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - - Capa do livro didático de história “Araribá Mais”. 86
Figura 2 - Páginas que indicam as orientações aos usuários do material 87
Figura 3 - Representação de uma mãe dongo com o seu filho no colo 88
Figura 4 - Povos Iorubás e Bantos. Cerimonial Gélédè realizado em Keto, no Benin. Fotografia de 2009. Celebração da sabedoria e o poder das mulheres. 88
Figura 5 - Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás 90
Figura 6 - Representação de uma mulher do grupo linguístico banto 91
Figura 7 - Os povos bantos no Brasil 92
Figura 8 - Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin. 93
Figura 9 - Cerimônia de Santeria da cidade de Havana, Cuba. Fotografia de 2013..... 94
Figura 10 - Koster, Henry. Um moinho de açúcar. 1816. Biblioteca Brasiliana da Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 157. 95
Figura 11 - Representação de Engenho de Itamaracá. Biblioteca Nacional dos Países Baixos. 95
Figura 12 - Produção de açúcar em engenho pernambucano C. 1680. Arquivo da cidade de Vancouver, Canadá. 96
Figura 13 - Um Jantar brasileiro, 1827. Museu Castro Maya, RJ. p. 162. 97
Figura 14 - Habitação de negros. 1827 – 1835. Gravura. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, p. 160. 97
Figura 15 - Capa do livro didático de história – Coleção ALPHA. 98
Figura 16 – Sumário. Livro Geração ALPHA..... 100
Figura 17 – Unidade I – Primeiras Ideias. 102
Figura 18 - Mulher e criança do povo Himba. 103
Figura 19 – As rotas comerciais transaarianas. 104
Figura 20 – Cabeça feita de bronze e zinco, ori. Séc. XII e XV. 106
Figura 21 – Mulheres usando trajes típicos durante o festival de Olojo. 107
Figura 22 – Atividades, Canybé, Cerimonia para Oxalufã no Opô Afonjá..... 107
Figura 23 – Comitiva da rainha Njinga, governante dos Reinos de Nidongo e de Matambe. 108
Figura 24 - – Espetáculo de dança durante o carnaval de Barranquilla, Colômbia, 2016. 109
Figura 25 – Mulheres Comerciantes no Benin. 111
Figura 26 – Embaixador congolês com e o padre Giovanni Antônio Cavazzi, em 1680. 112
Figura 27 – Manicongo Nyimi Mbope Mabintshi e parte da sua corte em 1947. 112
Figura 28 – Johann Mortiz Rugendas. Navio Negreiro, cerca de 1830..... 115
Figura 29 -Johann Mortiz Rugendas. Castigos domésticos, século XIX. 117
Figura 30 - Jean Baptiste Debret. Enterro de mulher negra, 1826. As irmandades. 118
Figura 31 - Frederico Guilherme Briggs. Mulher negra com o tabuleiro na cabeça – As quitandeiras..... 119
Figura 32 - Jean Baptiste Debret. Uma tarde na praça do palácio, 1826..... 119
Figura 33 - Jean Baptiste Debret. Vendedoras de aluá, de manuê e de sonhos, século XIX. 119
Figura 34 - Capa do livro didático de história – TELÁRIS HISTÓRIA. 120
Figura 35 - Um jantar brasileiro, aquarela de Jean – Baptiste Debret, de 1827 123

Figura 36 - Os Griôs. 125
Figura 37 - Mercado em Ganta, na Libéria. Foto de 2017. 126
Figura 38 - Africanos capturados para serem vendidos como escravizados. 128
Figura 39 - Feitores castigando negros, aquarela de Jean - Baptiste Debret. 128
Figura 40 - Capa do livro didático de história – HISTÓRIA.doc. 130
Figura 41 - Representação do primeiro desembarque de Cristóvão Colombo, 1492. .. 131
Figura 42 - Ilustração presente no livro Narrativa de uma expedição ao Zimbeze. 133
Figura 43 - Estátua em bronze. Fortaleza de São Miguel, Luanda, Angola. Rainha Nzinga. 134
Figura 44 - Retornados. 135
Figura 45 - Negro e negra da Bahia, litografia de Johan Mortiz Rugendas. 136
Figura 46 - Negra tatuada vendendo cajus, aquarela de Jean – Baptiste Debret, 1827. 137
Figura 47 - Capa do livro didático História Sociedade e Cidadania. 138
Figura 48 - Capa do livro didático – Vontade de Saber História. 140
Figura 49 - Capa do livro didático – INSPIRE HISTÓRIA. 142
Figura 50 - Escravizados fugindo do cativeiro. 143
Figura 51 - Africanos escravizados jogados ao mar para morrer. 144
Figura 52 - O cirurgião negro. Jean – Baptiste Debret, séc. XIX. 144

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Total de ilustrações de personagens segundo cor/raça na coleção analisada. 36

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INL - Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDH – Livro Didático de História

LDs – Livros Didáticos

MEC – Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos

PPP - Projeto político pedagógico da escola

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - OS ESTUDOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS: UMA REVISÃO SEMPRE NECESSÁRIA 22

1.2 A historiografia didática e os estudos sobre negros nos livros didáticos. 33

CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DECOLONIAIS: TEMAS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS. 39

2.1 – A pós-modernidade, rupturas e permanências? 47

2.2 – A base nacional comum curricular, a representação das mulheres no ensino de história e seus silenciamentos. 49

2.3 – A Decolonialidade e o ensino de história, uma ferramenta necessária para a formação de novos saberes e novos olhares. 54

CAPÍTULO 3 – RACIALIDADES, GÊNERO E TEMAS COMPLEXOS: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE DE MULHERES NEGRAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA. 65

3.1 Ser mulher na sociedade ocidental: raça, gênero e suas complexidades. 74

3.2 A lei 10.639.03 e a relevância da representatividade negra para uma educação antirracista. 77

CAPÍTULO 4 - A HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE ESSAS SUJEITAS HISTÓRICAS (PNLD 2020) 82

4.1 Livro 1 – ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA 86

4.2 Livro 2 - Geração ALPHA 98

4.3 Livro 3 – TELÁRIS HISTÓRIA 120

4.4 Livro 4 – História. DOC. 129

4.5 Livro 5 – História Sociedade & cidadania 137

4.6 Livro 6 – Vontade de Saber 139

4.7 Livro 7 – Inspire 141

CONSIDERAÇÕES FINAIS 152

REFERÊNCIAS 156

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa propõe a análise de exemplares de coleções de livros didáticos de história que fazem parte do Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD – da edição 2020, que circularam nas escolas do ensino básico do Brasil. Buscamos, por meio deste exame, identificar as formas pelas quais as mulheres negras são representadas neste material, partindo de uma matriz pautada no pensamento decolonial, vinculada ao ensino de história.

Desta forma, vale salientar que para propormos mudanças na sociedade, implica em pensar em novos caminhos para a educação, partindo de questionamentos sobre o modelo de ensino que temos.

O desígnio desta pesquisa está centrado nas representações dessas mulheres, e como estão postas nesse material didático, com intuito de resgatar conteúdos históricos e assim pretender alcançar um modelo de ensino intercultural, buscando um processo de (re) construção de identidades dos estudantes afro-brasileiro [1], mas também de apresentar as possibilidades de representação e vinculação àqueles que não são afrodescendentes, como parte significativa do seu conhecimento histórico.

A pesquisa acerca da representação das mulheres negras nos livros didáticos busca contribuir para um ensino antirracista, partindo do princípio da necessidade teórica e metodológica nas escolas, que visem o combate ao racismo através de

[1] As ações Afirmativas – COTAS – no Brasil estão levantando outas boas reflexões. A comunidade afro-brasileira, há tempos, tenta encontrar uma terminologia que nos contemple. Somos AFRODESCENDENTES? NEGROS? PRETOS? Na década de setenta lutávamos junto aos intelectuais do IBGE para acabar com o termo "PARDO" nas suas pesquisas. Queríamos o termo AFRODESCENDENTES aglutinando os termos preto + pardo. Passamos a usar o termo afrodescendente, especialmente nas fortes militâncias dos grupos organizados, na baixada fluminense. Percebíamos com alegria que o povo gostava! Destes embates com o IBGE só conquistamos um compromisso: iriam continuar usando o termo PARDO e PRETO, mas em contrapartida, ao apresentar qualquer estudo que envolvesse os afro-brasileiros, iram sempre, após apresentar os dados segmentados em "preto" e "pardo", soma-los e chamá-los sob a terminologia de NEGROS. Resolveu? A comunidade está contente com a terminologia? Não... Por influência das músicas norte-americanas, cresceu a utilização da terminologia "PRETO" no conjunto da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, com as primeiras conquistas de cotas para negros nas universidades brasileiras, ficou totalmente comprovada a fragilidade do termo "AFRODESCENDENTE" para a nova realidade pluriétnica brasileira. Os contrários às cotas afirmavam que toda a humanidade descende da África, logo, todos somos AFRODESCENDENTES e com direito a acessar às cotas. Foi pena... não ousamos criar uma terminologia adequada à era das ações afirmativas brasileira. Foi mais fácil importar. Agradou a todos? Não! Com a luta para unir os descendentes de africanos que estão na diáspora, por pressão da comunidade latino-americana e caribenha, a ONU resolveu adotar o termo "AFRODESCENDENTE", mesmo com os afro-brasileiros alertando para as deficiências da terminologia. Parte da Gênesis da fraude passa por aí. É uma questão em aberto no processo de empoderamento da comunidade brasileira. (Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos/Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Faber Tavares Junior, organizadores. – Canoas: IFRS campus Canoas, 2028. P. 186).

conhecimentos históricos e culturais que foram negligenciados não apenas nos LD, mas também na historiografia brasileira.

Com isso, notamos que as abordagens dos aspectos da cultura afro-brasileira na educação básica, nas linguagens e nos livros didáticos, nos impulsionam a romper com falsas homogeneidades, que compõem as heranças da educação brasileira e que precisam urgentemente serem modificadas.

A análise a partir da figura da mulher negra se deve também, pela compreensão de tratar a partir do imaginário social da população brasileira que vinculou a figura das mulheres a significados que as associam ao lugar do dito "sagrado". Diante do exposto, nossa intenção não é reforçar estereótipos impostos pelo modelo patriarcal[2], mas de resgatar simbolismos que também cercam mulheres negras, oportunizando conhecer aspectos de sua história, dando a condição humana que historicamente foi negada, tratando das suas relevâncias históricas com intuito de buscar essa representatividade significante, pensando em um processo de (re) construção de identidade para estudantes afrodescendentes.

Dentro da lógica patriarcal, a figura da mulher na maioria das vezes, é representada a partir da maternidade, do ciclo familiar, tornando-se um modelo ideal para a sociedade, aquilo que a revista Veja[3], da edição (2016) nomeou como "bela, recatada e do lar". Diante do título dessa matéria fica o questionamento, de quais mulheres estão falando, quais elementos compõem esse modelo imposto? Pensando na composição do gênero, do que é ser mulher em uma sociedade patriarcal, entendemos que os elementos ditos sobre o "ser mulher", não reconhecem mulheres negras nesses lugares, nas intersecções de raça e gênero, na dimensão patriarcal no perfil de mulheridade[4], a mulher branca é dominada pelo lugar de herança, vinculada a um lugar de propriedade privada, e mulheres negras são desumanizadas, destituídas do gênero. O

[2] A palavra patriarcado se origina da combinação das palavras gregas pater (pai) e arkhe (origem,comando). A expressão refere-se a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete os outros membros da família ao seu poder.

[3] Marcela Temer: bela, recata e "do lar" quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice

[4] De acordo com a política queer, a mulheridade é simplesmente a performance do papel de gênero feminino. De acordo com o feminismo radical, o papel de gênero feminino existe puramente como um estereótipo sexista de mulher que tem suas raízes no essencialismo e na misoginia. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nugen/2022/04/18/mulheridades-nao-hegemonicas/.

que temos é um corpo destituído de intelectualidade, visto apenas para a força de trabalho e hipersexualização. De acordo com bell Hooks:

> Conceitos sexistas como de "homem" ameaçava os mitos patriarcais sobre a natureza da diferença e inferioridade psicológica inata da mulher. Ao forçar escravizadas negras a realizarem as mesmas tarefas que os escravizados negros, patriarcas brancos contradiziam sua própria ordem sexista que argumentava sobre mulheres serem inferiores, porque não teriam proeza física. Era necessário oferecer uma explicação para o porquê de mulheres negras serem capazes de realizar tarefas que patriarcas diziam ser trabalho que mulheres eram incapazes de realizar. Para explicar a habilidade de mulheres negras de sobreviver sem a ajuda direta de um homem e sua habilidade de realizar tarefas que eram culturalmente definidas como trabalho de "homem", homens brancos diziam que mulheres negras escravizadas não eram mulheres "reais", mas criaturas sub-humanas masculinizadas. (2021, p.122)

Hooks (2021), deixa evidente que provavelmente patriarcas brancos tinham medo de que mulheres brancas alimentassem ideias de equidade social entre os sexos, e encorajar solidariedade política entre mulheres negras e brancas, ao testemunharem a habilidade das mulheres escravizadas ao lhe darem tão bem com o trabalho de força, quanto os homens. Com isso, criaram estereótipos para caracterizar mulheres negras como anti mulher.

Face ao exposto, compreender a importância desse estudo está assentada na preocupação com a disponibilização de materiais didáticos aprovados PNLD's que possibilitem de uma forma abrangente os estudos da História do Brasil, a partir de uma perspectiva intercultural.

Pensar no ensino de história através da representatividade das mulheres negras, é construir novos olhares acerca do conhecimento histórico, perceber e analisar como essas sujeitas são retratadas nesse material didático, com intuito de romper com modelos eurocêntricos que sempre foram impostos como verdade absoluta.

A minha inquietação sobre a pesquisa se deu desde a graduação, quando a partir de algumas discussões sobre questões de raça e gênero passaram a ser pautadas em algumas aulas específicas como, História do Brasil, História da Bahia, História da África e Teorias da História.

Os (as) professores (as) dessas disciplinas tinham em suas abordagens, e em suas pesquisas a preocupação em tratar dessa temática, que ao longo da história foram tratadas como pano de fundo. Lembro-me de duas professoras que foram como bússola na minha (re) construção de identidade enquanto mulher negra, quando o fervor das

discussões de raça e gênero começava pela cidade. Era perceptível como havia em seus discursos e nos planejamentos das aulas o cuidado em abordar pontos que seriam importantes nas construções políticas e sociais do curso.

Logo nos primeiros semestres, seguindo orientações dessas professoras, desenvolvi projetos na faculdade que serviram de grande estímulo para minha construção identitária. Participei de mobilizações estudantis dentro e fora da faculdade, organizei um grupo de discussão (Diversos Olhares Sobre Gênero), com ajuda de uma dessas professoras, organizei o primeiro ciclo de palestra do curso de história da faculdade (que seguiu o mesmo nome do grupo de discussão) que me possibilitou ampliar ainda mais o meu conhecimento e interesse pela temática racial e de gênero.

Porém, a minha luta e interação com a questão racial não começou ali. A graduação me fez entender o meu lugar no mundo, o curso de história me fez perceber quais as questões que me cercavam, me fez (re) construir uma identidade que estava fragilizada. Mas foi no seio familiar, ou na "falta" dele, que tive as primeiras impressões do que uma menina negra, da periferia de Salvador, filha de uma relação inter-racial iria enfrentar durante toda trajetória de vida.

Não por falta de afeto, ou porque não tinha base familiar, mas porque dentro das fragilidades existentes nas relações inter-raciais, algumas vezes não há bases consistentes para uma construção identitária saudável. Pouco se sabe, pouco se fala sobre o assunto, com tudo é possível sentir na pele as desigualdades instaladas nessa estrutura familiar.

As lutas são diárias, meninas negras muitas vezes são silenciadas, seus corpos são docilizados (infantilizados), são tratados como incapazes e tudo isso acaba refletindo em seus desenvolvimentos. O preterimento conhecemos desde cedo, percebemos que os toques e afetos nos são negados porque na construção e formação do conhecimento histórico do Brasil, somos vistas como fortes e capazes de suportar as dororidades[5].

Nossos cabelos não são acariciados na educação infantil, o colo da "tia" professora escolar não é para as pretinhas, ainda que você seja a primeira a aprender a ler e escrever da sua classe, jamais seríamos escolhidas para ser a oradora da formatura.

[5] Vilma Piedade posiciona - -se e define: "Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta" (p. 16). Afirma, então, que existe uma dependência entre sororidade e dororidade, pois o feminismo promove a sororidade e é ancorada pela irmandade entre nós mulheres, mas que não basta para a mulher preta.

Quando chegamos em casa o assunto é pontuado com indignação, mas não há entendimentos sobre como tratar da questão, então preferimos mudar de assunto para diminuir as dores de ambas as partes, de quem sente mais não entende e de quem entende mais não sabe como explicar.

Passamos anos nos escondendo, aprendemos muito cedo como abaixar a cabeça, a não bater de frente, aprendemos que quando nossos corpos chegam os olhares e o tratar sempre são diferenciados, a raça sempre chega primeiro, e isso tudo piora quando não temos noção de identidade que só passa a existir depois de anos de lutas e dores solitárias, sim enfrentamos a solidão para além do amor romântico, enfrentamos uma solidão que nos toca desde o olhar, do afeto, até orientações sobre qual caminho seguir, a solidão do colo e do afago, que apenas na fase adulta aprendemos a encontrá-los entre amigos e alguns afetos que vamos construindo ao longo da jornada da vida.

Foi quando me tornei professora de história, quando adentrei uma escola pública para lecionar como professora substituta, que percebi o quanto não estava sozinha nessa luta, havia muitas crianças com dores piores que as minhas. Crianças que quando se tornarem adultas talvez nunca compreendam essa lógica social, racial e capitalista, porque as estruturas que as cercavam jamais as possibilitaram entender como romper com essa máquina opressora de exclusão.

No primeiro momento temos a doce ilusão que somos capazes de transformar a escola em um espaço inclusivo, “democrático”, porém em pouco tempo percebemos que enfrentar um dos nossos maiores obstáculos, o currículo escolar, é mais difícil do que imaginamos. Romper com as estruturas eurocêntricas fora e dentro das escolas, é um trabalho que nenhum educador (a) é capaz de fazer sozinho (a), é necessário abalar as estruturas mentais, levar para o ambiente escolar novas modelos de ensino, a pensar em novas narrativas que permitam que estudantes se vejam representados a partir de um processo de ensino e aprendizagem decolonial.

Um dos momentos mais marcantes da minha profissão, foi quando estava mediando um conteúdo de história sobre a colonização portuguesa no Brasil e solicitei que os estudantes me acompanhassem com a leitura do livro didático para que juntos pudéssemos compreender o processo histórico, observando as imagens que eram apresentadas, uma estudante do 7° ano do ensino fundamental, se encolhia a cada ponto que era abordado do conteúdo.

Naquele momento percebi que não estava preparada para a abordagem proporcionada pelo material didático disponibilizado e que os LDs eram extremamente

tendenciosos, percebi que minhas estratégias eram úteis para mim, ou para um determinado público, mas não o suficiente para estudantes do ensino básico.

Não aprendemos como lidar com questões como estas na graduação, nem as intervenções maravilhosas que as minhas professoras me deram resolviam as complexidades da sala de aula. Fiquei de mãos atadas, perdida, quando vi uma estudante negra se encolher na cadeira, sem levantar o rosto, como quem implorava para que a aula terminasse, nem os meus 20 anos de experiência em sala de aula no ensino básico, nem o conhecimento teórico adquirido, foram capazes de resolver tamanha demanda, precisava de um planejamento curricular teórico metodológico, antirracista.

Durante esses anos de experiência em sala de aula como professora de história, sempre tive a preocupação em me especializar, me atualizar com temáticas que me dessem suportes para enfrentar as demandas sociais que me cercavam. Por ser uma mulher negra, nascida e criada em um bairro periférico da cidade de Salvador e consequentemente professora de algumas das escolas desses bairros, não poderia evitar os caminhos que me levaram a esta pesquisa.

Sendo assim, fiz duas especializações no intuito de me instrumentalizar para encarar uma sala de aula. Primeiro me especializei em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e mais tarde em Educação em Direitos Humanos, na UFBA. Em cada um desses momentos mantive o interesse de pesquisa, Gênero e Raça.

Gostaria nesse momento de usar um conceito extremamente necessário para uma pesquisa decolonial conhecida como escrevivência[6], cunhado e desenvolvido pela escritora Conceição Evaristo, para usar a minha narrativa de vida e elucidar a importância da questão racial no ensino básico. Durante toda graduação, sempre tive um sonho de fazer o mestrado, sempre tive um desejo de adentrar esse espaço porque sempre fui muito cheia de ideias e extremamente sonhadora.

Porém, dentro da lógica racial desse país existe uma estratégia violenta e racista de exclusão, docilização e infantilização de corpos negros. Meninas negras são silenciadas desde muito cedo, ter a ousadia para acessar determinados espaços, não acontece facilmente. Aprendemos que não teremos ajuda, ouvimos que as nossas corporeidades são exageradamente festivas, nossos corpos logo cedo são

[6] Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.

hipersexualizados, os afetos não nos alcançam e quando em nossas casas não há um ambiente estável e amoroso, aprendemos que a rua é o nosso lugar.

A falta de encorajamento para enfrentar o espaço acadêmico vem de casa. Depois toda a necessidade econômica de que compõem a lógica de vida capitalista para um sujeito negro nos faz lembrar que aquele espaço não é para nós, toda estrutura eurocêntrica nos expulsa deste lugar, além do medo que é o nosso pior inimigo.

Nesse momento, enquanto escrevo me pego fazendo uma espécie de viagem no tempo, me lembrando de cada palavra que um dia me disseram, algumas só com olhares, outras incapazes de enxergar este outro que sou. Tomada de emoção, me debulhando em lágrimas, ouço cada palavra dita ecoando na minha cabeça: você não está pronta, você não sabe fazer projeto, para alguns é mais fácil que para outros, uma hora você consegue, você não sabe, você é lerda, você é burra, você só quis saber de festas.

Enquanto me lembro de cada uma delas e tantas outras que faltam coragem para mencionar, um pensamento insistente que sempre tocou o meu íntimo fala mais alto: me ensinem como fazer, se vocês me darem uma oportunidade eu farei o meu melhor. Diante disso, fica evidente que essa pesquisa nasce de uma necessidade urgente que nasce a partir da dor de uma mulher negra, mas que atravessa tantas outras que precisam apenas de um caminho e oportunidade para se verem e serem representadas.

Pautando-me nas narrativas acima explicitadas, o presente texto é composto por 4 capítulos. No primeiro deles, intitulado “Os estudos sobre livros didáticos: uma revisão sempre necessária”, faço um apanhado sobre o livro didático e como essa ferramenta se consolidou no Brasil, abordando os principais aspectos dessa trajetória. Através de uma revisão histórica e metodológica busco analisar o processo de inserção desse material, como ferramenta ideológica na formação educacional do país.

O segundo capítulo, intitulado “O ensino de história e as perspectivas dos estudos decoloniais: temas, permanências e rupturas”, objetiva analisar o ensino de história a partir de uma perspectiva plural, apresentando discussões baseadas em referencias decoloniais, com intuito de descolonizar os saberes.

No terceiro capítulo intitulado “Racialidades, gênero e temas complexos: uma análise da relevância da representatividade de mulheres negras para uma educação antirracista”, proponho discutir a partir de teorias antirracistas, desenvolvidas por intelectuais e estudiosos dos movimentos negro e do feminismo negro, como o racismo promove uma sociedade desigual, demonstrando a urgência de pensar um ensino

antirracista, que rompa com os antigos padrões de ensino eurocêntrico. Quebrando as estruturas sociais, ideológicas que fomentam um modelo de relações humanas baseada na sobreposição das raças.

O quarto capítulo, intitulado, “A história das mulheres negras e o ensino de história: o que dizem os livros didáticos sobre essas sujeitas históricas (pnld 2020),” objetiva analisar os livros didáticos de história do 7º ano, aprovados no PNLD de 2020, com intuito de identificar como as mulheres negras estão representadas no contexto histórico dos conteúdos propostos e quais abordagens de gênero e raça compõem esses materiais.

CAPÍTULO 1 - OS ESTUDOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS: UMA REVISÃO SEMPRE NECESSÁRIA

Ao buscar elucidar aspectos do ensino de história em materiais utilizados para esta finalidade, não conseguimos, em boa medida, nos desprender da discussão sobre o material que é mais utilizado no ensino – o livro didático. Ora criticado, ora valorizado, os usos escolares dos livros didáticos são constantemente objetos de reflexão, posto que são objeto de políticas públicas desde 1985. Assim, a discussão que se apresenta busca destacar, de modo revisionado, estudos que apontem a produção nos campos históricos e educacionais que demonstrem a viabilidade e perenidade deste objeto. Tal revisão faz-se relevante posto que o livro didático é parte da documentação primária para a composição desta dissertação.

A inevitabilidade de repensar a configuração e a produção do Livro Didático, tem sido uma das pautas indispensáveis para elaborar novas propostas de ensino, sobretudo no ensino de história. Por isso, rever antigos conceitos e teorias, propor novas abordagens são caminhos que pesquisadores (as) e docentes vêm traçando com intuito de ressignificar os conhecimentos e as diversas aprendizagens. Nesse sentido, os estudos com e sobre livros didáticos fazem-se sempre presentes nos campos cujo interesse é o ensino escolar.

O livro didático como objeto histórico se consolida a partir da relação com a escola e o ensino, dos livros e das editoras. De acordo com Moreira (2019), é o resultado de contextos políticos, institucionais, demográficos, econômicos e regulamentares, que consolidam a existência desse material. Além disso, o ensino no Brasil, a partir da ótica colonial, que surge sob influências eurocêntricas, pode ser considerado a partir do processo da colonização portuguesa no país (SAVIANI, 2007). A educação escolar brasileira foi pautada desse modo na organização jesuítica, estruturada a partir do colonialismo, que tem como traço marcante em suas fundamentações teóricas, a catequização, a docilização e o controle dos corpos, para atender aos interesses da colônia, atualizada para o modo capitalista e seus interesses. Daí a importância de analisar esses materiais didáticos.

Ao tomar o livro didático como fonte para compreender aspectos inerentes ao ensino de história, ensaia-se uma análise crítica do seu processo de produção, levando em conta de que forma que este material pode contribuir para um ensino de história decolonial, como esse é concebido no cotidiano escolar, como são apresentados os

recortes históricos, suas reflexões e temporalidades. Vale salientar, que é quase inviável pensar no material didático sem mencionar os ambientes que lhe compõem, como por exemplo as instituições escolares, o ensino de história em suas origens, fundamentações e a formação de professores em cursos de licenciatura.

Fonseca (2003), afirma que historiadores e historiadoras do ensino, como são nomeados aqueles que se dedicam a investigar o ensino de história e as metodologias utilizadas nas instituições escolares, mostram-se preocupados com as práticas aplicadas para mediar os conteúdos, a difusão desses saberes e como o conhecimento referente a esta disciplina tem sido passado nas escolas. Pensando em uma perspectiva de formação daqueles que serão os responsáveis pela mediação do conhecimento no ensino básico, nas instituições escolares, compreendo que um dos aspectos fundamentais para mudanças significativas nos conteúdos escolares sobre o ensino de história, faz história. Por isso, faz-se necessário rever a elaboração do currículo acadêmico das universidades que possuem cursos de formação de professores (as), no sentido de dar a eles mais elementos voltados às questões ligadas ao ensino e à educação.

Tomando como base a fundamentação teórica utilizada em cursos de licenciatura e as epistemologias tradicionais abordadas, é possível perceber que a estrutura metodológica aplicada no ensino de história ainda está sustentada por um modelo factual, eurocêntrico, fundamentado na história única[7]. Algumas barreiras ainda precisam ser rompidas. Os muros das universidades ainda separam o conhecimento científico do conhecimento ensinado, como se o primeiro deles fosse mais importante e por isso não está acessível para todos, como se o campo das ditas "intelectualidades" não fosse permitido para a "plebe". Esse modelo imposto, que visa atender apenas às demandas internas da academia, sugere que alguns tipos de conhecimentos científicos, como por exemplo, da área de história, estão sendo produzidos apenas para ficarem entre os pares, sem intenção de manter vínculos com os atravessamentos e cotidiano dos sujeitos históricos:

[7] O perigo da história única, foi um tema cunhado pela escritora Nigeriana, Chimamanda Adichie, afirmando que "quando nós rejeitamos a única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso". A autora argumenta que se ouvirmos ou contarmos apenas uma narrativa sobre um fato histórico, social ou cultural, nos deparamos com conhecimentos limitados e incompleto, que estereotipa pessoas e lugares, a partir da cosmovisão do outro. (The danger of a single story. Adichie, Chimamanda Ngozi/TEDGlobal 2009. Julho, 2009). https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em 10 de agosto de 2024.

> Em certas dimensões, é como se a História feita pelos historiadores - ou por uma parte deles - estivesse sendo produzida apenas para ser consumida dentro do seu próprio castelo; feita pensada e direcionada para atender às demandas internas da academia, como se fosse uma produção voltada apenas para aqueles que recebem o codinome de historiador, vivendo em seus castelos, pesquisando, publicando e falando para si mesmos. Quase que um discurso endógeno, ou um discurso para seus próprios convertidos (CAVALCANTI, 2018, p. 252).

Diante do exposto, observa-se que há uma divergência entre a história ensinada e a ciência histórica, como se uma fosse contraditória a outra. No entanto, uma precisa também estar a serviço da outra: O que nos intriga diante dessa "rivalidade" é o esquecimento de alguns professores do ensino superior, sobre a sua formação enquanto licenciados e seus respectivos concursos, de professores do magistério superior. Isso aponta para um alerta, sobre a emergência das reconfigurações do currículo de história, de revisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, da educação básica.

Segundo Cavalcanti (2018), estes fatores nos levam a compreensão de que a história apreendida, aprendida e ensinada na academia não atende as necessidades de conectar as demandas do tempo presente e de constituir-se como ciência.

Posto isto, questiono como compreender e analisar o livro didático tendo em vista que suas produções perpassam pela análise dos profissionais da educação? Como este material pode ser um objeto de análise epistemológica capaz de romper com as homogeneidades? Quais perspectivas culturais e históricas estão sendo privilegiadas nesses materiais? Quais vozes estão sendo silenciadas ou representadas? Quais conhecimentos são considerados válidos e por quê?

Segundo Michael W. Apple (1993), os livros didáticos possuem a incumbência de desempenhar uma posição central na produção de hegemonias culturais, além de reforçar a ideologia dominante. O autor também defende que os LDS, não possuem apenas a função de transmitir conhecimento, esses materiais estão munidos de valores e normas sociais, apresentadas de forma implícita.

Entendendo isso, a partir do levantamento da literatura especializada, buscamos elementos sobre os modos pelos quais se deram os primeiros passos para a inserção do livro didático no ensino escolar, buscamos algumas das referências mais relevantes sobre este material, partindo da influência do colonizador na busca de verificarmos as estruturas que influenciaram as primeiras produções desses materiais, que segundo Moreira (2019), surgiu na Europa do Séc. XVI, com a criação da escola moderna que

teve sua origem na Companhia de Jesus (1534) e na Didática Magna de Comenius (1649). Choppin (2017), afirma que esses livros não apresentavam reflexões pedagógicas, o autor também evidencia que a inexistência de formação profissional e recursos financeiros no primeiro momento, justifica a variedade dos tipos de livros, estes misturavam abecedários e silabários aos livros de caridade, educação moral, almanaques e livros de cavalaria.

Percebemos com isso, que os primeiros construtos sobre materiais com essa característica, o LD e das escolas na Europa eram estruturantes, como afirma Munakata (2016), podemos dizer também que eram tradicionais, escriturais, preocupados com o conhecimento documentado e teórico, demonstrando pouca interação com os saberes políticos e pedagógicos, além das disputas de interesses e tensões que existiam sob sua produção na Europa do Séc. XVII, entre a Igreja e o Estado.

Este cenário nos leva ao entendimento que a "formalização" do ensino na Europa, estava atrelado aos interesses das grandes instituições que cercavam a sociedade. A partir do momento que as instâncias de poder perceberam a capacidade de controle que o ensino era capaz de exercer sob as ideias formadas no continente e que consequentemente isso se estenderia às demais sociedades, fica explícito os interesses nas abordagens que seriam feitas na produção do material didático desde aquele período.

Diante desse contexto, tomando como referência os autores supracitados, é possível perceber que a partir do momento que as instâncias de poder da Europa colonial passaram a disputar interesses sob as produções desses materiais, na composição dos conteúdos abordados, estes almejavam transformá-lo em um instrumento privilegiado de controle do Estado, o que mais tarde seguiria o mesmo padrão no Brasil. Por esse motivo, podemos afirmar que os livros didáticos produzidos em grande parte refletem o movimento de cultura eurocêntrica que perpassa a história do Brasil. No campo histórico isso fica mais evidente, pelo fato de que este material celebra, em boa medida, o processo de "sucesso" da colonização europeia sobre as Américas.

Ademais, como afirma Moreira (2019), durante o Séc. XVII a instituição escolar passou a ser palco de disputas e interesses entre católicos e protestantes, desejosos por definirem conteúdos e métodos de ensino. Ele vai ocorrer com os livros didáticos, que segundo a autora passa a ser objeto de disputa também no contexto da Reforma

protestante e Contrarreforma Católica, gerando tensões entre a Igreja e o Estado. Este último concebia o LD como veículo de difusão do patriotismo.

Em síntese é notório observar a importância das discussões sobre livro didático em relação ao ensino, sobretudo de história. O objeto de análise pode parecer ultrapassado, mas as abordagens lhe dão vivacidade e mantém sua importância no cenário educacional. Assim, o presente capítulo busca evidenciar de modo revisionista aspectos considerados relevantes para compreender o livro didático como objetivo cultural, e por isso, de importância para o contexto histórico-escolar. Desta forma, a história ensinada sobre o Brasil, ainda se encontra em grande medida, balizada por narrativas pautadas na influência do colonizador (europeu).

A autora supracitada, em seu livro "A República no Livro Didático de História", faz um percurso de apuração sobre os conteúdos historiográficos e didáticos, a partir da análise de seis autores de livros de História do Brasil, que estiveram em circulação no campo educacional entre 1889 e 1950, pautada nos sessenta anos de República. Nesse contexto, Kênia Moreira, se dedica a investigar a partir desses autores, desde quando os livros didáticos surgem na Europa do Séc. XVI, quando se tornam específicos para cada disciplina, assim como, a relação estruturante entre as escolas e o LD e como o livro didático era concebido pelo Estado, como veículo de difusão do patriotismo, unificação linguística, naturalização da influência da igreja etc.

Moreira (2019), afirma que:

> No Brasil, ao se incorporar os discursos sobre a disseminação do saber letrado, nas décadas iniciais do século XIX, o Estado liberal temia os perigos dos conteúdos presentes no texto escrito, especialmente daqueles que estariam ao alcance de um número considerável de jovens e crianças. Por consequência surgem as ações de fiscalização do livro didático. (MOREIRA, 2019, p. 15).

Diante do exposto, compreendemos que houve uma tentativa de controle das instâncias de poder sobre a elaboração do LD. O mesmo ocorria com a formação das escolas no Brasil nesse período, que assim como os materiais didáticos eram influenciadas pela cultura europeia, atendendo apenas a elite brasileira que estava preocupada em dominar outros idiomas, como por exemplo o francês, que por muito tempo foi visto pela sociedade brasileira como símbolo da intelectualidade.

Sejam os manuais de história utilizados para o ensino no século XVIII e XIX, ou livros preparados e pensados para o contexto escolar, mais presentes a partir do século

XX, perdurando até os dias atuais. livro didático e o ensino no Brasil em diferentes momentos da história foram utilizados como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes, para uma educação que privilegiava apenas a elite. De acordo com Bittencourt (1993, p. 35), o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, o que acabou criando mecanismo de controle sobre os conteúdos abordados em sala de aula.

Diante da análise dos livros é possível perceber que a construção de identidade nacional na história do Brasil sempre esteve vinculada à figura dos grandes heróis, na maioria das vezes retratado a partir da imagem do homem branco, colonizador, que geralmente estava ligado a alguma instância de poder ou alguma formação de forças repressivas militares para manter o controle que desejavam sobre latifundiários e escravizados por todo o país. Além disso, outra característica que ficou evidente na tentativa pela construção da identidade nacional brasileira, foram os conflitos sociais que atravessaram a população, assim como a forma como foram reprimidos pelo Estado. Desta forma, vale salientar que a formação identitária do Brasil também esteve ligada à cultura de violência imposta pelo Estado.

Um outro marcador importante na construção de identidade do país foi o IHGB, como mencionado acima, criado durante o período Regencial do Brasil, vinculado ao Estado, com o intuito de elaborar temas que estariam relacionados a nação brasileira e assim fortalecer a centralização do governo monárquico, construindo uma memória do país a partir da junção de documentos diversos, gerando mais constructos para uma nova "formação" identitária.

Ainda nesse processo de construção identitária no Brasil vinculado ao IHGB, é célebre a passagem referente ao concurso realizado pelo instituto, no qual o vencedor para a construção ideológica, histórica e identitária do país, foi o alemão, médico e antropólogo Friedrich Philipp Von Martius (1834), este apontou a relevância da inserção das influências indígenas, africanas e europeias na formação da identidade brasileira. Sua contribuição foi de extrema importância para a construção ideológica, histórica e identitária do Brasil o que ficou explícito em seu trabalho de monografia, cuja monografia versou "sobre o tema da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro" tornando-se o marcador recorrente na formação social e na produção historiográfica nacional, assim como conteúdo obrigatório dos manuais didáticos, conforme aponta Fernandes (2005, p. 12).

Esse cenário nos leva ao entendimento, que essa construção ideológica da história do Brasil sempre esteve vinculada às interpretações e interesses de uma elite que não se permitia perder o controle sobre a formação da sociedade.

A escrita da história a partir de uma determinada parcela da sociedade, Vale salientar que toda essa tentativa inicial de fundamentação das obras didáticas estava voltada para atender ao professor e apenas no decorrer do Séc. XX, foi que as obras didáticas passaram a ser expandidas para os estudantes.

Notoriamente é percebido que havia uma preocupação de como estes materiais seriam elaborados, devido uma grande preocupação do Estado sobre qualquer discurso ideológico que rompesse com os interesses estatais sobre as ideologias de construção da nação brasileira.

Nesse curso, sob o panorama crítico da elaboração do Livro Didático, com a principal intenção de compreender o surgimento desse material no Brasil, nos deparamos com outros momentos históricos do país, como por exemplo, a Primeira República que tinha em sua estrutura política e social o direito ao voto dado apenas às pessoas letradas, como apontam os estudos de Filho, Zacheu e Castro (2015), o que gerava a exclusão de uma determinada classe social das decisões políticas, deixando explícito o quanto a educação era exclusiva para as ditas classes dominantes do país.

Silva (2012), assevera que em 1930, houve no Brasil, um grande incentivo para a produção didática nacional, um cenário novo sob o governo de Getúlio Vargas, que buscou fortalecer o imaginário de uma nação forte e unida. Cabe salientar que este imaginário nacional estava alicerçado sobre os moldes eurocêntricos e coloniais que perpassavam as estruturas do país, e a própria forma pela qual a história era escrita e ensinada nas instituições escolares, baseado em ideias de nações que tinha como principal ideologia a usurpação de outras culturas e de riquezas nacionais, como aconteceu com os países dos continentes Latino - Americanos, Africanos e Orientais.

Por conseguinte, se mantinha com intuito de construir eurocêntrica, foi durante o Estado Novo, movida pelo governo Vargas, que mais tarde esteve sob os desígnios e controle militar. Assim, o LD na década de 1930, passou a constituir uma proposta de suporte material de apoio ao trabalho escolar, atendendo prerrogativas nacionalistas da época, sob os comandos de Vargas que buscava criar uma identidade para o país, a partir da unificação nacional, defesa territorial e configuração territorial.

De acordo com Filho, Zacheu e Castro (2015), a produção e a distribuição dos LD’s, sempre foi uma inquietação na história da educação. Durante a década de 1930, o

Estado criou uma legislação específica que contemplava os interesses sobre o livro didático, expressa em um órgão capaz de legislar a composição desse material, o INL (Instituto Nacional do Livro), que tinha a função de cuidar e ampliar a produção destes, no país. Um outro órgão, o CNLD - um tipo de comissão Nacional do LD, também foi criado para o "estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático" (Miranda; Luca, 2004, p. 124). Diante do exposto, percebemos que o livro didático foi utilizado, em boa medida, como uma ferramenta de reprodução ideológica do Estado Novo, tendo em vista que a criação dos órgãos supracitados, estavam vinculados aos interesses políticos estatais. Desta forma, o LD foi planejado para estar em consonância com os interesses políticos e econômicos do país, condicionando o que deveria ser ensinado em sala de aula, o que ocorreu até o período da ditadura militar.

Nesse sentido, a partir do estudo dos processos históricos e da funcionalidade do livro didático, sob a perspectiva do saber histórico escolar, depreende-se que durante a ditadura militar, o processo de compra e distribuição do livro didático, recebeu tratamento específico do poder público, atravessados pela censura e ausência de democracia. Além do mais, o cenário político mostrava o interesse econômico do governo pela história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam investimentos no setor editorial dos livros didáticos, segundo Miranda e Luca (2004).

Foi apenas na década de 1980, quando foi extinto o INL, diante das mudanças políticas, que vibravam sobre novas perspectivas mais democráticas surgiu o PNLD, em 1985 - (Programa Nacional do Livro Didático), momento que passa a ser incluído no programa e no currículo escolar diferentes disciplinas, passando a incorporar os professores no processo de escolha deste material.

De acordo com Fernandes:

> O PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos anos da educação brasileira (FERNANDES, 2011, p. 2).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 com intenção de promover melhorias na educação básica, foi um marco nas políticas relacionadas ao material didático, outorgando ao professor e a professora, o direito de selecionar esse material.

Os materiais são distribuídos pelo MEC às escolas de educação básica do país, desde que estejam inscritas no PNLD. Os livros, antes de serem enviados pelo MEC, contam com a participação de uma comissão técnica, para a apuração do material didático, antes destes serem distribuídos para as escolas. Desde a sua implementação, o PNLD tem passado por modificações em sua estrutura, ocorrendo mais especificamente entre os anos de 1999 e 2017 com o decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações e distribuições de livros didáticos, passando a incluir outras matérias de apoio à prática educativa e tornou-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Em suma, desde o gesto de análise do livro didático, até a possibilidade de escolha do material a ser usado pelos professores e professoras depreende-se que os conteúdos da disciplina foram previamente filtrados. O livro didático é organizado a partir das premissas que constam de um edital proposto pelo PNLD, ao qual as editoras que tiverem interesse em pleitear recursos para a produção devem se adequar.

Enquanto veículo privilegiado para a introdução de valores e como peça ideológica fundamental na educação básica, tem um papel estratégico na formação da nacionalidade e das identidades. Sendo assim, pensando nos elementos que embasaram a escrita da história vigente nos livros didáticos, e os modos pelos quais se compreendem os conceitos de nação e representação do povo brasileiro na história, considera-se oportuno e necessário um levantamento histórico mais apurado sobre as representatividades e a aparição da população negra nos livros didáticos.

Os materiais didáticos no Brasil possuem, em sua particularidade, a função de mediar o conhecimento e serem facilitadores dos conteúdos entre discentes e docentes no ensino básico. Kazumi Munakata (2016) destaca que o livro escolar só tem sentido se for utilizado na instituição escolar.

A elaboração desses materiais está articulada entre as editoras, financiadas pelo MEC via PNLD, esses últimos encarregados em avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma regular e gratuita para todas as escolas participantes do programa. O PNLD é uma política pública promovida pelo FNDE, que podemos definir como uma espécie de “braço” administrativo e responsável pelo processo de escolha do LD, que em parceria com o MEC, busca avaliar e disponibilizar esses materiais por todo Brasil.

O processo de análise dos materiais didáticos é feito através de um edital que tem a intenção de selecionar as editoras competentes para a distribuição dos LDs, em seguida um outro edital é aberto para seleção de profissionais habilitados que deverão

avaliar os materiais inscritos pelas editoras. Além disso, uma vez que cada escola receba esses materiais, se faz necessário uma análise minuciosa e atenta do corpo docente para a escolha do material didático que será utilizado no ano letivo, desde que este esteja em consonância com o PPP (projeto político pedagógico da escola).

Tomando como referência pesquisas mais recentes acerca das escolhas dos LDs, nota-se que o desempenho aguerrido das editoras no mercado, se utilizam de esquemas sofisticados de distribuição e vendas desse material, o que acaba influenciando nas escolhas das escolas de todo o país. O que faz com que editoras mais estruturadas se beneficiem mais que outras menores.

> A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência. Porém, não se podem desprezar os elos possíveis entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas (MIRANDA E LUCA, 2004, p. 131).

Dada a variedade de estudos e pesquisas que contemplam o livro didático ora como fonte, ora como objeto, este estudo não tem a pretensão de dar conta de todas as abordagens, no entanto, a matriz que continua orientando a produção deste material parece ter se alterado pouco ao longo dos anos. Compreendendo que as subalternidades e subjetividades dos corpos dissidentes contemplam, pretos, pardos e indígenas, e que essa luta precisa ser coletiva. Analisamos nesse momento os efeitos da construção de Estado Nação do Brasil durante o Estado Novo, a partir dos povos originários que tiveram os mesmos efeitos excludentes, de apagamento histórico, que os povos negros, africanos, escravizados.

Conforme Garfield e College (2000), a construção cultural proposta pelo Estado Novo, tinha como principal função dominar a população indígena. Momento político que podemos considerar propulsor da integração nacional brasileira, disseminador das noções de identidade, e de como os "índios"[8], por exemplo, nelas se constituíram. O

[8] Segundo a historiadora Márcia Mura (USP), "Índio é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena." Disponível em:

autor supracitado, evidencia que durante o governo Vargas, que foi o primeiro presidente a visitar um território indígena, o fazia com a intenção de construir um valor simbólico sobre os "aborígenes[9]", construindo a relação entre esses povos e os Estado Novo, sob uma ótica romântica e de inferioridade, dando-lhes presentes, como facas, machadinhas e ferramentas, demonstrando o poder do Neo Colonizador.

Diante do exposto, é possível compreender como as formações ideológicas foram forjadas no imaginário social brasileiro, impostos pelo poder estatal que se mostrava preocupado com a possibilidade de haver entre os mais pobres o interesse em rever os seus direitos a partir do momento que acessassem a verdadeira história, o que fica evidente nas narrativas que são criadas através de um conjunto de textos dos indianistas publicados nessa época, como nos dizem Garfield e College (2000).

Segundo Angyone Costa (1943), professor de arqueologia, que definia os povos originários como mansos, delicados no trato, meigos para com os animais, sempre com ternura contemplativa pela terra, apego excessivo às crianças e a simpatia ao mundo que nos cerca, criou-se nesse período a paixão no Brasil pelo índio, qualificando-os como puro de almas, capazes de

serem catequizados, associados a descendentes das nações bíblicas, como afirmou Francisca de Bastos Cordeiro[10], indianista da época.

Essa ilusória aceitação sob os corpos indígenas, funcionou como ferramenta de controle perante esses povos, que ao serem tratados como dóceis, mansos, justificava a catequização como um mecanismo de poder e dominação, contrastando a visão a respeito da população negra, que era vista como incapaz de ter alma

Face aos aspectos evidenciados, segue-se com um estudo de natureza revisionada, buscando destacar os estudos históricos que tratam da presença negra em materiais didáticos.

---

https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml. Acesso em: 15 de julho de 2023.

[9] Segundo Garfield, a figura do selvagem ignóbil e de sua contraparte nobre tinha raízes profundas que se vinculavam à conquista europeia, durante o período colonial e no século XIX. Esta dicotomia se originou da ambivalência europeia para com as suas próprias sociedades, ambivalências esta que foi projetada nas populações indígenas. Garfield. Seth e College. Bowdoin. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado – Nação a era Vargas.

[10] Francisca de Bastos Cordeiro afirmou que o território brasileiro teria sido o verdadeiro local das civilizações antigas do Oriente Médio, e que os índios seriam descendentes das nações bíblicas.

1.2 A historiografia didática e os estudos sobre negros nos livros didáticos.

Diante do exposto, percebemos que todo esse processo desde a produção dos Livros Didáticos até chegar às mãos dos professores, é realizado a partir de uma triagem dos conteúdos que serão abordados, das metodologias que devem ser aplicadas e só após essa análise o material é exposto ao mercado de compra e venda. Contudo, docentes e discentes possuem participação mínima no processo de produção dos LDs, o que não se limita apenas a este contexto, pois no ambiente escolar, entre coordenação e professores existem outras barreiras que permeiam o processo de escolha de um dos materiais mais importantes do ensino.

Dentro do que tange às políticas públicas para os livros didáticos e a corrida lucrativa das editoras para a distribuição desses materiais, é possível encontrar fontes que descrevem como este processo esteve ao longo da história vinculado ao lugar de controle do Estado. De acordo com Miranda e Luca (2004), o livro didático não deve ser tomado unicamente em função de um conteúdo normativo, mas deve ser visto também como um produto cultural composto de muita complexidade. As autoras nos revelam também, que se fizermos uma análise histórica de como os livros didáticos de história foram pensados chegamos ao entendimento de que houve um papel regulador e/ou intervencionista do Estado nesse caminho particular de mercado e consequentemente resultantes nas práticas avaliativas.

Basta observar a cronologia das ações do governo brasileiro quando instituiu uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, com um conjunto de regras para a produção, compra e utilização desse material, (Miranda e Luca 2004). Sendo assim, diante da forma como a composição didática foi estruturada nos LDs, percebemos o quanto esse material foi planejado através de uma perspectiva de poder e controle estatal, o que fez com que a educação se estabelecesse como um mecanismo de introdução ideológica e de modelagem de condutas que forjou a construção identitária do país, através de mecanismo prescritivos no campo do currículo e do material institucional. Segundo as autoras citadas acima, só a partir do PNLD de 2002 ocorreram algumas mudanças significativas, visto que a avaliação e escolha do material passou a ser as coleções didáticas e não mais de modo unitário, modelo que facilitava às editoras a não produzir uma coleção completa.

Em relação aos estudos que contemplam aspectos dos povos tradicionais, vislumbrando o ensino de história. Na década de 1950, houve trabalhos e pesquisas que

tinham como principal abordagem denotar aquilo que era definido como preconceito racial e estereótipos sobre o negro no Brasil, uma análise do que era apresentado em materiais didáticos. Alguns deles tiveram como título e objeto de análise os seguintes temas: *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários*, de Dante Moreira Leite (1950), *O preconceito nos livros infantis* (1954), texto de Guiomar Ferreira Matos, *Valores e estereótipos em livros didáticos de leitura*, de Bazzanella (1957), esses trabalhos denunciavam como forma de protesto livros escolares que apresentavam de forma geral:

> Personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação ao negro [...] figura do negro estava associada a funções subalternas, escravidão [...] justificada como uma necessidade econômica (Rosemberg, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da, 2003, p. 134).

Dada sua importância, o livro didático tornou-se objeto consolidado e essencial de uma cultura escolar, mas também mercadológico, um objeto de propagação de ideias, e assim de representações (CHARTIER, 1990).

Os caminhos utilizados para disseminar o conhecimento estavam pautados em uma cadeia de exclusões sociais, econômicas, de gênero e raciais. Segundo Oliveira (2011), mesmo durante a década de 1970, em uma conjuntura do regime militar, houve movimentos revisionistas que contribuíram em boa parte na produção historiográfica e acadêmica do período, fazendo recortes raciais, com a preocupação de enfatizar a participação dos negros e negras no Brasil na historiografia, desdobrando-se posteriormente nos livros didáticos.

De acordo com Pinotti (2017), o movimento negro foi um dos principais contribuintes para essa inserção, pois o mesmo, entedia a educação como uma das principais ferramentas para a luta social. Desta forma, o espaço escolar era visto como um espaço propício para o combate ao racismo. A autora cita Santos, que atesta que as ações afirmativas passam de roteiros previstos em agendas de reivindicações para se materializarem em assembleias.

> Ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reinvindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira. Parte

> desta reinvindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto há mais de meio século (SANTOS, 2005, p. 23).

O MNU[11] (Movimento Negro Unificado), segundo Silva (2011), "foi fundada por estudantes e intelectuais negros, inicialmente em são Paulo, em 7 de julho de 1978, e logo depois em outros estados, com a intenção de denunciar o racismo, o mito da democracia racial e exigir direitos humanos e de cidadania para os afros – brasileiros" (SILVA, 2011). Sendo assim, compreendendo que o movimento surgiu em meio a ditadura militar, no ano de 1978, podemos dizer que foi uma organização de grande relevância nas lutas e conquistas da população negra no Brasil.

A formação do Movimento Negro Unificado no Brasil, teve como uma das principais integrantes a intelectual Beatriz do Nascimento[12], gerando diversos resultados positivos permitindo a inserção de pessoas negras em espaços que antes eram majoritariamente brancos, como por exemplo: a demarcação de terras quilombolas, a lei 10.639/03[13] (que torna obrigatório o ensino afro-brasileiro nas escolas), a lei de cotas 12.711/12[14] (que disponibiliza uma porcentagem de vagas para pessoas pretas e pardas do país), reconhecimento de Zumbi dos Palmares como um herói nacional, a lei 7.716/89 (que define como crime condutas de preconceito e racismo), a lei foi alterada pela lei 14.532/23[15], que tipifica como crime de racismo e injúria racial.

---

[11] Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado como uma resposta ao racismo institucional e à exclusão social dos negros no Brasil. O MNU tornou-se um marco na luta pela igualdade racial, representando uma nova fase do movimento negro no país. (ALBERTO, 2011).

[12] "Beatriz Nascimento emerge como uma das mais influentes intelectuais negras, articulando a história dos quilombos e as lutas contemporâneas do movimento negro no Brasil" (GOMES, 2019).

[13] Lei Nº 10,639, de 9 de janeiro de 2003. 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", e dá outras providências.

[14] Lei Nº 12. 711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[15] Lei Nº 14.532, de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo e injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

Nesse sentido, compreendo que organizações como, por exemplo, o MNU foi decisivo para que a temática racial fosse amplamente inserida em espaços políticos, sociais e pedagógicos, com a intenção de trazer à tona questões delicadas que sempre foram tratadas como pano de fundo.

Estudos sobre os LD's e a representação de pessoas negras nesses materiais, tem obtido avanços consideráveis após esses últimos anos de leis implementadas no país, isso fica perceptível em alguns trabalhos de pesquisas que se dedicam a analisar esses materiais com o objetivo de identificar e compreender como está posta a representação desses sujeitos, conforme exposto no quadro a seguir. Porém, mesmo diante de tantos avanços sobre a questão racial no Brasil, ainda sentimos dificuldades em tratar determinados temas. Termos como escravidão, negritude, entre outros, são vistos como panfletários nos conteúdos de história mesmo após importantes avanços sobre o tema. Com tudo, percebemos que a temática sobre a história de pessoas negras nos LD's, pertinente à história das mulheres negras, parece tabu, mulheres são associadas, notadamente às escravas, amas de leite ou à delinquência.

Quadro 1 - Total de ilustrações de personagens segundo cor/raça na coleção analisada.

Total de Fotos	Personagens segundo cor / raça				
	Branco	Negro / Preto / Pardo	Indígena	Amarelo	Total de Personagens
115	416	466	28	121	979
Total de figuras		Personagem segundo cor/raça			
	Branco	Negro/ Preto / Pardo	Indígena	Amarelo	Total de Personagem
23	111	22	6	-	139
Total	527	488	34	121	1.118

Fonte: Adaptado de Terr@plural, Ponta Grossa, v.13, n2, p. 347 – 360, maio. / ago. 2019.

Contudo, os efeitos dessas pesquisas ainda não são vistos nas práticas diárias do ensino de história, por exemplo. Muitas das observações e dados levantados demonstram como essas "inclusões" têm ocorrido, porém pessoas negras nos LD's ainda são retratadas como secundárias, representadas a partir de uma ótica subalternizada, reforçando a ideia de exclusão e violência sobre esses corpos. De acordo com os referidos autores citados no quadro acima, compreendemos que mesmo que a taxa de quantitativos entre brancos e negros esteja balizada em uma aproximação de aparições nos LD's, pessoas negras ainda são retratadas em situações consideradas inferiores socialmente a das pessoas brancas representados.

De acordo com Bittencourt (1993), o livro didático foi um dos materiais mais acessados por estudantes como instrumento para leitura e indiretamente para a escrita, com o qual os alunos poderiam ampliar sua visão de mundo, embora a composição dos conteúdos propostos no material fossem instrumentos de dominação ideológica.

Com base nas informações de dados do Instituto Pró – Livro[16], no que se refere a importância do LD na atualidade, o material é o segundo gênero de leitura mais lido no Brasil, perdendo apenas para a Bíblia Sagrada, segundo dados da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil"[17]. Porém, este não é o relato encontrado nas escolas, a relação entre os docentes com o material, a incapacidade de compreensão e diálogo com a ferramenta é visível. Existe uma problemática acerca dos conteúdos resumidos sem suporte para a explanação, além do desinteresse dos estudantes pelo material que não atende as perspectivas tecnológicas da geração, assim como a falta de representatividade nos LDs, são elementos que desafiam o saber escolar e o seu processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, segundo Guimarães (2012), essa questão trata do mais complexo desafio que merece ser pensado sobre o ensino de história e os materiais didáticos, comprometendo a relação entre mercado (pensando em toda a cadeia produtiva do livro), a universidade (centro de fomento e difusão de saberes), o Estado, as escolas e os currículos prescritos e em ação nas aulas de História.

Uma outra perspectiva de análise que perpassa esse trabalho, traduz-se na preocupação das editoras que disputam os editais para o financiamento da produção de

[16] Fomento a leitura e acesso ao livro a todos os brasileiros, 2007. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/. Acesso, 20 de julho de 2023.

[17] A Retratos da Leitura no Brasil passou a ser realizada pelo IPL a partir da segunda edição, em 2007, e chega à sua 5ª edição em 2019 (lançada em 2020). É a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Disponível em: http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php Acesso em: 20 de julho de 2023.

livros didáticos adequarem-se às Leis 10.639/2003 e 11645/2008 [18], as quais, respectivamente, garantem a inserção de temas relacionados à História da Cultura Afrobrasileira e História dos povos indígenas.

Considero ainda a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a portaria nº 4.542/2005, com a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei n. 10.639/2003, e a Lei n.12.288/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Por fim, a Lei n. 12.796/2013[19] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional sobre a formação dos profissionais da educação, prevê atenção à diversidade étnico-racial nas unidades escolares. Vale salientar que houve um ganho significativo com a promulgação de uma legislação específica para o atendimento à causa afrodescendente, no entanto isso deveria ser um ponto pacífico na constituição da história do povo brasileiro, já que se trata de um país democrático.

Saviani (2013), ao discutir os impactos ocorridos nas reformas educacionais, incluindo a Lei. Nº 12.796/2003, na educação brasileira, afirma que:

> Essa legislação reforça o princípio da universalização da educação básica, mas sua implementação exige um esforço coordenado entre as esferas federais, estaduais e municipais para garantir a inclusão efetiva de todas as crianças e adolescentes no sistema educacional. (Saviani, 2013, p 45).

No que tange as referências dos estudos que tratam da representatividade de pessoas negras nos livros didáticos, tomo a pesquisadora Ana Célia da Silva, que com resultado da sua pesquisa de doutorado intitulada, as transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes, defendida em maio de 2001,

[18]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".

[19]Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

investigou a representação social do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos 1º e 2º ciclos.

A autora em sua pesquisa, afirma que:

> Observando a representação social do negro nos livros didáticos da década de 80, pareceu-me que esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetivos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar (SILVA, 2011, p. 35).

Silva (2011), reitera que a representação social do negro, dentro da perspectiva do que podemos chamar de representatividade, através da modelagem da sua percepção externa, estão fundamentadas em estereótipos, preconceitos, julgamentos, juízos, através de elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, construindo assim, percepções iniciais apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. Desta forma, muitos acreditam que:

> [...] ser negro é estar entre aqueles cuja presença é vigiada, "vigiada – no sentido de controle social, e ignorado, no sentido da recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobre determinado – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática [...] (BHABHA, 1998, p. 326 – 327).

Desta feita, no capítulo seguinte apresenta conceitos e noções que orientam o percurso utilizado para examinar a documentação selecionada para esta pesquisa. Entendendo que estes conceitos ainda que auxiliam na compreensão dos temas relacionados à história das pessoas negras e como essas histórias, escritas ou silenciadas, também refletem nos modos de ver, ser e conhecer o outro.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DECOLONIAIS: TEMAS, PERMANÊNCIAS E RUPTURAS.

Neste segundo capítulo, buscamos analisar o ensino de história, o seu processo de formação, as influências eurocêntricas que permeiam os currículos que definem o conhecimento básico dessa disciplina, assim como, averiguar possibilidades outras, como a decolonialidade para pensar outros saberes. A investigação dessa pesquisa surge a partir da inquietação de compreender a jornada da história, como disciplina

escolar e os seus interesses e objetivos de formação de conhecimento para os estudantes brasileiros.

Segundo Bittencourt (2018), o ensino de história evidencia-se por caracterizar-se com um estudo baseado na memorização, de um passado fabricado para reforçar uma origem branca e cristã, geralmente apresentada de forma cronológica a partir das figuras dos "grandes herois", este fundamenta-se em período mais clássico do ensino de história, como podemos perceber. A autora salienta também, que o percurso de inclusão da história como disciplina escolar nos currículos das Humanidades, na maioria das vezes esteve voltado para a formação de uma elite política e econômica, que historicamente, tem se destacado por excluir diversos grupos sociais dos sistemas educacionais, do século XIX ao XXI.

A autora dialoga com Chervel; Compère, que diz:

> Estudos sobre a história da educação europeia destacam que, a partir do século XVI, as Humanidades foram entendidas por intelectuais e educadores como uma formação originária dos antigos romanos e gregos que visava "oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido (Chervel; Compère, 1999, p.150).

Bittencourt (2018), afirma que durante o processo de constituição da disciplina História, durante os séculos XIX e início do século XX, foi possível identificar que os conteúdos de história fizeram parte dos estudos das Humanidades clássicas, em escolas Jesuítas durante os séculos XVI ao XVIII, porém com diferentes formas e objetivos.

No que tange a população negra, Carneiro (2023) afirma que, o epistemicídio na sociedade brasileira, terá sua primeira expressão na tentativa da igreja católica de ocultar, censurar, condenar, controlar e oprimir o conhecimento da população negra por um extenso período na nossa história.

> Com a abolição da escravidão e a emergência da República, influxos do racismo científico aparecerão em pensadores nacionais, aportado novas características aos processos epistêmicidas. Na condição de libertos indesejáveis como cidadãos, os negros passam a estar sujeitos a procedimentos educacionais de contenção, exclusão e assimilação (CARNEIRO, 2023, p. 23).

Afirmações como essas nos leva a compreensão de que a historiografia foi fortemente fundamentada em uma perspectiva eurocêntrica, religiosa, partindo da ideia do homem branco como o ser universal, centralizada em fatos históricos ocidentais, que perpetuou o conhecimento a partir de uma narrativa excludente e elitista.

Bento (2022), aponta que ao analisar a perspectiva do europeu sobre os não europeus, pode-se concluir que o primeiro ganhou em força e em identidade, uma espécie de identidade, clandestina e subterrânea, colocando-se como "homem universal", em comparação com os não europeus. Diante disso, entendemos que a história esteve pautada em construir identidades e aspectos nacionais, a partir de símbolos que estiveram diretamente ligados a elementos da história do outro, que muito está distante da essência da formação da população brasileira.

É perceptível o quanto esse imaginário social, ainda que carregado de elementos neutros, possa prevalecer diante das diversidades existentes nas estruturas de um país tão plural, quanto o Brasil. A autora supracitada, destaca que "o nacionalismo se evidencia na marginalização de grupos considerados minoritários para ocultar e contestar a existência do racismo institucional" (Bento, Cida, 2022, p. 57).

Recorro a Bittencourt (2018), para depreender o ensino de história em seu processo de formação no Brasil, destacando as primeiras décadas do século XIX. A autora afirma que, "o ensino de história nesse período foi efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência" (BITTENCOURT, 2018, p. 131).

Para depreender a história quanto ciência, visando a perspectiva do ensino, nos propomos analisar esse viés a partir da discussão da modernidade, perpassando pela pós-modernidade, até a decolonialidade, com intuito de compreender como se deu a formação da colonialidade, do ser, do saber e do poder. De acordo com Cavalcante (2022), "é importante pensar a colonialidade como elemento da modernidade". (Cavalcante, Thiago, 2022, p. 70).

Parafraseando o autor supracitado, que cita Mignolo, "há uma sinergia entre a Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade".

> El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnés de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en **proyectos decoloniales que en última instancia, también son constitutivos de la modernidad** (MIGNOLO, 2007, p. 27).

Durante o levantamento teórico da pesquisa, nos deparamos com os trabalhos do grupo da Modernidade/Colonialidade, como por exemplo, Enrique Dussel, Aníbal (Argentina) Quijano (Perú), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Catherine Walsh (Equador), Walter Mignolo (Argentina), que fundamentam a teoria da decolonialidade, a partir das epistemes do Sul Global, aspirando possibilitar o direito de fala de grupos subalternizados ao longo da história. Outro grupo importante nesse processo, dentro da pesquisa decolonial, que trouxe ao calor da discussão a necessidade da visibilidade de mulheres racializadas nas epistemes do Sul, foram, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Cida Bento, Spivak, entre outras que muito contribuem para novos estudos e pesquisas que façam um recorte das intersecções.

De acordo com Cavalcanti (2022), os autores citados no parágrafo acima, convergem na ideia de que o término do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Está vai além da simples dominação política de um país sobre o outro, permanecendo viva através de relações de poder que, além de econômicas, também envolvem a produção de conhecimento. Dessa forma, a colonialidade do saber se torna um fator crucial a ser enfrentado, pois está intrinsecamente vinculada ao eurocentrismo. O autor reforça, que a colonialidade do saber é um aspecto que deve ser confrontado, já que está profundamente atrelado ao eurocentrismo.

Para compreender como se deu esse processo sinérgico da modernidade a decolonialidade, recorro a Santos (2019), que buscando compreender a ciência integrada ao saber da teologia, recorre a Bacon e Descartes, que afirmam que, na modernidade, as produções dos saberes, os avanços técnicos, não poderiam mais estar filiado ao religioso. Os dogmas católicos entravam em choque com a ideia de progresso, que defendia a ideia de que Deus era a única “verdade”, e as respostas vinham dadas por este ser superior, que era o criador dos céus e da terra.

Segundo o autor:

> Outro aspecto que inviabilizava o progresso das ciências, para Bacon e para Descartes, eram as doutrinas antigas, que eram estudadas em demasia, usadas para tentar extrair algo de novo e tomadas como verdades eternas; serviam, em suma, para evidenciar o que já estava dado e levar ao erro aqueles que desejavam usá-las para a concepção de algo que fosse diferente. Ao fim, tais estudos serviriam apenas, em alguma medida, para evitar os erros já cometidos (SANTOS, 2019. p. 65).

Diante desse contexto, é possível compreender como a necessidade de rupturas epistêmica e metodológica dentro da perspectiva eurocêntrica, foi se tornando uma

demanda urgente na construção do conhecimento. Com o avanço da ciência, surgiu a necessidade de questionar as respostas prontas. Esse movimento, influenciado pela filosofia escolástica medieval, foi pioneiro no afastamento entre o conhecimento de Deus, caracterizando-se por "debates filosófico-teológicos com regras estabelecidas, nos quais as discussões intelectuais buscavam esclarecer temas relevantes e controversos." (VASCONCELLOS, 2014, p. 47).

Segundo Mignolo (2017), o lado mais obscuro da modernidade, apresenta-se através da colonialidade. Para Grosfoguel (2008), foi pela discursividade da modernidade que se instalou o militarismo e a violência contra os países colonizados.

Contudo, foi o filósofo Enrique Dussel, que explicitou de maneira didática o conceito da modernidade da colonialidade. Para o filósofo, a modernidade se apresenta como sinônimo de avanço, progresso “de futuro”, estimulando a aceitação do povo. Porém, do outro lado, está a colonialidade que, aos poucos, destroi a possibilidade de autonomia, a identidade de outros povos, nos mais diversos territórios. De acordo com Dussel (2005), a modernidade legitimou muitos genocídios a povos não europeus, que até os dias atuais, se mantém presente, mascarando a colonialidade presente nos continentes: Africano, Asiático e Latino-Americano.

A modernidade, longe de ser um processo de avanço universal e emancipatório, ocultou, segundo Dussel, as fissuras profundas na lógica liberal. Para ele, o projeto moderno foi "mito encobridor", pois escondia suas verdadeiras intenções de dominação e exploração dos povos colonizados, ao mesmo tempo em que se apresentava como um discurso de progresso e civilização. Como aponta Dussel, "a modernidade só pode ser compreendida a partir da exterioridade colonial" (Dussel, *1492: El encubrimiento del otro*), onde os grupos subalternizados foram colocados à margem e explorados em nome de uma suposta universalidade.

Dussel, afirma que:

> 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de 40 desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas

> próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocente, mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade", interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etcetera (DUSSEL, 2005, p. 30).

A modernidade criou a ideia de que a Europa ocupava uma posição central, enquanto as demais civilizações eram vistas como periféricas. Além disso, a modernidade se colocava como uma "solução", promovendo o avanço das sociedades de um estado considerado primitivo para um nível de civilização.

Outro termo cunhado pelo grupo modernidade/colonialidade, idealizado pelo sociólogo Aníbal Quijano, conhecido como colonialidade do poder, defende que a colonização inventou identidades, como - índios, negros, mestiços, portugueses, espanhóis, franceses etc. Para tanto, Quijano (2005), atesta que as hierarquias sociais como, raça, identidade racial, foram postas como mecanismo de classificação social básica da população.

Dentro da esfera da colonialidade do poder um outro ponto a ser abordado é a divisão mundial do trabalho e o acúmulo de capital, que teve como base a hierarquização da raça.

Segundo Aníbal Quijano:

> As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papeis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. (QUIJANO, 2005. p. 60).

Diante do exposto, compreendemos que houve uma sistemática divisão racial do trabalho, que encaixou índios condenados a estrutura da servidão e negros reduzidos a escravidão, enquanto europeus colonizadores recebiam salários e na condição de nobres eram os que ocupavam os médios e altos postos da administração colonial, como salienta Quijano (2005). O autor vai abordar também, que as atribuições racistas do trabalho no cerne do capitalismo colonial/moderno estiveram presentes durante todo o período colonial. Assim, "cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma

raça particular" (QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, 2005).

O conceito de colonialidade do poder, conforme Walter Mignolo (2003, p. 12), é uma "estrutura complexa de camadas interligadas", que envolve o controle sobre a economia, a política, a autoridade, a natureza e seus recursos, além do conhecimento, gênero e sexualidade. Diferentemente da noção de "colonização" – que está associada ao roubo de terras e à administração colonial –, a "colonialidade" possui tentáculos mais persistentes, alcançando até os corpos dos indivíduos.

Para entender como se caracteriza o conceito de colonialidade e colonialismo, compreendo que o colonialismo, por exemplo, associa-se à prática histórica de dominação territorial, política e econômica de uma nação sobre outra, envolvendo a exploração de recursos naturais, o controle direto das populações e a imposição de estruturas administrativas e culturais estrangeiras. A colonialidade, porém, vai além da questão territorial. Ela se manifesta nas formas de controle sobre a economia, o conhecimento, a cultura, o gênero e a subjetividade, preservando as hierarquias e a dominação simbólica instauradas durante o colonialismo. Enquanto o colonialismo é um fenômeno concreto e geograficamente delimitado, a colonialidade é uma lógica que mantém as estruturas de poder desiguais, afetando não apenas territórios, mas também identidades e modos de pensar.

Um outro aspecto simbólico e significativo nas discussões da modernidade/colonialidade, que está atrelada às noções de poder, termo cunhado por Aníbal Quijano, é a colonialidade do ser. A colonialidade do ser fundamenta-se a partir da legitimação de algumas existências enquanto outras são marginalizadas, determinando quem serão humanizados e quais lugares os corpos diversos devem ocupar. A partir de Grosfoguel, entendemos que a chegada do colonizador nas Américas, implantou mais que um sistema econômico organizado a partir das hierarquias de raças.

Segundo o autor,

> [...] essa foi a parte fundamental, ainda que não a única de um `pacote´ mais complexo e enredado [...] Às Américas chegou o homem hetero sexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar / capitalista/ europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes (GROSFOGUEL, 2008, p. 122).

Diante disso, fica perceptível que aqueles que ocupam o topo da hierarquia tem a possibilidade de viverem com seus corpos em total liberdade, enquanto, outros corpos serão subjugados ao corpo dito supremo – branco/homem/heterossexual.

Ainda sobre a colonialidade do saber, no que tange a essa categoria, é dito que está assimila a lógica da produção do conhecimento a partir da mesma lógica de hierarquia de opressão, apresentada anteriormente no decorrer do texto, em que o homem branco, colonizador, europeu, aparece no topo da sociedade. Sendo assim, o eurocentrismo não só inventou a Europa e as outras civilizações, mas colocou no centro o saber e o conhecimento, a partir da Europa, como salienta Grosfoguel (2008):

> [...] isso significa que, embora o sistema mundo tome o mundo como uma categoria de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo. Contudo, a análise do sistema mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento [...] A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido (GROSFOGUEL, 2008, p. 137).

Diante do exposto, compreendemos que os estudos a partir de uma perspectiva do Sul global, não é visto como referência principal para a formação do conhecimento das sociedades ocidentais. Dentre as categorias analisados pelo referente autor, nos debruçamos sobre as questões étnico - racial, fazendo um recorte sobre a mulheres que são pontos cruciais de análise dessa pesquisa, por entendermos que assim como a colonialidade inventou novas identidades de mundo, ela inventou também lugares para os corpos de mulheres negras.

Analisando que essa mesma lógica de definição do que é o verdadeiro saber, compreendemos que essa mesma lógica também se aplica a mulheres latino-americanas, negras, que estiveram silenciadas ao longo da história, sendo lidas apenas através da ótica de mulheres brancas, de origem europeia ou norte – americana, que decidiam como teorizar e direcionar a lutas das mulheres, isso também é uma colonialidade do saber.

Fazendo um caminho de compreensão de como se deu o processo de construção da colonialidade do poder, do saber, do ser, a partir de um conceito da modernidade, precisamos destacar quem foram os primeiros a difundir ideias universais perante a história. Um dos intelectuais, considerado iniciador da modernidade, foi o filósofo Descartes, que buscava questionar as convicções da filosofia. Teixeira, afirma que:

> Descartes percebia a falta de um método que pudesse ordenar pensamentos e servisse de fundamentação prática. Esse novo método, indicava a necessidade de uma nova visão em busca do saber, um tipo de conhecimento que deveria ser pautado em uma totalidade real e não abstrata (TEIXEIRA, 2013, p.141).

Além (2023), afirma que a modernidade surge como uma possível transformação profunda, da ideia de verdade. Porém, essa mesma modernidade apresenta a ideia homogênea da ciência, fortemente fundamentada na ignorância da história, e do ser em uma razão única. Analisar esse processo, nos leva ao entendimento de que a modernidade não só transformou a noção do que é verdade, como promoveu paradigmas vistos até os dias atuais, que validam a ideia de verdade.

Para Gomes (1996), foi durante o iluminismo que se deu a quebra do paradigma cristão da "verdade absoluta". Nesse período, surgiram as primeiras abordagens metodológicas que ofereciam diferentes explicações para o mesmo fenômeno. No entanto, o autor associa o pensamento científico à razão dos indivíduos, contribuindo para o que posteriormente a ciência moderna definiu como positivismo.

De acordo com Além (2022), o positivismo, uma corrente filosófica que emergiu na França no século XVIII, durante a transição para a modernidade, fundamenta-se principalmente na racionalidade e na ruptura com a igreja. Com isso, defende que o saber científico é a única forma de conhecimento verdadeiro.

Contudo, como se pode perceber, a defesa do conhecimento a partir de uma única verdade, transforma em amarras as multiplicidades que existem nas diversas formas do conhecimento, que pode nos levar a compreensão de mundo, a partir de outros corpos, outras vivências, outras pessoas, outras vidas e assim por diante. Vale ressaltar que a modernidade, assim como as ideias iluministas, fortalece a figura do homem branco, eurocêntrico, universal.

2.1 – A pós-modernidade, rupturas e permanências?

A pós-modernidade está relacionada a um conceito que descreve o período histórico e cultural que surge a partir da segunda metade do século XX, caracterizado pela rejeição de ideias tradicionais da modernidade, como progresso, verdade universal e racionalidade científica. Nesse contexto, prevalece uma visão fragmentada da realidade, onde a diversidade de perspectivas, a pluralidade de identidades e a relativização do conhecimento são valorizadas. Porém, mesmo sendo a pós-

modernidade questionadora das metanarrativas, promovendo uma postura mais crítica e cética em relação aos discursos dominantes, refletindo a complexidade e as incertezas do mundo contemporâneo, o referido estudo não consegue romper com todas as estruturas imperialistas advindas da modernidade, muitas vezes reforçando discursos a partir de uma ótica literalmente eurocêntrica.

Segundo Mignolo (2005), os mais relevantes centros de estudos de produção acadêmica chamado de "primeiro mundo", originou os estudos pós-coloniais, que levou a influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, focados na estrutura do discurso e da textualidade. O autor salienta também, que desde os anos de 1990, o pós-colonialismo teve forte influência na produção periférica, porém, sempre atenta ao discurso dominante.

Chevitaresse (2001), recorre a Frederic Jameson, crítico literário, marxista, que ao analisar a pós-modernidade, considera que os anos 60 foi o início do período, definida por ele como lógica cultural do capitalismo tardio, enfatizando que durante a década de 70, o debate tornou-se ainda mais inflamado. O referido autor cita também, Harvey (1992), que afirma que a pós-modernidade, está atrelado a significação de "modernidade", já que o termo "pós", sustenta a ideia de afastamento do moderno. Kumar (1997), salienta que o termo "pós" é ambíguo, a partir do ponto de vista que for analisado, pode significar um novo estado de coisa, ou pode ser sugerido como o fim, o término de algo.

Para tanto, a pós-modernidade surge como uma "espécie de permissividade" de que tudo pode ser feito, diferente do que a modernidade trazia, ainda que ambas dialoguem com as ideias de rupturas da religiosidade, a pós-modernidade surgiu como uma espécie de paradigma social, abordando algumas discussões mais plurais. Segundo Chevitarese (2001), a Permissividade, é tão culturalmente assustadora quanto a cruel limitação: "poder tudo" é tão angustiante quanto "não poder nada". Ainda dialogando com o autor supracitado, ele afirma que, a condição da pós-modernidade, "nos traz consciência da incerteza e da ambivalência".

Chevitarese (2001) diz que:

> Enquanto reação cultural, a pós-modernidade traz consigo fortes tendências ao irracionalismo, o que pode ser exemplificado, tanto pelo fundamentalismo contemporâneo, como pela sociedade de consumo, que convivem em um universo cultural de colonização pela estética da ciência ética. (CHEVITARESE, 2001, p. 45)

Para Bauman (1999), a pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioridade, a modernidade vista de longe, analisando seus ganhos e suas perdas, através de um inventário capaz de levar a descoberta dos que se debruçam sobre elas, que ambas são mutuamente incongruentes e se cancelam. O autor também enfatiza, que a pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, descartando conscientemente o que outrora fazia inconscientemente.

O autor ainda enfatiza que a "pós-modernidade" é a condição atual da modernidade. Giddens (1991), por sua vez, defende a ideia de que prefere a ideia de "modernidade tardia" ou "radicalizada", como mais adequada para referir-se ao período supracitado.

Desta forma, a pós-modernidade não pode esgotar ou romper de fato a modernidade, seria uma forma de "experimentar" a modernidade através de novos olhares, novas óticas, que não rompe literalmente com os hábitos do passado. Chevitarese (2001) por sua vez, nos chama a atenção, de que o conceito de pós-modernidade, faz parte da cultura da contemporaneidade, uma espécie de sintoma de crise na modernidade. O autor reforça que a sombra do irracionalismo paira na pós-modernidade, entrelaçado nos aspectos mais diversos do "modo de vida global" que é a cultura.

2.2 – A base nacional comum curricular, a representação das mulheres no ensino de história e seus silenciamentos.

Verificando a necessidade de compreensão dessa análise, iniciaremos uma investigação, dentro dos debates que envolvem a construção da BNCC e os percalços referentes às propostas dela no ensino de História e a existência da história das mulheres negras, que configura como um dos principais objetivos de investigação deste trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular[20] (Brasil, 2018, p. 7), é um documento normativo que estabelece um conjunto organizado e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, conforme definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e é guiado

[20] Disponível https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf - Acesso em: 20/08/2024.

por princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação integral do ser humano e a promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Segundo os dados do site portal gov., a BNCC tem como fator basilar, ser referência nacional, para a formulação de documentos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, integrando a política nacional da Educação Básica. A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, determina que:

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Diante disso, apreendemos que a LDB evidencia que existem dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro deles estabelece o que é básico, comum e diverso em matérias curriculares e o segundo refere-se ao foco do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular, segundo os sites oficiais do Ministério da Educação, teve o seu processo inicial de elaboração em 2015, passando por três versões diferentes, elaboradas em contextos políticos opostos. Como vimos anteriormente, no texto supracitado do site oficial do ministério da educação, a BNCC surgiu como uma alternativa de melhorias no sistema de educação brasileiro, fundamentado na lei n. 13.005 de 25 de julho de 2014, sob vigência de 10 anos.

Aprovada definitivamente em 2017, a base tem por finalidade, definir os conteúdos propostos de acordo com cada série em que os alunos estão determinados, através de um conjunto de saberes definidos para o 6º ano, 7º ano e assim por diante.

Dentro da estrutura de organização dos conteúdos e nas unidades temáticas, a BNCC (2017), que se refere a Base mais atual do ensino fundamental, é codificada da seguinte maneira: as primeiras letras que indicam o nível de escolarização do conteúdo, seguido de série correspondente, em seguida as letras referentes a disciplina e o número do conteúdo. Por exemplo: EF (Ensino Fundamental) + 07 (sétimo ano) + HI (História) + 01 (número de conteúdo) = EF07HI01. Já as unidades temáticas estão organizadas em separação de temas por campos; objetos de conhecimento, alguns conceitos que podem ser estudados e habilidades.

Assim como a maioria das questões políticas que envolvem as análises sobre as propostas de ensino, currículo e leis que permeiam a educação no Brasil, que sofrem duras críticas e análises, a BNCC foi minuciosamente analisada e debatida entre intelectuais e estudiosos sobre o assunto.

A primeira versão da base nacional comum curricular, lançada em 16 de setembro de 2015, foi projeto do governo Dilma Rousseff, que enfrentava adversidades por enfrentar crises políticas, econômicas e sociais no Brasil.

De acordo com Rosa (2019) e Barbosa, Martins e Mello (2019), no ano de 2016, período de formulação da BNCC, o Brasil enfrentava uma grande ruptura política que alterou a direção das políticas públicas do país. Segundo os autores, o evento vivenciado durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), o seu processo de impeachment, desestabilizou toda a estrutura e formação do que se refere às questões educacionais que dialogavam com a Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, fica perceptível que essa instabilidade alterou o percurso e a formulação da Base, além de impactar nas diretrizes presentes desse documento.

Brazão (2017), afirma que os participantes da primeira versão da BNCC de 2015, não fizeram parte da construção nem da segunda e nem da terceira. Vale salientar, que os olhares estiveram mais atentos às narrativas que seriam construídas nos próximos anos, valorizando alguns aspectos dos povos subalternizados, devido às diversas polêmicas que envolviam o confronto sobre as narrativas iniciais.

O texto da Base de 2017, enfatiza a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da História (BRASIL, 2017), preocupa-se em incluir abordagens referentes à história e culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas. Aborda, ainda, a necessidade da problematização da concepção de “Outro”, que naturaliza as diferenças.

Contudo, ao que concerne a história das mulheres, sobretudo mulheres negras, as discussões de gênero, ficaram lacunas que parecem reforçar os estereótipos e fundamentações teóricas baseadas no eurocentrismos como base de compreensão de mundo, tornando permanente a colonialidade do saber.

Analisando na Base Nacional Comum Curricular, as abordagens que referenciam a presença de mulheres, percebemos que a BNCC (2017) menciona apenas três vezes a história das mulheres: no sexto, no oitavo e no nono ano. Ainda assim, essas mulheres estão diretamente ligadas a um grupo de mulheres que não aquelas subalternizadas pela história.

Já a palavra “mulher” é mencionada apenas duas vezes, e o termo feminino uma vez. No sexto ano, encontramos uma das habilidades que ressalta a “existência da mulher, em seus diferentes papeis sociais na sociedade antiga e medieval, (EF06HI19)”. O objetivo relacionado a esse conteúdo, é “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (BRASIL, 2017, p. 421).

Referente ao conteúdo do oitavo ano, encontramos referência a história das mulheres, que mais se aproxima a história de mulheres populares, que se aproximam das transformações que ocorreram no Brasil, porém sem o cuidado de contextualizar e enfatizar que eram essas mulheres e como elas faziam parte de uma luta de um grupo específico, o de mulheres. No nono ano, por exemplo, ocorre o mesmo, a história se repete:

> (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431).

Diante do exposto, fica evidente o quanto a história não é abordada de forma direta, objetiva e consistente sobre a importância das lutas das mulheres dentro dos conteúdos estudados. Essa estrutura, reforça uma marginalização de alguns aspectos históricos que são tratados apenas como uma narrativa opcional ou da curiosidade da história. Observamos que no conteúdo do nono ano, engloba-se mulheres dentro de um discurso subalternizado, sem fazer o recorte de quais mulheres estão falando, o seu contexto histórico e sem o recorte de raça, objetivo central desta pesquisa.

Outro aspecto relevante analisado na estrutura da Base 2017, é a persistência na cronologia seguida na divisão dos conteúdos de história, que define como conhecimento básico: a Pré – História, História Antiga, História – Medieval, História – Moderna e História Contemporânea. Termos carregados de colonialidade como, novo mundo, mundo moderno, período medieval, estão presentes nas unidades temáticas, habilidades e objetivos de conhecimento.

Grande exemplo dessa narrativa está nas habilidades da série que definimos para análise dos livros didáticos PLND 2020.

> (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e

> identificar as formas de resistência. (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval (BRASIL, 2017, p. 423).

Diante do exposto, fica explícito que o recorte feito para os estudos dos povos ameríndios, africanos, nessas habilidades, estão estritamente ligadas ao processo de colonização europeia, onde reforça a ideia de um grupo subalternizado à margem da história.

Segundo a terceira versão da BNCC, entrou em vigor em abril de 2017, voltada para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entregue ao MEC com 396 páginas (BRASIL, 2017c). Durante os meses de junho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas nas mais diversas regiões do Brasil, para debater as questões presentes no texto desta versão.

Alves (2022) e Oliveira (2022), ressaltam que a terceira versão final da Base, voltada para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi divulgada durante o mandato do então presidente, Michel Temer (2016 – 2018), uma vez que a presidenta Dilma, não concluiu o seu mandato devido o processo de impeachment.

Ainda dialogando com os autores, referencio – os para descrever como ocorreu a integração da Base Nacional Comum Curricular, desde o parecer e projeto de resolução pelos conselheiros do CNE[21], que aprovaram a terceira versão da Base até o Ensino Médio, que entrou em vigor no dia 2 de abril de 2018, ainda no governo Temer, (BRASIL, 2018 a).

> Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até o início do ano letivo de 2020. Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação. Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b, p. 44).

Segundo Alves e Oliveira (2022), após as duas homologações, a de 2017 e 2018, ocorreu o dia D da BNCC, no dia 6 de março de 2018, da educação infantil e

[21] Conselho Nacional de Educação – CNE. http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao.

Fundamental, e no dia 2 de agosto de 2018, a mobilização das escolas para discutir a fazer contribuições a Base do Ensino Médio. Concluindo, foi no dia 14 de dezembro do mesmo ano, que foi homologado a versão final, vigente, da BNCC, composta por 600 páginas, incluindo o Ensino Médio, por meio da Portaria n. 1348 (BRASIL, 2018d).

Traçando um comparativo entre a primeira, a segunda e a terceira versão da BNCC, percebemos que as alterações sobre os discursos das habilidades, competências e conteúdos propostos para cada série, foram amplamente reduzidos de um ano para outro. Na primeira versão da BNCC, percebemos como os conteúdos possuem maiores criticidades e a preocupação em fazer abordagem sobre temas que fazem recortes sociais, políticos e econômicos de forma mais minuciosa, trazendo recortes dos grupos ditos minorias.

Na BNCC 2015, dentro dos conteúdos do sétimo ano, referentes às categorias, noções e conceitos, os temas abordados traziam como recortes teóricos movimentos políticos e sociais, como: a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798), assim como a confederação dos Tamoios (1556 – 1567), a Balaiada (1838 – 1841) a Cabanagem (1835 – 1840), a exemplo:

> CHHI7FOA088 - Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII); CHHI7FOA089 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro; CHHI7FOA090 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações dos movimentos indígenas no Brasil (século XX) (BRASIL, 2015).

Contudo, fica evidente que a trajetória da BNCC, desde a sua primeira versão em 2015, até a terceira em 2018, passou por um processo de rupturas, com disputas políticas, teóricas e ideológicas daqueles que estavam envolvidos e responsáveis pela sua elaboração, como afirma (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019). Além disso, é notório como a Base foi modificada e traduzida com diferenças significativas, entre as versões de 2016 – 2017, diante de cada cenário político que perpassou.

2.3 – A Decolonialidade e o ensino de história, uma ferramenta necessária para a formação de novos saberes e novos olhares.

Pensar a partir de um contexto decolonial, para o ensino de história, é o mesmo que propor uma reflexão crítica acerca das narrativas dominantes, eurocêntricas que silenciam outras vozes vistas como inferiores. Diante do exposto, vale salientar que a decolonialidade não está apenas para criticar o colonialismo, mas desconstruir estruturas de poder que ainda permanecem presentes nos contextos, sociais, políticos, econômicos, de uma sociedade, gerando grandes desigualdades e injustiças.

Dentro da perspectiva do ensino, a partir de uma proposta decolonial, compreendemos que as estruturas das escolas e dos saberes que sempre definiram como devem ser postos os padrões do conhecimento, mantiveram -se ao longo dos anos de forma tradicional, eurocêntrica e excludente.

Silva e Nganga (2022), afirmam que:

> A escola brasileira desde os seus primórdios foi forjada com base em um referencial tradicional e positivista de educação, que, por um longo tempo, singularizou o ensino a partir da homogeneização e das desigualdades, configurando-se em um espaço que disseminou meticulosamente um modelo de dominação epistêmica, calcada no mundo ocidental e moderno, negligenciando com isso as ciências, os saberes, os corpos e as identidades dos povos não europeus, vistos, em grande medida, como sujeitos subalternizados.(SILVA E NGANGA, 2022, p.54)

Os autores supracitados referenciam Santos (2017), que afirma que os discursos de superioridade do homem branco europeu, subjuga, marginaliza e exclui, os saberes e práticas sociais dos povos subalternizados, afastando-os de suas histórias e tradições.

Silva e Niganga (2022), destacam também que a própria historiografia explica a gênese do eurocentrismo presente no Brasil, a partir do processo de colonização ocorrida entre os séculos XVI ao XX por parte da metrópole portuguesa, que ao colonizar a colônia brasileira, justificaram suas violências contra os colonizados, a partir de um discurso e práticas de superioridade.

Desta forma, compreendemos que há uma urgência em pensar novas abordagens e novos olhares sobre o ensino de história. Abordagens que permitam que vozes silenciadas se pronunciem e possam contar suas próprias histórias sem ter que seguir o padrão eurocêntrico do saber, assim como novos olhares que leiam e interpretem a história respeitando a sua veracidade.

De acordo com Cavalcante (2022), a descolonização da história, requer pensar as problemáticas nossas a partir de experiências e teorias do conhecimento que rompam com as sentenças eurocêntricas e, sobretudo, que rompam com qualquer perspectiva

teórica ou política de cunho universalizante, o autor também relata, que é necessário que a diversidade seja além de respeitada, desierarquizada.

Mignolo (2013), ao apresentar suas ideias, nos leva a caminhos, que nos auxiliam ao entendimento do que seria uma resistência à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiriço. Segundo o autor, o paradigma outro, unifica diferentes formas do saber fronteiriço, trata-se de uma diversidade que se apresenta como um pensamento crítico que se articula nas fissuras as quais a colonialidade negou a possibilidade de pensar o futuro e de ter razão.

Segundo Mignolo,

> São necessárias novas formas de pensamento que, transcendendo a diferença colonial, possam se construir sobre as fronteiras das cosmologias em conflito, cuja articulação atual se deve, consideravelmente, à colonialidade do poder sobre cujos pilares se ergueu o mundo moderno/ colonial (MIGNOLO, 2003, p.46).

Diante do exposto, fica evidente, no que tange ao ensino, especificamente o ensino de história, a disciplina precisa ser repensada através de uma ótica que priorize as diversidades da sociedade, criando possibilidades interpretativas que rompam com discursos hegemônicos.

Mignolo (2013), denomina as formas críticas transversais de ferida colonial, denominando de diferenças coloniais, o pensamento fronteiriço. O que Fanon (1968), diz ser a marca deixada no corpo dos (as) condenados (as) da terra. Segundo Mignolo (2013), o pensamento fronteiriço pode ser compreendido como um mecanismo de descolonização intelectual, política e econômica.

Desta forma, pensar o ensino de história no Brasil, é ter em mente que precisamos rever as cosmovisões do passado, que sustentaram as ideias de Estado Nação no país, que de acordo com Lima (2015), construiu a noção de identidade nacional a partir de uma "comunidade imaginada" vivida na imaginação, e assim, romper com discursos hegemônicos, a partir das fronteiras.

E como romper com a construção de um imaginário social que fundamentou a teoria de Estado Nação de um país tão plural como o Brasil, a partir de uma única ótica, a do branco europeu, hegemônico?

Bento (2022), em seu relato pessoal diz:

> Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecer o esforço de minhas colegas brancas – como eles - de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles – de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo. (BENTO, 2022, p. 25)

Relatos como esses, evidenciam o quanto a escola é um espaço de exclusão de corpos que estão em lugar de subalternidade, de exclusão e de dissidência. Bento (2022), também relata que "As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos" (Bento 2022).

Partindo desse pressuposto, analisamos que discursos eurocêntricos, hegemônicos, estão presentes nas estruturas de poder, como por exemplo no sistema de educação, na elaboração dos materiais didáticos, na formação de professores etc. Modelos de ensino que partem apenas de um único viés pedagógico, limitam os saberes diversos e a pluralidade existentes em cada grupo social.

Carneiro (2022), dialoga com Foucault (1987), quando declara que o discurso não tem só a função de traduzir lutas e sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder que desejamos alcançar.

Foucault (1987) endossa que:

> São os discursos eles mesmo que exercem seu próprio controle: procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, dessa vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento do acaso (Foucault, 1987, p.169)

Bento (2022), afirma que no Brasil por exemplo, o mito da democracia racial é o tipo de discurso que molda o Brasil. A autora continua sua afirmação, dizendo que, sua permanência até os dias atuais, demonstra o quanto a sua função estratégica, tem como objetivo, apaziguar as tensões étnicos – raciais.

Outros fatores que permeiam os saberes e o ensino de história no Brasil, foram os discursos fundadores que moldaram a educação dos afrodescendentes que articulou o epistemicídio ao dispositivo de racialidade no país. Carneiro (2023), afirma que:

> Uma bula papal encerra a possível questão se a criança negra deveria ir à escola ao afirmas que os negros não têm alma. Tendo em vista os votos indissolúveis estabelecidos entre a companhia de Jesus e o Papa, sobretudo no que tange a um voto extraordinário de obediência, a educação de crianças

> negras foi item que ficou fora de questão. A ausência de alma, no lugar do que posteriormente seria o lugar da razão, no contexto da laicização do Estado moderno, será o primeiro argumento para afirmar a não educabilidade dos negros (CARNEIRO, 2023, p.60).

Desta forma, Carneiro (2023), relata que o epistemicídio com relação ao afrodescendente, que é a pauta central da nossa pesquisa, é a história do epistemicídio do Brasil. Segundo a autora, esse foi um projeto de dominação do Brasil, naturalizado através de um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e os afrodescendentes escravizados, a permanente exclusão e punição.

A partir disso, compreendemos que a decolonialidade justifica a necessidade de transformar o ensino de história eurocêntrico que ainda traz narrativas que marginalizam culturas diversas, perpetuando desigualdades, racismo e injustiças sociais. Entendemos que a decolonialidade é o caminho do meio, que incorpora perspectivas plurais, que enriquece o aprendizado, além de trazer ao centro grupos invisibilizados, silenciados, permitindo que os estudantes compreendam as interconexões e as dinâmicas de poder, promovendo com isso, um entendimento mais crítico e inclusivo da história.

Walsh (2005, 2007) apresenta um conceito relevante para desenvolver estratégias descoloniais: a interculturalidade. Esse conceito refere-se à capacidade de construir um novo imaginário social, que possibilite a criação de novas condições para uma organização social, diferentes saberes e modos de vida.

Segundo a autora, o projeto de interculturalidade, inspirado em experiências e propostas indígenas, aqui apontamos a possibilidade de pensar as questões dos afrodescendentes do Brasil, desafiando a colonialidade e buscando a decolonização, para transformar as relações, estruturas e instituições dominantes. Para que a interculturalidade seja efetiva, é essencial que surjam novas formas de relacionamento, saberes e sujeitos. Como aponta Walsh, é por meio da afirmação da diferença—considerando o que pode ser visto como externo à modernidade, mesmo que não se possa afirmar uma exterioridade absoluta—que podemos reconfigurar as relações coloniais, abrindo caminho para novos paradigmas de existência e produção de conhecimento.

Walsh sugere que essa estratégia consiste em "interculturalizar criticamente, a partir da relação entre diversos modos de pensar" (Walsh, 2005, p. 30). Essa abordagem

não visa apenas pluralizar ou expandir o pensamento eurocêntrico e hegemônico — um objetivo que poderia estar ligado ao pensamento fronteiriço — embora ainda mais importante, busca construir conexões estratégicas entre grupos e saberes subalternos. Iniciativas como a Universidade Intercultural ou a etnoeducação afro exemplificam essa postura crítica e fronteiriça, que permite colocar "outros" conhecimentos e cosmovisões em um diálogo crítico, tanto entre si quanto com saberes e modos de vida típicos do mundo ocidental (Walsh, 2005, p. 31, tradução nossa).

No processo de análise do livro didático por exemplo, é cabível tomar a discussão sobre decolonialidade, que está apoiada na noção de desaprender; desaprender as formas de poder, a relação com os seres e a forma de exploração da natureza. neste tópico buscamos trazer à luz como a falta de representação de mulheres negras no livro didático pode significar para o ensino de história do Brasil.

Assim, refletir sobre a história dessas mulheres, destacando-as como personalidades históricas, é um gesto de ruptura com a lógica colonial representada nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este trabalho busca pensar o desaprender a partir da intersecção, do diálogo e não da sobreposição de saberes, como sugerem os estudos de ANTONI; PAIM; ARAÚJO (2020, p. 33):

> Precisamos desaprender as formas de poder, a relação com os seres, as formas de domínio e de exploração da natureza, a inferiorização dos seres que nos foram impostas e pensar numa relação de proximidade e de integração. É necessário colocarmos essas desaprendizagens nos nossos currículos e nas aulas de História, na nossa forma de pensar a história e de fazer a educação, nas nossas práticas pedagógicas e de trabalhar com crianças pequenas, de fazer museologia, dentre outras. (ANTONI; PAIM; ARAÚJO, 2020, p. 33)

Diante do exposto, surgem questionamentos acerca de como podemos analisar o apagamento histórico de mulheres negras no livro didático? Como são representados os ditos “subalternizados” nos livros didáticos? Eles são, ou estão silenciados na história? Essas perguntas estão atravessadas pelo desejo da compreensão de uma lacuna histórica, que se tornou um dever pedagógico. A estratégia que desenhamos para responder a algumas delas, centrou-se no exame da produção didática em uso por estudantes do ensino fundamental, do 7º. Ano, conforme a relação aprovada no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com vigência nos anos de 2020-2023.

Sabemos que a historiografia durante muitos anos, esteve pautada no modelo de conhecimento estruturado através de representações eurocêntricas e elitistas, onde a

figura do homem branco, esteve em destaque como grandes heróis, tanto que seus nomes batizam as ruas e avenidas pelos estados do Brasil. Na contemporaneidade sabemos que esse modelo não sustenta mais a historiografia, embora isso se inscreva também nos livros didáticos de história, que divididos por ciclos, estão postos para os seriados correspondentes a idade de cada estudante.

Tomo como exemplo a maneira como as mulheres negras são objeto de ensino ou parte dos conteúdos ensinados na educação básica, quase nunca representadas e quando são encontradas, são apresentadas através de estereótipos que reforçam a imagem da exclusão e da incapacidade de ser um sujeito da sua própria história.

Como resolver essa questão? Bourdieu (2006), em "O Poder Simbólico", defende que as representações possuem poder na construção da realidade social, na medida em que podem contribuir na produção daquilo por elas descrito e designado. Coelho (2014, p. 7), diz que "compreender as representações dos grupos é compreender como o mundo dos mesmos é construído socialmente" diante disso, os sujeitos e o grupo ao qual fazem parte, criam representações de si mesmos e de outros grupos, construindo suas visões de mundo a partir de seus interesses e de seu grupo.

Por isso, pensar as identidades e representações históricas, do negro no livro didático de história, é um caminho para o processo de (re) construção de identidade dos estudantes afrodescendentes. Moscovoci (2007), afirma que os sujeitos estão cercados, tanto individual, quanto coletivamente de imagens, ideias, palavras que penetram e estruturam o pensamento coletivo mesmo que não o saibam.

A escola é um espaço plural, onde se encontram sujeitos com múltiplas identidades, que passam a ser sujeitados a condição do outro, que não os ver através da ótica da alteridade, mas através dos olhares eurocêntricos, desejosos pela docilização dos seus corpos, para que não confrontem os espaços hierarquizantes. A grande máquina de produção, vê esses corpos como mais um produto, prontos para serem confinados até estar acabado e encaixados nos moldes impostos pela sociedade. Isso ocorre primeiramente com a relação familiar, escolas, instituições religiosas, entre outros:

> A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) […] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada". (FOUCAULT, 1987, indicar a p. 159).

Isto posto, ainda que a ideia de controle seja universal, diante das escalas de poder social, a exclusão está para um grupo dito minoria, que são tratados como subalternizados. Assim, compreendemos que para combater essa máquina pública a alternativa que se mostra mais eficaz é pensar uma pedagogia decolonial.

É importante ressaltar como seus trabalhos dão um sentido prático e concreto às lutas de descolonização, libertação e humanização, concebidas tanto em termos individuais como coletivos. Nesse sentido, ao apresentar a descolonização não simplesmente como problema político, mas como uma prática pedagógica de intervenção que implica a criação de homens novos, Fanon dá as bases vertebrais para se pensar pedagogicamente o decolonial como aposta de existência-vida. (Walsh, 2009, p. 31).

Dessa forma temos que as categorias elaboradas por Paulo Freire e Frantz Fanon foram fundamentais para o surgimento da Pedagogia Decolonial que, segundo Walsh, podem ser entendidas como um conjunto de:

> Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de 'outro modo', pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (Walsh, 2009, p. 28)

Essa composição de estrutura social que passa a ser forjada no imaginário da sociedade brasileira, desde o período colonial do Brasil até os dias atuais, nos mostra quanto o ensino e os mecanismos utilizados para o letramento no país sempre estiveram enlaçados com a ideia da colonialidade do poder, teoria defendida por Aníbal Quijano[22], o que fica evidente a partir da metáfora do sistema mundo/moderno colonial, apresentada por Wallerstein (1974), trazendo a reflexão sobre a ideologia nacional que manipulou o imaginário continental e subcontinental, entre Europa e América nos últimos duzentos anos.

[22] O sociólogo peruano Aníbal Quijano, membro-fundador do grupo Modernidade/Colonialidade — M/C, foi um dos principais pesquisadores do pensamento decolonial. Quijano desenvolveu uma importante pesquisa para o entendimento da formação da modernidade. A partir de uma análise histórica de formação do capitalismo com base no colonialismo e sua expansão à globalização do século XXI, incluiu categorias essenciais para a compreensão do sistema ocidental europeu de pensamento. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/579677-o-legado-de-anibal-quijano-para-o-pensamento-latino-americano-descolonizado. Acesso: 22 de julho de 2023.

Com isso, percebemos que essa foi uma das estratégias de poder da "modernidade" desde o momento da expansão da cristandade, responsável por forjar a autodefinição da Europa, assim como contribuiu para o capitalismo, desde o século XV, como explica Quijano (2005).

Lima (2015), ressalta em seu trabalho que a escola teve um papel central na moldagem das mentes e corpos, já que em nossa formação básica do conhecimento sabemos pouco ou quase nada a respeito da diversidade cultural do Brasil, tendo em vista que herdamos dos jesuítas, os primeiros professores da sociedade, um único modelo de fé e de conhecimento e de língua.

Isto posto, tomo o pensamento de Spivak (2010), para quem aqueles que não estão no lugar de subalternos, devem trabalhar "contra" a subalternidade, propiciando caminhos nos quais o subalterno possa falar e, consequentemente, possa ser ouvido, e não falar por ele. Desta forma, compreendemos que a ideia de representatividade na historiografia brasileira, através de um ensino étnico – racial, é um caminho que nos permite meios para construção da aprendizagem e identidade. Como educadores, devemos ter o compromisso de olhar através da ótica que nos é apresentada por Bell Hooks (2017), quando afirma que a educação aumenta a nossa capacidade de liberdade e autonomia. Também devemos nos questionar, como esta foi pensada para receber estudantes negros (as)? É necessário rever as narrativas históricas, pensar um outro modelo que atenda a todas as pessoas, através de um processo de inclusão na educação.

A interculturalidade é um caminho que nos leva a compreender sua posição intermediária, o encontro, a reciprocidade e a interação, para formar uma rede intercultural na educação. Mendéz (2013), afirma que a interculturalidade deve ser pensada em uma lógica multívoca, e não apenas com a lógica do Um. Para ela, a interculturalidade é uma série de gestos, práticas que supõem sempre uma situação plural nos pontos de vista, sem que nenhum prevaleça sobre o outro.

Recorro a Candau (2020), que diz:

> A interculturalidade crítica, também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamentada educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva

> para se conceber e desenvolver os currículos escolares. (CANDAU, 2020, p.27).

Nesse caminho, também a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 funcionam como pretensas estratégias de decolonização. A partir da institucionalização do ensino é possível pensar a educação a partir da interação e possibilitar um diálogo diverso e intercultural dentro das instâncias educacionais. A noção de interculturalidade que possui uma perspectiva plural e híbrida, uma vez inseridas nesses espaços "obrigatórios", faz dessa filosofia o trajeto para a superação de preconceitos e xenofobias.

Partido do pressuposto, que o conhecimento inserido nas escolas ainda é elaborado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, precisamos pensar em abordagens metodológicas mais inclusivas, para que não haja um apagamento da história e da sua real veracidade:

> [...] O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um Orbis universalis chritianus até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

De acordo com o autor, podemos dizer que a reprodução do conhecimento e cognição, nos foi imposta como uma hegemonia epistêmica, política e historiográfica, determinando a colonialidade do saber. Aquilo que Mignolo (2005) afirma ser marcado por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, ocorrendo também uma geopolítica do conhecimento, através das imposições culturais e de ideias de conhecimento.

Portanto, pensar a educação e o modelo de ensino através da decolonialidade, é o mesmo que pensar outros caminhos que incluam as subjetividades de crianças negras e racializadas, do Brasil.

A decolonialidade justifica a necessidade de transformar o ensino de História eurocêntrico e hegemônico ao destacar que essa abordagem marginaliza narrativas e saberes de culturas diversas. Tendo como proposta a reestruturação dos currículos, incorporando perspectivas plurais que reflitam a complexidade das experiências humanas. Portanto, isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também empodera grupos historicamente silenciados, permitindo que os alunos compreendam as

interconexões globais e as dinâmicas de poder, promovendo um entendimento mais crítico e inclusivo da História

CAPÍTULO 3 – RACIALIDADES, GÊNERO E TEMAS COMPLEXOS: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE DE MULHERES NEGRAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA.

Neste capítulo, trataremos das discussões de gênero e racialidade, destacando a relevância da história das mulheres negras que são as principais sujeitas de análise dessa pesquisa, que durante um período significativo, foram secundarizadas e objetificadas em muitas narrativas históricas. Para compor a fundamentação teórica acerca da representação dessas mulheres na história e nos livros didáticos de história do 7º ano, esta pesquisa se baseia em intelectuais que pesquisam sobre o tema, como: Sueli Carneiro. Cida Bento, Lélia Gonzalez, Oyèrónké Oyěwùmí, Mara Lugones, entre outras.

Segundo Gonzalez (2020), o feminismo em sua teoria e prática, contribuiu para um papel fundamental nas lutas e conquistas das mulheres, além de apresentar questões relevantes, que estimulou a formação de grupos e redes, que buscou novos caminhos para a maneira de ser mulher, além de centralizar suas análises em torno do capitalismo patriarcal, quanto conceito, que revelou as bases materiais e simbólicas das opressões sobre as mulheres.

De acordo com a autora, "o extremismo estabelecido pelo feminismo tornou irreversível a busca de um modelo alternativo de sociedade. Graças à sua produção teórica, e à sua ação como movimento, o mundo não é mais o mesmo" (Gonzalez, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos / organização de Flavia Rios e Márcia Lima. – 1º ed. – Rio Janeiro: Zahar, 2020, p. 35).

Discussões como essas revelam, o quanto o surgimento do feminismo Ocidental, liberal, possui grande relevância para estabelecer a discussão de gênero perante a sociedade. A autora deixa explícito também, que não há intenção alguma, das novas abordagens sobre a história das mulheres, em negar ou romper com fundamentos teóricos que alicerçam as discussões de gênero durante anos.

Contudo, Gonzalez (2020) deixa explicito que, mesmo o movimento feminista contribuindo para a discussão da discriminação com base na orientação sexual, o mesmo não ocorreu com a questão racial, discriminação tão grave quanto, sofrida por mulheres negras. A referida autora, salienta que no caso das mulheres negras, a luta vivida por elas, foi o inverso, foi consequência do movimento negro, como ocorreu nos

Estados Unidos da América, que nos anos de 1960, sem a irmandade negra, não haveria a irmandade das mulheres (sisterhood), sem Black Power, não haveria poder gay e orgulho gay.

No Brasil, o feminismo negro já tinha sido anunciado, em fins da década de 1970, como nos diz Bento (2022). A autora refere Lélia Gonzalez, que segundo ela, foi quem iniciou as discussões sobre mulheres negras nas questões referentes ao mercado de trabalho, saúde e educação. Bento (2022), recorre também a filosofa, Sueli Carneiro, que cunhou a expressão "enegrecer o feminismo", para sinalizar a urgência em se discutir um feminismo antirracista por meio do movimento feminista. Outro destaque dado por Bento (2022), é o conceito lugar de fala, termo cunhado pela filósofa Djamila Ribeiro, um conceito que trata das condições sociais que permitem ou não que certos grupos ocupem o lugar de cidadania.

Compreender esse processo na construção de literaturas e discussões que teorizam e fundamentam os desafios enfrentados por mulheres negras, vem se destacando nos últimos anos, dando voz a quem foi silenciada e subalternizada na história. Outros aspectos destacados por Bento (2022), foram os diversos coletivos espalhados pelo país, que em intensa manifestação, se expressam a favor de mulheres negras, como por exemplo, a Marcha das Mulheres Negras com o Racismo, ocorrido em Brasília, 2015.

Gonzalez (2020), vai tratar da questão da questão racial de forma mais específica, a autora defende a teoria de um Feminismo Negro Afro-latino-Americano. A autora supracitada, nos chama atenção sobre a sofisticação do racismo latino – americano, que segundo ela, é o suficiente para manter negros e índios na condição de subordinados dentro das classes mais exploradas, graças a ideologia do branqueamento. Ela ressalta que é graças aos meios de comunicação em massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, é que se perpetua a crença de superioridade da raça branca como únicas verdadeiras e universais.

Gonzalez (2020) recorre a Virgínia Vargas[23] (2020), que afirma o quanto a participação de mulheres afro e ameríndias, é precisamente no popular que as encontramos. Estas por estarem muito mais preocupadas, por uma questão de necessidade, com o problema da sobrevivência familiar, procuram-se se organizar coletivamente. Estás geralmente estão presentes no mercado informal, sua posição

[23]Virginia Vargas, op.cit. Gonzalez, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos / organização de Flavia Rios e Márcia Lima. – 1ª ed. – Rio Janeiro: Zahar, 2020.

social, articulada com a discriminação racial e sexual, as deixam mais vulneráveis, sofrendo amargamente os efeitos das crises econômicas e sociais.

Ao considerar as questões de ensino de história como objeto de estudo em relação aos temas da contemporaneidade, não é possível preterir o tratamento de temas ligados à inserção das legislações que integram à disciplina temas da natureza dos povos tradicionais e povos originários. Desse modo, o presente capítulo busca, por meio de um diálogo com a legislação, pertinente aos temas mencionados, e as pesquisas de estudiosos da América Latina, também conhecidas como estudos decoloniais, estabelecer aspectos que auxiliem na compreensão do recorte selecionado para a produção desta dissertação, a saber mulheres negras e suas representações em livros didáticos do 7 ano.

As questões ligadas à racialidade, ou mesmo o próprio conceito de raça é preservado no Brasil, devido a necessidade de se combater uma estrutura social, ideológica que prega um modelo de relações humanas baseadas na sobreposição das raças por meio da diferenciação étnico - racial, que discrimina povos originários e miscigenados, a partir de um viés biológico.

Historicamente, o conceito de raça esteve associado às matrizes explicativas das ciências biológicas, em que esses estudos fundamentaram essa noção a partir da apropriação de estudos realizados por Charles Darwin, que após a publicação de uma das suas obras em 1859, conhecida como "A origem das espécies", influenciou o discurso eugenista no Brasil, em consequências disso, diversos determinismos que configuraram a "diferença", (SCHWARCZ, 2000).

A teoria defendia a ideia de que por meio da seleção natural, os mais fortes evoluíam, ou seja, a origem das espécies se dava por meio da seleção natural, ou preservação das raças favorecidas na luta pela vida. O que levou muitos grupos eugenistas que defendiam uma ideia de melhorias genéticas dos seres humanos a inferiorizar as qualidades raciais de uma geração, de forma física ou mental, como por exemplo a teoria da eugenia nazista, que a partir de uma política social e racial, impôs uma política de superioridade da raça ariana, a partir de uma ideologia de "pureza racial", culminando no Holocausto, que ocorreu durante a segunda guerra mundial.

A partir do século XIX, observa-se a entrada do conceito eugenista[24] no Brasil, nos estudos realizados por Raimundo Nina Rodrigues (1906)[25]. Além disso, outras

[24] A Eugenia surge em um período em que vários cientistas se dedicam ao estudo da herança biológica, dentre eles podemos citar: Thomas Mathus, estudioso das leis de invariabilidade biológica e Prosper

contribuições que afiançaram essa concepção de superioridade das raças foram ampliadas por meio das publicações de Gilberto Freyre, por exemplo, que defendia a ideia de uma relação amistosa e pacífica entre escravizados e colonizadores. Teorias como essas, defendidas em obras históricas, reforçam no imaginário social, um modelo de sociedade, pacífica, homogênea, que sutilmente atravessa o conhecimento básico humano, reforçando estereótipos racistas que estão presentes no Brasil até os dias de hoje.

Freyre em sua obra, *Casa - Grande Senzala (1998*), descreve as relações interraciais a partir de uma cosmovisão amistosa, que segundo ele existia entre escravizados e senhores de engenho. Como teórico, é tido como um dos mais conceituados sociólogos do séc. XX, dedicando-se a analisar as relações sociais do período colonial, com intuito de compreender como se deu a formação do povo brasileiro.

Suas contribuições a respeito das relações étnicas e raciais no país, serviram como base de fundamentações teóricas, gerando críticas a despeito da sua visão positiva sobre a miscigenação no Brasil, passando a ser criticado pelos movimentos antirracistas, por ser um idealizador do mito da democracia racial no país.

Schwarcz (1993), examina a construção da ideia de democracia racial no Brasil e como pensadores como Freyre ajudaram a criar essa narrativa, além de discutir as críticas à idealização do mito. A autora faz uma análise crítica do pensamento racial no Brasil e considera "Casa-Grande & Senzala" uma referência central para entender como o Brasil construiu uma imagem de miscigenação harmoniosa. Schwarcz, no entanto, questiona as idealizações de Freyre e discute as tensões raciais subjacentes que a obra não aborda de forma crítica.

A referida obra foi usada por historiadores e sociólogos do século XX, como referência importante para compreender e justificar a formação do povo brasileiro, como por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, Caio Prado Júnior,

---

Lucas, cientista francês que, por volta de 1850, investigou a Genealogia, relacionando caracteres mentais e memórias de criminosos e delinquentes (STEPAN, 2005).

[25] Nina Rodrigues acreditava que as diferenças raciais influenciavam o desenvolvimento moral e intelectual das pessoas. Em sua obra mais conhecida, "Os Africanos no Brasil" (publicada postumamente em 1906), ele argumenta que os afro-brasileiros possuíam características inatas que os colocavam em uma posição de inferioridade em relação aos brancos de origem europeia. Essas ideias, baseadas em uma perspectiva biológica e racialista, refletiam o pensamento pseudocientífico da época, que acreditava na existência de hierarquias raciais. (RODRIGUES, Raimundo Nina. Os Africanos no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932)

ainda que tecendo críticas no final, esses autores buscaram em Freyre o suporte teórico inicial, para falar de raça e miscigenação no Brasil.

A tal referida obra deixa explícito a ideologia da democracia racial através de relatos que defendiam uma convivência pacífica, amistosa, atravessada de desejos e brincadeiras, entre senhores de engenho e escravizados no Brasil. Em pontos da obra, o autor faz questão de ressaltar que tais aspectos constituíam as marcas da influência negra na sociedade brasileira: "Da mulata que nos tirou o primeiro bicho - de - pé de uma coceira tão boa. (...) Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo" (Freyre,1998, p. 283).

Freyre (1998), afirma que todo brasileiro, mesmo o alvo de cabelo louro, traz na alma ou no corpo, uma mancha de gente de jenipapo ou mancha magnólia pelo Brasil, a sombra ou pelo menos a pinta do negro e do indígena.

Freyre (1998), recorre a Calhoun, que diz:

> Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo, em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolo de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger de cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do muleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. Já houve quem insinuasse a possibilidade de se desenvolver das relações íntimas da criança branca com a ama-de-leite negra muito do pendor sexual que se nota pelas mulheres de cor no filho – família dos países escravocratas. A importância psíquica do ato de mamar, dos seus efeitos sobre a criança, é na verdade considerada enorme pelos psicólogos modernos; e talvez tenha alguma razão Calhoun para suportar esses efeitos de grande significação no caso de brancos criados por amas negras (ARTHUR, W. Calhoun, A Social of the American Family from Colonial Times to the Present, Cleveland, 1918. FREYRE, Gilberto, 1998, p. 283).

Diante do exposto, fica evidente que os discursos usados pelos autores supracitados reforçam estereótipos que reduziam a imagem da mulher negra apenas ao lugar de desejo da família senhorial. Sustentada por palavras que transparecem doçuras, teorias como hiper sexualização, infantilização e desumanização estão retratadas em cada parágrafo pontuado pelo autor. Desde a mulher que dá de mamar e que nada é dito sobre seus filhos ou família, ou o seu lugar de dor, ainda que possa ter existido afetos entre ambos, mulher negra e criança branca. O corpo e o desejo sexual do moleque que provavelmente era induzido ao sexo com essa mulher, que provavelmente foi forçada a

tê-lo. Entre outros fatores mencionados, que estão postos no texto e que nos levam para uma compreensão mais ampla sobre a discussão.

Carneiro (2018) aponta que a miscigenação, resultado do estupro colonial da mulher negra pelo homem branco, está na base da criação do mito da cordialidade e da democracia racial no Brasil. Segundo ela, assim como nos Estados Unidos, o abuso perpetrado pelos senhores brancos sobre mulheres negras e indígenas no período colonial deu origem às construções sobre a identidade nacional brasileira. Esse processo também estabeleceu as hierarquias de gênero e raça que ainda persistem em nossa sociedade.

Além disso, é possível encontrar em outras obras que compõem a historiografia brasileira, como por exemplo na literatura, os mesmos discursos formadores de opiniões sobre as relações raciais do Brasil.

Monteiro Lobato por exemplo, em sua obra *Sítio do Picapau Amarelo*, utiliza-se de termos racistas para retratar a figura do negro no país, a partir da representação da tia Nastácia e a sua relação com a boneca falante, Emília.

A negra que era representada pelo autor, tinha traços fortes e marcantes no seu falar, sua presença pela casa estava marcada dos "afetos" através de uma simbólica relação com a cozinha, a troca materna entre essa sujeita e as crianças, o alimento que era um marcador importante do afeto através da personagem e sua relação com a Dona Benta, que a tratava de maneira infantilizada devido a sua doçura. Mas é através da relação com a boneca falante Emília, que vemos abertamente os marcadores da violência racial entre o branco e o negro no Brasil colonial, o que podemos perceber através de algumas passagens:

> Pois cá comigo - disse Emília- só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humor. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beiçuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto! - Bem se vê que é preta e beiçuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora! - Emília, Emília! - ralhou Dona Benta. A boneca botou-lhe a língua (p.132).

Diante do exposto, percebemos que essa construção no imaginário da sociedade brasileira, pautada em uma ideologia racista, perdura até os dias atuais, que de acordo com Carneiro (2011), esse imaginário naturaliza a subalternização dos negros e consequentemente a superioridade dos brancos. Desta forma, percebemos que discursos

como esses estão presentes no processo de formação educacional de crianças brancas, em consequência reverberando em crianças negras, o que nos leva a entender que os mecanismos antirracistas precisam ser utilizados com intuito de corroborar com novas opiniões e estruturas discursivas na sociedade, a partir da psique de crianças das mais diversas pluralidades.

Todavia, a máquina do racismo está à frente dos mecanismos de defesa, de forma sofisticada, onde as estruturas sociais e políticas do país, estão atravessadas pela violência e segregação de corpos dissidentes. Segundo Mbembe (2018), se considerarmos a política como uma forma de guerra, devemos nos questionar que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano. Segundo o autor, nessa máxima da soberania reside o poder de ditar quem pode viver e quem pode morrer, controlando a mortalidade e definindo a vida como manifestação de poder.

O referido autor ainda nos incita a reflexão, quem é o sujeito desta lei? Se pensarmos sob uma ótica do poder estatal e os seus interesses na formação ideológica da sociedade brasileira, percebemos como os modos estruturantes estão alicerçados na necropolítica[26]. Ele observou nas estruturas educacionais do país, em que a lógica do ensino está pautada em uma base elitista, o que leva a exclusão de determinados corpos e povos.

Essa lógica encontra-se baseada no conceito ocidental de superioridade das raças, em que povos são classificados a partir dos seus fenótipos, fruto de um movimento colonialista que passou a ser definido como colonialidade do poder[27]. Há estudos que têm feito a crítica a essa forma de produção de conhecimento e organização das sociedades, cujo expoente é Aníbal Quijano (2005), mas há outros.

Segundo Carneiro (2011), o entendimento do funcionamento das relações raciais no Brasil, ocorre a partir do dispositivo de racialidade, que operando na sociedade

[26] Achille Mbembe (2018), afirma que tecnologias de destruição se tornaram mais táteis, mais anatômicas e sensoriais, dentro de um contexto no qual a escolha se dá entre a vida e a morte. (Ver Leisel Talley, Paul B. Spiegel e Mona Girgis. " An investigation of increasing mortality among Congolese refuges in Lugufu Camp, Tanzania, May – June, 1999". Journal of Refugee Studies, 14, n.4, 2001, pp- 4412 – 427.

[27] O Sociólogo peruano Anibal Quijano (2005) defende que a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

brasileira atua como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades sob os corpos.

Para a autora, esse dispositivo de racialidade ganha força ao operar em sintonia com o biopoder, que possui a capacidade de promover a vida da raça considerada mais pura e por consequência a morte da raça considerada inferior, “para aqueles que sobrevivem o dispositivo de racialidade é reservado outras estratégias de assujeitamento” Carneiro (2011), precisa indicar a página se é citação direta).

Diante do exposto, percebemos que o racismo no Brasil, baseado nesse conceito de raça, imposto pelo poder público e estatal do país, é fruto de uma grande opressão social pautada nessa hierarquia das raças, aquilo que Sueli Carneiro nos ensina que o Eu hegemônico, branco, se mantem nas estruturas superiores a partir da contraposição com o Outro, negro.

Almeida (2019), diz que não é possível compreender a sociedade contemporânea sem um entendimento sobre os conceitos de raça e racismo, sendo este último sempre estrutural[28], uma vez que ele é um elemento que integra a economia e a política da sociedade.

O referido autor reitera, que o racismo não é um fenômeno patológico, mas uma manifestação normal de uma sociedade, com isso compreendemos que as ações oriundas desta estrutura são formas parciais e incompletas de reproduzir o racismo. Desta forma, precisamos apreender o grau sistêmico e estrutural do racismo que está presente na nossa construção subjetiva, uma vez que esse mecanismo constitui o imaginário social da estrutura brasileira, é necessário analisar as opressões estruturais que constituem subjetividades de pessoas, uma vez que a naturalização dos espaços seja prioritariamente ocupados em lugares de hierarquias, por pessoas brancas.

Podemos dizer que relação de poder e dominação no Brasil, ocorre desde a relação da colônia para com os territórios explorados, estes foram demarcadores importantes no processo de formação social e identitária dos países latino-americanos, em destaque o Brasil.

A colonialidade do poder, teoria defendida por Aníbal Quijano, nos revela como a mentalidade e as bases estruturais do continente tiveram marcadores violentos e

[28] Silvio Almeida defende que: "O racismo não é apenas o resultado de atitudes individuais ou de atos isolados de discriminação, mas, antes de tudo, uma forma de organização social que se manifesta nas instituições, nas práticas culturais, nas relações econômicas e na própria estruturajurídica."— (ALMEIDA, 2019, p. 24).

reducionista, limitando toda uma população a insignificância de ser aquilo imposto pelo outro, colonizador, dominador e explorador.

Já Lougones (2017), explora a partir das interseccionalidades, a relação entre raça, classe, gênero e sexualidade com o objetivo de compreender a alarmante apatia dos homens diante das violências sistemáticas enfrentadas pelas mulheres racializadas, ou seja, mulheres não brancas. Essas mulheres, submetidas tanto à opressão da colonialidade do poder quanto à do gênero, desenvolvem críticas profundas ao feminismo dominante, que frequentemente desconsidera a intersecção entre essas diferentes dimensões de opressão.

Segundo Gonzalez (2020, p.49), "a Europa é concebida miticamente como preexistente ao capitalismo global e colonial, e como tendo alcançado um estado muito avançado nesse caminho unidirecional, linear e contínuo".

A Europa "fundadora", determina a partir da sua visão de mundo, o que é ser sujeito, ou homem na história, caracterizando qualquer corpo a tudo ou a nada, onde a figura do homem branco é o modelo universal, a partir de uma história única, reduzindo as múltiplas pluralidades, apresentando outros corpos ou modelo de vida como inferiores, os convencendo da subalternidade e tornando suas mentes cativas ao padrão europeu.

> O século XVII e o projeto iluminista de transformação social deram impulso renovado à construção de um saber filosófico que tinha o homem como o seu primeiro objeto. O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana, penso, logo existo: é também aquilo que se pode conhecer, é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças "enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguista)". Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constitui as ferramentas que tornaram possível a comparação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófica - antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo (ALMEIDA, Sílvio. 2019, p. 18).

A partir disso, entendemos que o iluminismo foi um dos períodos históricos capazes de construir na Europa uma cosmovisão baseada em um discurso elitista, racista e de exclusão. Consequentemente essas ideologias foram disseminadas pelo mundo, influenciando outros marcadores eurocêntricos que seguiam um padrão de comportamento de dominação e exploração. Um outro fator relevante de indicativos de controle dos corpos dissidentes, foi a catequização, ou seja, dominação dos corpos

indígenas e negros (escravizados) em que, se pregava que os indígenas eram pacíficos, amistosos e passiveis de serem catequizados, diferente dos negros africanos, que na concepção da Europa colonizadora, não possuíam alma. Esses discursos ficaram enraizados durante anos na história, gerando no Brasil uma política eugenista de embranquecimento das raças após o período colonial.

3.1 Ser mulher na sociedade ocidental: raça, gênero e suas complexidades.

O feminismo ocidental, liberal, atende às necessidades das mulheres em suas próprias sociedades, pois elas desenvolvem lutas e construções teóricas individuais que pretendem explicar sua situação de subordinação, como uma espécie de luta. Ao instaurar-se como modelo universal de relações coloniais, imperialistas e transnacionais, essas teorias se convertem em hegemônicas no âmbito internacional, invisibilizando assim outras realidades e outras contribuições. Sem desmerecer a relevância da luta das feministas ocidentais, que fizeram e fazem contribuições relevantes em suas sociedades, aqui nos posicionamentos a partir das intersecções que abarcam as mulheres em uma perspectiva de raça e classe.

Pensar na perspectiva do ser, do que podemos "trazer" a existência em uma sociedade ocidental, denota juntar símbolos que componham significantes que validem espaços, coisas, pessoas e paisagens. A condição de ser mulher nessa estrutura, está atravessada de elementos que as definem no constructo da humanidade. A partir disso surgem alguns questionamentos que nos levam à reflexão: quais os elementos fundantes para ser uma mulher? Quem diz o que é ser mulher?

Beauvoir (2009,p.90), afirma que "Não se nasce mulher, torna-se." Sentenças como essas, precursoras para as teorias feministas ocidentais, serviram durante décadas como norteadores para alicerçar movimentos que desejavam romper como a hegemonia do patriarcado [29] que substancia o domínio dos homens sobre as mulheres. Vale salientar, que a estrutura dessa teoria tem como modelo homens e mulheres, brancos (as), ocidentais.

[29] A palavra patriarcado se origina da combinação das palavras gregas pater (pai) e arkhe (origem, comando). A expressão refere-se a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete os outros membros da família ao seu poder.

A construção de um feminismo que atendesse as especificidades das mulheres negras, surge apenas nos anos 70, nos EUA, quando pautas importantes apresentadas por militantes da época, ganham força e produção teórica.

Diante desse contexto, nos deparamos com realidades de mulheres negras que estavam silenciadas não apenas no campo das produções teóricas, mas também na sua existência, reduzidas ao discurso do Outro, que lhes negava a "condição humana". A subjetividade dessas sujeitas, lhes direcionaram a desvalorizar a condição de mulher, considerando apenas raça como o único rótulo importante de identificação, como afirma Hooks (2021). As mordaças visíveis e invisíveis que silenciaram mulheres negras ao longo da história, serviram como ferramenta de controle para submissão desses corpos, cujo julgamento branco costumava inferiorizá-las, tendo como fundamento a condição racial para exercer tal dominação. Assim, de acordo com Carneiro "As vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade" (2011, p. 118).

Pensando na perspectiva de gênero imposta aos sujeitos e sujeitas de uma sociedade cujo modelo ocidental é patriarcal, é possível pensar na maneira como a categoria de raça se sobrepõe a outras categorias apresentadas sobre os indivíduos. Segundo Hooks (2021), se pesquisas fossem realizadas durantes os anos 30 e 40, e mulheres negras fossem questionadas sobre as forças opressivas que mais sobressaíram em suas vidas, com certezas elas destacariam o racismo e não o sexismo. Fato que aponta para como a categoria raça, para os corpos feminino, sobrepõem qualquer outro fator de exclusão social. Nessa perspectiva, Davis (2016), atuante na militância e movimento negro norte-americano, recorre às noções de gênero para pensar como a categoria de raça se relaciona com o gênero feminino.

> Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016, p. 71).

Diante desse contexto, nos deparamos com algumas teorias que questionam o ser mulher em uma sociedade Ocidental. Sociedade essa que impõem a categoria de gênero

em culturas diversas, como se esse fosse um fundamento universal, mesmo quando propõem rupturas de determinados padrões impostos sobre os corpos assujeitados de homens e mulheres.

Segundo Oyeronke (2021), no ocidente existe uma lógica cultural que define o que é ser homem e o que é ser mulher, ela está baseada em uma ideologia de determinismos biológicos, a partir da visão eurocêntrica, que nessa cosmovisão (a qual a autora critica por se tratar de uma perspectiva ocidental, eurocêntrica para pensar a cultura do outro) entende a biologia como base lógica para a organização do mundo social. A referida autora também ressalta, que essa é uma "biológica" de categorias sociais que classifica mulheres com base em um corpo, elaborados em oposição a outra categoria, o homem. Essa hierarquização de corpos e essa busca incessante por compreender os gêneros na sociedade ocidental, levou o feminismo liberal a abrilhantar ainda mais a categoria que reforça a associação da sexualidade ao gênero. A autora ainda destaca que em alguns escritos feministas "a categoria de gênero é universal e atemporal, estão presentes em todas as sociedades e tempos", ela reforça, "muitas vezes a ideia é expressa em um tom bíblico, como se sugerisse que no princípio era o gênero".

Essa análise e compreensão feita pela escritora nigeriana Oyeronke (2021), foi apresentado em um de seus livros, fruto da sua tese de doutorado, que tinha como ponto de análise a categoria "mulher" que foi imposta pelo ocidente para categorizar diversas sociedades como por exemplo a comunidade Iorubá. Segundo a autora, essa categoria não se encaixa nessa sociedade, tendo em vista que as divisões sociais sobre os sujeitos possuíam perspectivas diferentes, ela destaca que nas sociedades ocidentais, os corpos físicos são sempre corpos sociais, o que acaba não distinguindo verdadeiramente o sexo do gênero, apesar de muitas tentativas dos movimentos feministas de distingui-los.

> A noção de sociedade que emerge dessa concepção é a de que a sociedade é constituída por corpos e como corpos - corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres (OYERONKE, 2021, p. 72).

Diante do exposto fica o questionamento: que representatividade possui o corpo da mulher negra em uma sociedade ocidental? Questões como estas nos faz refletir sobre a importância de pensar uma outra cosmo percepção acerca de sujeitos e sujeitas históricas que ainda estão à margem da sociedade. A Partir disso, entendemos que se faz necessário pensar novas abordagens, novas epistemes e discussões que alicercem

uma outra análise do ensino de história, a fim de pensar uma educação antirracista, tendo como fonte teórica metodológica, os LDH.

3.2 A lei 10.639.03 e a relevância da representatividade negra para uma educação antirracista.

Ao considerar as questões de ensino de história como objeto de estudo em relação aos temas da contemporaneidade, não é possível preterir o tratamento de temas ligados à inserção das legislações que integram à disciplina temas da natureza dos povos tradicionais e povos originários. Desse modo, o presente capítulo busca, por meio de um diálogo com a legislação, pertinente aos temas mencionados, e as pesquisas de estudiosos da América Latina, também conhecidas como estudos decoloniais, estabelecer aspectos que auxiliem na compreensão do recorte selecionado para a produção desta dissertação, a saber mulheres negras e suas representações em livros didáticos do 7 ano.

A lei 10.639/03 é implementada no Brasil em um período político em que repensar políticas públicas era uma das pautas mais importantes dentro de um discurso de reparação histórica. Ela surge a partir da alteração da lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Essa alteração implica tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de ensino fundamental e médio, sendo elas públicas ou privadas. A validação dessa temática nos currículos escolares se refere à população negra com objetivo de destacar, enaltecer, a luta do povo negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional do Brasil, é o que diz a lei.

Outros pontos importantes que também se destacam, estão no inciso 2º que diz que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados em todo o currículo escolar, destacando em especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Outro marcador importante está no Art. 79 - B que diz que o calendário escolar incluirá o 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (2003)

> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. O Art. 79-B da LDB, alterado pela Lei nº 10.639/2003, determina: Art. 79-B. O

> calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra' (Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003).

Vejamos, essas alterações na lei são de extrema relevância para o processo de (re) construção identitária do país, leis que passaram a ser vigoradas após anos de lutas e militância do povo negro, que durante anos se viu como pano de fundo da história nacional, excluídos e marginalizados.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos, que têm sido desconfortáveis entre os estudiosos da temática em questão: o que foi feito após 20 anos da aplicabilidade da lei 10.639/03? O que tem feito os professores do ensino básico para rever essas questões?

Não cabe apenas aos professores de história serem os únicos responsáveis por esta luta. A implantação da Lei é um evento a ser reiteradamente celebrado, porém não o suficiente para uma educação inclusiva, antirracista.

Algumas abordagens são mencionadas em LDH, porém os recortes ainda são mínimos. Termos que superdimensionam e supervalorizam a cultura europeia ainda estão intrínsecos nas abordagens históricas, a imagem das mulheres negras por exemplo, na maioria das vezes estão atribuídas somente as contribuições culturais, validando o lugar da mulher apenas ao privado. Não que sejamos contrários às temáticas culturais, mas queremos salientar também a participação dessas mulheres em lugares de destaques políticos, econômicos e sociais que modificaram a estrutura da sociedade brasileira.

Segundo Davis (2016), mulheres negras, escravizadas suportavam o terrível fardo da igualdade de gênero em meio a opressão. Essas mulheres além de gozar de igualdade com seus companheiros nos espaços domésticos, afirmavam também a igualdade de modo combativo, desafiando a condição desumana da escravização. Elas também resistiam aos assédios sexuais que sofriam dos homens brancos, senhores de engenho, colonizadores, defendendo sua família, além de participarem de paralisações e rebeliões. Essa e tantas outras perspectivas históricas, precisam estar presentes nos conteúdos dos livros didáticos de história, relatos históricos que enaltecem os ditos subalternos da história, são pontos relevantes cuja informação possui um impacto social urgente e necessário para a composição das estruturas do país.

Alguns professores encontram dificuldade para abordar o tema racial nas escolas, sobretudo as privadas. Segundo Hooks (2017), muitos professores relatam que a maioria dos alunos das instituições que lecionam, são brancos. Nesse contexto, a referida autora reforça que a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva

inclusiva, devem fazer parte do processo de aprendizagem em sala de aula, mesmo na ausência da pessoa de cor:

> O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. (Hooks, 2017, p. 63).

Tedeschi (2008), ressalta que longe de propagar uma "guetização" de culturas, a função do multiculturalismo é propor uma possibilidade de trocas, de estratégias e diálogos, em que essa troca possibilite a participação dos múltiplos diálogos como produtores de cultura e que todos saiam com os seus horizontes culturais ampliados. Todavia, o autor nos chama a atenção para a distinção entre multiculturalismo e interculturalismo, afirmando que:

> Na perspectiva da educação há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, os seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença, então, esse reconhecimento me parece já um grande avanço. Agora, numa perspectiva intercultural não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer a relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à relação de cada um (TEDESCHI, 2008, p. 15).

Pensando a partir da necessidade de rever as propostas de ensino nas escolas, com a finalidade de estabelecer teorias necessárias que sustentem a lógica de um ensino inclusivo e intercultural, entendemos que uma das soluções mais eficazes é um modelo de educação antirracista. Porém, estas não podem ser uma pauta voltada apenas para datas comemorativas e festividades escolares, precisamos rever os currículos e expandir mais as formas que a educação é conduzida. Lima (2015), nos chama a atenção para o cuidado com a maneira que a cultura afro-brasileira se torna "suplemento do currículo escolar", representada apenas em datas comemorativas, desfiles da beleza negra, Dia da Consciência Negra, folclore, onde o negro é retratado como exótico, o Outro, distante.

De acordo com Kilomba (2019), acabamos nos tornando aquilo que o outro projetou sobre nós, a autora afirma que “o sujeito negro se torna aquilo que o sujeito branco não quer ser relacionado”. Nessa cosmovisão, o chamado “Outro” é criado sempre como o antagonismo do “eu” (self). Aquilo que a referida autora salienta nos dizendo que “o Sujeito negro se torna então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo”. Destacando que o medo dos aspectos desonrosos impostos sobre o Outro, que lhes causam ansiedade, culpa e vergonha, é lançado ao externo com o intuito de escapar do que lhes é de responsabilidade:

> Em termos psicanalíticos, isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos - branquitude como parte “boa” do ego - enquanto as manifestações da parte “má” são projetadas para o exterior e vistas como objetos externos e “ruins”. (KILOMBA, 2019, p. 37)

Segundo Pinheiro (2023), o termo branquitude não está se referindo às pessoas brancas em suas singularidades, mas a uma categoria social que beneficia simbolicamente as subjetividades e materiais que atravessam pessoas brancas, em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Resumindo, nós pessoas negras somos aquilo que o sujeito branco não quer parecer, porém nos tornamos não apenas o Outro, o diferente daquilo que a pessoa branca é medida, mas também a Outridade, conceito desenvolvido por Kilomba (2019), que afirma que somos a representação mental daquilo que o sujeito branco criou de nós e não quer parecer. Segundo Fanon (2008), foi o homem branco que construiu o que frequentemente é chamado de alma negra. Diante do exposto, se faz necessário um rompimento com esse mundo conceitual branco nas escolas, precisamos utilizar o ensino de história como ferramenta de cura que ressignifique o conhecimento nas bases escolares, rompendo com o racismo epistêmico, construindo uma episteme antirracista e cuidando desse trauma histórico que adoece o inconsciente coletivo de pessoas negras, programados para uma espécie de trauma psíquico uma vez que a nossa história seja contada de uma forma nada realista e muitas vezes apenas por uma ótica pouco gratificante.

De acordo com Pinheiro (2023, p. 40), estar sobre a sociedade ocidental a responsabilidade do antirracismo, por ser o racismo uma construção do seu viés ideológico:

> A perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário.

Contudo, fica é possível notar que se faz necessário uma prática pedagógica étnico-racial nas escolas, elaborando propostas antirracista em seus currículos para a partir disso, nutrir nos estudantes o que eles efetivamente são e não do que disseram acerca delas, através de uma história real e de representatividades consistentes e positivas em conformidade com a Base Comum Curricular Nacional, implementada no Estado pouco depois da aprovação do documento em 2016. Assim, Mato Grosso do Sul torna-se laboratório para compreender as práticas "inovadoras” propostas pela mudança de nomenclatura e concepção impostas pela Base, aos estudos durante o período da Educação Básica.

CAPÍTULO 4 - A HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE ESSAS SUJEITAS HISTÓRICAS (PNLD 2020)

Segundo Michelle Perrot (2017), é de extrema importância que os estudos de gêneros incluam a produção historiográfica em torno das mulheres, trazendo em destaque a historiografia que combate o racismo, para que não se reforce discursos hegemônicos de gênero capazes de tornarem-se fundamento na historiografia das mulheres.

Ribeiro (2017, p. 43), por sua vez, diz que:

> Mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores – materialidade! – e, sendo assim, nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso, lutar para que elas possam ter direito de voz e melhores condições. Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que pudesse construir novos lugares de fala com objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica.

Segundo Hooks (2021), o movimento feminista contemporâneo em seu início, preocupou-se muito pouco em debater sobre os efeitos do sexismo no status social de mulheres negras. Isso demonstra o quanto a formatação hegemônica do feminismo pouco inclui as interseccionalidades dentro das pautas que devem ser discutidas nas perspectivas de gênero.

Para Kimberlé Crenshaw, só a partir da interseccionalidade conseguimos enxergar o impacto nas estruturas e a incapacidade do feminismo hegemônico em amparar mulheres negras, uma vez que reproduz o racismo:

> A interseccionalidade é uma sensibilidade analítica, uma forma de pensar sobre identidade e a sua relação com o poder. Originalmente criada em nome das mulheres negras, o termo trouxe à luz do dia a invisibilidade de vários elementos dentro de grupos, que apesar de reclamarem essas pessoas como seus membros, regularmente falham na sua representação. As supressões dentro da interseccionalidade não são exclusivas das mulheres negras. *Pessoas de cor* dentro do movimento LGBTQ; *raparigas de cor* na luta contra a via escola-prisão; mulheres dentro dos movimentos imigrantes; mulheres trans dentro dos movimentos feministas; e pessoas com deficiências a debater o abuso por parte da polícia – todas enfrentam vulnerabilidades que reflectem intersecções de racismo, sexismo, opressão de classes, transfobia, capacitismo, entre outras. A interseccionalidade deu a vários activistas uma forma de apropriar as suas próprias circunstâncias e lutar pela sua visibilidade e inclusão. Disponível em:

> (https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidade-nao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/)

Contudo, sabemos que as experiências vividas por mulheres negras são distintas de uma mulher branca, que diante da estrutura social que a cerca, "goza de privilégios" que estão associados à sua cor. Para melhor compreender essa complexidade, sabemos que a construção de identidade do Brasil foi construída a partir da violência sexual exercida pelo colonizador europeu com mulheres negras e indígenas, no período escravocrata. Um país construído a partir da violência e abusos de corpos que foram objetificados com a intenção de atender os interesses econômicos da colônia portuguesa. Hooks (2021, pg. 76), em relatório apresentado à convenção Geral Esya desconexo a citação com a análise abaixo.

Antiescravista, Londres, junho de 1840:

> Certo dia, o proprietário ordenou que as mulheres entrassem no celeiro, ele entrou com elas, chicote na mão, e disse que pretendia açoitá-las até a morte. Imediatamente, elas começaram a gritar: "O que eu fiz sinhô? O que eu fiz? Ele respondeu: "malditas, vou dizer o que vocês fizeram. Vocês não se reproduzem; não tenho um jovem vindo de vocês há vários meses".

A condição feminina demanda representatividade em diversas esferas da sociedade, na educação escolar não é diferente. Sabemos que a falta de representatividade das ditas "minorias" nos estudos feministas hegemônicos, ainda é uma realidade que permeia as estruturas dos saberes, sobretudo aqueles que estão pautados na versão do feminismo europeu. Gonzalez (1984), defendeu um feminismo afrolatinoamericano, que para ela combate as opressões específicas das quais mulheres negras e indígenas vivenciam. Segundo a autora, esse feminismo eurocêntrico, não dava conta de explicar tais situações.

Com base nas discussões anteriormente apresentadas, este trabalho de pesquisa se desenvolveu a partir do interesse de analisar materiais didáticos do 7º ano do ensino fundamental, com o intuito de identificar as representações de mulheres negras nos livros didáticos de história, e o contexto histórico em que essas mulheres estão inseridas. O objetivo dessa análise se dá pela necessidade de sinalizar a permanência ou as rupturas com padrões eurocêntricos, observando as lacunas históricas que precisam ser revistas, para que possamos (re) construir narrativas que possibilitem um ensino de história antirracista e assentada no registro e divulgação da participação feminina como sujeito histórico.

Escolhemos os livros do 7º ano de história, por observarmos que as temáticas abordadas nos possibilitam tratar da questão racial amparados nos conteúdos propostos. Durante o período do 6º ano, encontramos conteúdos relevantes como Reino de Cuxe, Egito Antigo, que possibilitam ao professor fazer abordagens dentro da perspectiva racial pensando em processo de (re) construção identitária. Porém, quando nos deparamos com os 7º anos e os conteúdos propostos, entendemos que recebemos uma "bomba nas mãos". Não só a divisão dos conteúdos quadripartite é um desafio, mas as abordagens e as representações que permeiam os conteúdos sobre a colonização do Brasil, postas nesse seriado demonstram o quanto ainda seguimos manipulados e engessados em nossos conteúdos do ensino de história.

Com objetivo de demonstrar como os temas que nos atravessam são tratados, analisaremos 07 dos 11 livros das coleções de LD's, aprovados no PNLD de 2020, conforme seguem por entendermos a relevância dessa análise após 20 anos da lei 10.639/03 e como esses livros vêm sendo elaborados com a implementação do material didático posto no PNLD de 2017. Para dar efetividade ao estudo proposto, procedeu-se à análise de sete Livros Didáticos os quais seguem relacionados:

- ARARIBÁ MAIS - HISTÓRIA. 1ª edição. 7º ano. Editora Moderna - LTDA, 2018 - PNLD (2020). Org. e Produção. Editora Moderna. Editora Responsável: Ana Cláudia Fernandes.
- Convergências História. 2ª edição. 7º ano. Editora; Edições SM LTDA, 2018 - PNLD (2020) Caroline Minorelli e Charles Chiba.
- Estudar História: das origens do homem à era digital. 3° edição. 7° ano. Editora Moderna LTDA, 2018 - PNLD (2020). Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto.
- Geração Alpha História. 2° edição. 7º ano Editora: Edições SM LTDA, 2018 - PNLD (2020). Débora Yumi Motooka. Editora Responsável: Valéria Vaz.
- História.doc 7° ano. 3ª edição. Editora Saraiva, 2018 - PNLD (2020). Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.
- História. Escola e Democracia. 7º ano. 1ª edição. Editora Moderna, 2018, LTDA - PNLD (2020). Flavio de Campos; Regina Claro; Miriam Dolhnikoff
- História Sociedade & Cidadania. 7° ano. 4ª edição. Editora FTD S A, 2018, - PNLD (2020). Alfredo Boulos.
- Inspire História. 7 º ano. 1ª edição. Editora FTD S A, 2018 - PNLD, (2020). Reinaldo Seriacopi, Gislane Azevedo.
- Teláris História. 7° ano. 1ª edição. Editora Ática S.A, 2018 - PNLD (2020). Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino.
- Vontade de Saber História. 7º ano. 1ª edição. Editora Quinteto Editorial LTDA, 2018 - PNLD (2020). Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini.

Estas coleções foram aprovadas em conformidade com o PNLD de 2020, para o ensino de história, cujos exemplares utilizados com os sétimos anos do Ensino Fundamental, serão objeto de exame neste capítulo. Nesse sentido, estabelecemos algumas análises acerca das particularidades que podem ser observadas no conjunto das obras. Inicialmente, há uma predominância de permanência das editoras Moderna, FTD e Saraiva que integram 06 dos volumes aprovados.

4.1 Livro 1 – ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA

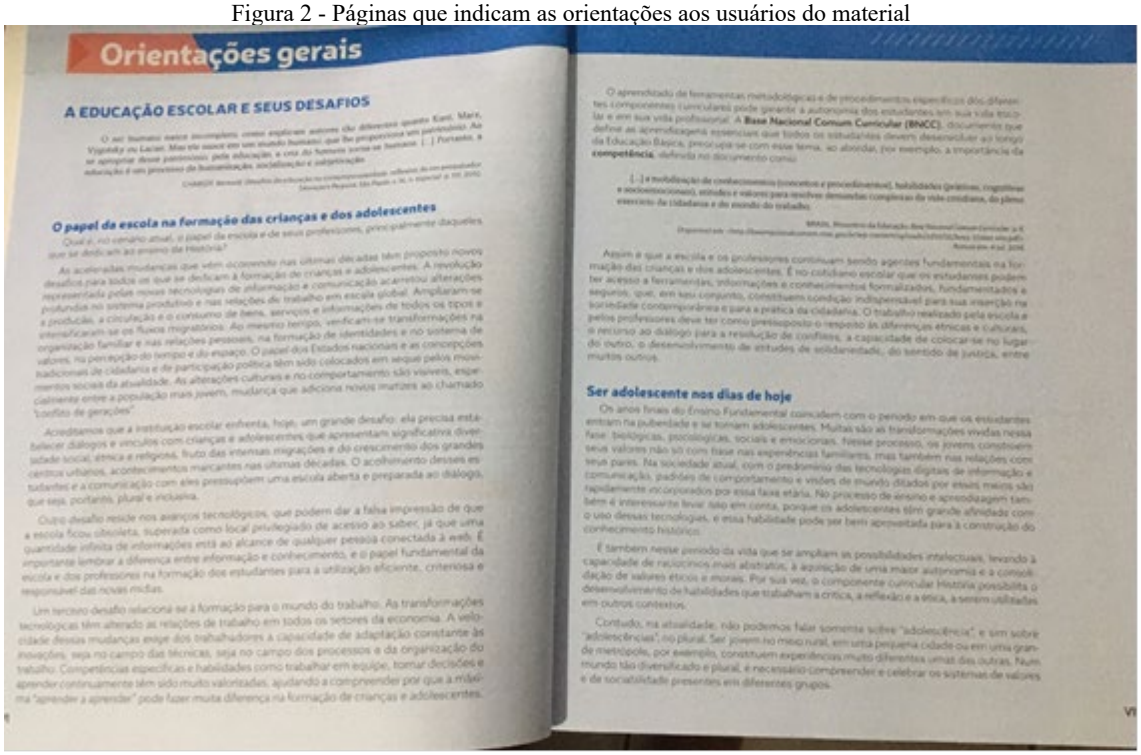
Figura 1 - - Capa do livro didático de história “Araribá Mais”.

Fonte: Livro Araribá Mais História, 2018. Acervo da pesquisadora.

Essa é uma coleção organizada pela própria editora, que contempla todo o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, um dos mais utilizados no ensino básico, abarcando todas as disciplinas escolares. O livro *Araribá Mais História* do 7º ano será o nosso primeiro objeto de análise em busca de identificar como os conteúdos de história estão sendo trabalhados e como as mulheres negras estão representadas nesses materiais, junto aos conteúdos propostos.

Pensando na perspectiva antirracista, que se promove a partir de uma discussão decolonial. A capa do livro apresentado acima demonstra a sensibilidade da editora em destacar povos originários, em um dos seus ritos. Vale salientar, que a representação na capa deste livro, além de não fazer um recorte de gênero, não se atém a contextualizar a imagem apresentada, seja através de uma legenda ou bloco de informações, que levem ao conhecimento dos estudantes de qual povo se trata. O que pode ser considerado uma questão que implica no processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos.

Figura 2 - Páginas que indicam as orientações aos usuários do material



Fonte: Livro Araribá Mais História, 2018. Acervo da pesquisadora.

O livro possui uma espécie de "guia" com orientações gerais para os professores (as). Suas páginas iniciais possuem desde um texto sulador sobre o papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes, a textos complementares sobre o ensino de história. Também está presente a BNCC referente aos conteúdos propostos e as referências bibliográficas. Um guia completo de extrema relevância para a compreensão dos conteúdos e abordagens necessárias para tratar de temas diversos em sala de aula. Mas será que estas orientações gerais são suficientes? Como os conteúdos de história do período colonial do Brasil vêm sendo retratados? A representação do negro nesse material contempla a verdadeira história, ou apenas a narrativa a partir da ótica do colonizador? Essas e outras indagações é o que busco investigar neste material.

O livro começa a unidade I com os seguintes conteúdos; Os Reinos de Sahel, o Reino de Gana, Império do Mali, Povos Bantos[30] e Iorubás. Esses conteúdos são de extrema relevância para a composição dos saberes do ensino básico. Crianças e adolescentes passam a acessar através desse material didático, orientados por

[30] As línguas bantas ou bantu formam um ramo do grupo benue-congolês da família linguística nígero-congolesa, com mais de 600 línguas. São faladas, sobretudo, nos países africanos a sul do Equador, por cerca de 300 milhões de pessoas. Ver mais in: LOPES, Nei. **Novo dicionário Bantu do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo dicionário Houaiss, 2003.

professores (as), temas que são constantemente negligenciados ou simplesmente apagados no ensino de história.

Figura 3 - Representação de uma mãe dongo com o seu filho no colo

Fonte: Livro Araribá Mais História, 2018. Acervo da pesquisadora

No primeiro capítulo, Os Reinos de Sahel fazem abordagens da história africana que só passaram a ganhar maior visibilidade a pouco tempo. Imagens de esculturas históricas como a de uma mãe dongo, com seu filho no colo, sec. XIV, são apresentadas ao lado de um texto sobre o Império Mali. Uma pequena legenda ao lado da imagem explica sucintamente qual o material é feito, o tamanho e o local que a escultura se encontra, no Museu do Quai Branly, Paris. Porém, não há uma preocupação em fazer uma análise crítica sobre o local que estar de posse da escultura e a representação dessa mulher em seu contexto histórico. Sobre este primeiro conteúdo da unidade I, essa é a única figura feminina representada no LD *Araribá Mais História*, o que nos leva a entender o descuido ao que se refere a participação das mulheres na história.

Figura 4 - Povos Iorubás e Bantos. Cerimonial Gélédè realizado em Keto, no Benin. Fotografia de 2009. Celebração da sabedoria e o poder das mulheres.

Fonte: Livro Araribá Mais História, 2018. Acervo da pesquisadora.

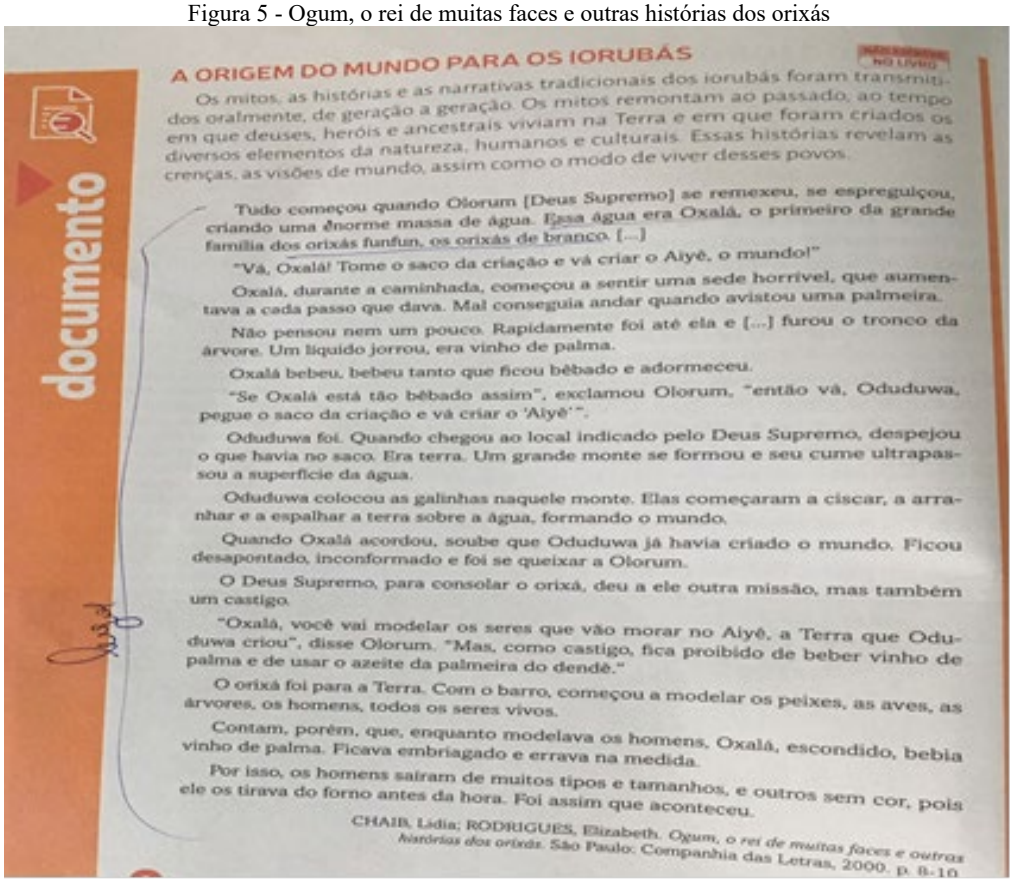
No capítulo 02, nos deparamos com mais um conteúdo que é base para os estudos afro-brasileiros. A relação dos povos iorubás e bantos, grupos étnicos e linguísticos que foram escravizados no Brasil colônia e com isso foram um dos principais influentes na formação cultural do país, por estarem presente nesse processo. O que nos chama atenção é a falta de um recorte teórico metodológico, por parte da editora, que destaque a influência desses povos no Brasil, ressaltando de que forma houve contribuições nas estruturas desde os falares até a questão religiosa. Segundo Castro (2001), no campo da pesquisa científica, das mínimas contribuições linguísticas no âmbito dos estudos afro-brasileiro, deixou de ser preocupação dos pesquisadores chegar até as línguas africanas, que de acordo com a autora, provavelmente foram faladas no Brasil Colônia, o que indica ser um fator predominante para afastar o português do Brasil do Português de Portugal. Sobre os povos bantos e iorubás, Castro (2001, p. 16.) diz:

> As influências africanas no domínio da religião, diz respeito à dimensão da importância da herança cultural iorubá versus banto no Brasil, o que se deve a tradição de cem anos de pesquisas concentradas na cidade do Salvador, entre candomblés onde traços da religião trazida pelo povo iorubá da Nigéria e do Benin são de fácil observação empírica.

A fotografia apresentada, retrata um cerimonial realizado em Kéton, no Benin. Segundo dados do próprio livro didático, em legenda, consta que esse cerimonial também é praticado em países como Nigéria e Togo, em que celebra a sabedoria e o

poder das mulheres. Através de músicas, máscaras, danças a cerimônia também é utilizada para cultuar alguns orixás femininos, chamada de cerimônia Gélede. As questões que nós fazemos nessas descrições de imagens apresentadas neste material é: existe orixá em África? Como essas divindades são tratadas por estes povos? Por que não há representações de mulheres guerreiras nessas imagens? Esses e outros são alguns questionamentos que nos atravessam no processo de análise desse material.

Figura 5 - Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás



documento

A ORIGEM DO MUNDO PARA OS IORUBÁS

Os mitos, as histórias e as narrativas tradicionais dos iorubás foram transmitidos oralmente, de geração a geração. Os mitos remontam ao passado, ao tempo em que deuses, heróis e ancestrais viviam na Terra e em que foram criados os diversos elementos da natureza, humanos e culturais. Essas histórias revelam as crenças, as visões de mundo, assim como o modo de viver desses povos.

Tudo começou quando Olorum [Deus Supremo] se remexeu, se espreguiçou, criando uma enorme massa de água. Essa água era Oxalá, o primeiro da grande família dos orixás funfun, os orixás de branco. [...]

"Vá, Oxalá! Tome o saco da criação e vá criar o Aiyê, o mundo!"

Oxalá, durante a caminhada, começou a sentir uma sede horrível, que aumentava a cada passo que dava. Mal conseguia andar quando avistou uma palmeira.

Não pensou nem um pouco. Rapidamente foi até ela e [...] furou o tronco da árvore. Um líquido jorrou, era vinho de palma.

Oxalá bebeu, bebeu tanto que ficou bêbado e adormeceu.

"Se Oxalá está tão bêbado assim", exclamou Olorum, "então vá, Oduduwa, pegue o saco da criação e vá criar o 'Aiyê'".

Oduduwa foi. Quando chegou ao local indicado pelo Deus Supremo, despejou o que havia no saco. Era terra. Um grande monte se formou e seu cume ultrapassou a superfície da água.

Oduduwa colocou as galinhas naquele monte. Elas começaram a ciscar, a arranhar e a espalhar a terra sobre a água, formando o mundo.

Quando Oxalá acordou, soube que Oduduwa já havia criado o mundo. Ficou desapontado, inconformado e foi se queixar a Olorum.

O Deus Supremo, para consolar o orixá, deu a ele outra missão, mas também um castigo.

"Oxalá, você vai modelar os seres que vão morar no Aiyê, a Terra que Oduduwa criou", disse Olorum. "Mas, como castigo, fica proibido de beber vinho de palma e de usar o azeite da palmeira do dendê."

O orixá foi para a Terra. Com o barro, começou a modelar os peixes, as aves, as árvores, os homens, todos os seres vivos.

Contam, porém, que, enquanto modelava os homens, Oxalá, escondido, bebia vinho de palma. Ficava embriagado e errava na medida.

Por isso, os homens saíram de muitos tipos e tamanhos, e outros sem cor, pois ele os tirava do forno antes da hora. Foi assim que aconteceu.

CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 8-10.

Fonte: Livro Araribá Mais História, 2018. Acervo da pesquisadora

A pag. 25 do livro, ainda se referindo ao 1º bimestre que tem como conteúdo proposto a história dos povos iorubás e bantos, apresenta um texto contando os mitos, histórias e narrativas tradicionais de povos iorubás, através de um conto de Olorum e Oxalá na criação do mundo e da humanidade.

A intenção desse texto, nos parece destacar o candomblé, como é chamado na Bahia, religião de matriz africana e as suas contribuições na formação do mundo, porém sem recortes temporais. Resta saber, se este documento será utilizado pelo corpo docente.

Pensando em uma análise crítica desse documento utilizado como fonte histórica e informativa, percebemos que o documento é apresentado como um mito que remonta o passado, mas não faz uma vinculação com a religião de matriz africana no Brasil, deixando solta as riquezas de informações que esse conteúdo possui.

Segundo a historiadora Monique Vargas, as práticas religiosas são diferentes entre as duas nações de candomblé, Angola e Ketu/Nagô. Embora ambas tenham matriz africana, denominadas no Brasil como candomblé, "os rituais, os fundamentos, os preceitos, os cargos, e os idiomas são diferentes de uma nação para outra" (Vargas, Castilho, Franciele Monique. Tese de doutorado: Nos enredos do banho de manjericão: identidades e identificações de resistências afro religiosas na produção audiovisual de Clara Nunes (1970 – 1983) pág. 124, ano. 2020). Sendo assim, fica o questionamento: qual a intencionalidade dessa narrativa ou desse documento, apresentado nesse material didático?

Figura 6 - Representação de uma mulher do grupo linguístico banto

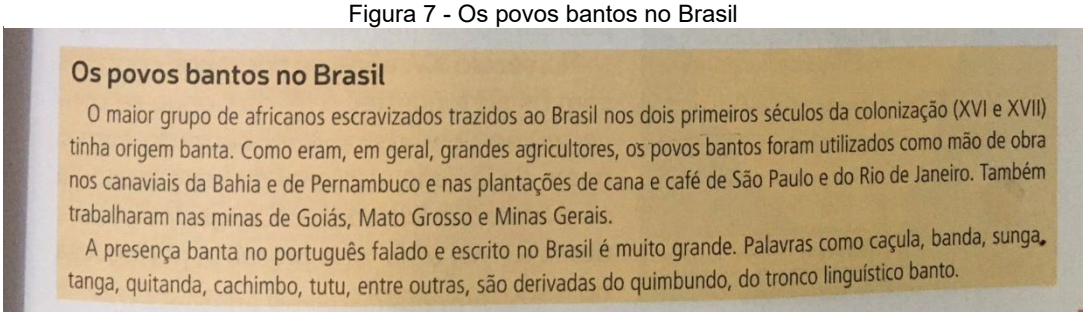
Fonte: acervo da pesquisadora.

Vemos aqui a representação de uma mulher do grupo linguístico banto, mais uma vez sem nenhuma contextualização e análise da participação histórica dessas mulheres em suas comunidades. Essa imagem está representada ao lado de um texto que aborda a questão da diversidade desses povos, porém ela é vista como pano de fundo do contexto abordado. Vê-se nessa mesma página o interesse da editora em trazer elementos construtivos para o conhecimento histórico dos estudantes desse seriado, como por exemplo, blocos informativos falando sobre a presença banto no português falado e escrito no Brasil. Porém, dentro de uma perspectiva de gênero, percebemos que

não há uma preocupação em descrever a história das mulheres africanas através de suas contribuições políticas, sociais e econômicas.

Diante da minha experiência em sala de aula como professora de história desse segmento, compreendo que a apresentação de imagens soltas, sem contextualização, abre espaços para interpretações e comentários diversos. Exemplo disso são as interpretações dadas às funções atribuídas a entidades do candomblé, como por exemplo a figura da pombagira, como nos diz Castro (2001, pag. 111), um lexema banto denominando um inquice, que é demonizada pelo ocidente, cujo comportamento é descrito longe de ser "aquela atribuída a uma pomba gira", ou seja, uma mensageira desvairada. A autora nos explica que, dentro de um processo fonossemântico, "pomba" (a ave) e "gira" (amalucada), em português.

Figura 7 - Os povos bantos no Brasil



Os povos bantos no Brasil

O maior grupo de africanos escravizados trazidos ao Brasil nos dois primeiros séculos da colonização (XVI e XVII) tinha origem banta. Como eram, em geral, grandes agricultores, os povos bantos foram utilizados como mão de obra nos canaviais da Bahia e de Pernambuco e nas plantações de cana e café de São Paulo e do Rio de Janeiro. Também trabalharam nas minas de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais.

A presença banta no português falado e escrito no Brasil é muito grande. Palavras como caçula, banda, sunga, tanga, quitanda, cachimbo, tutu, entre outras, são derivadas do quimbundo, do tronco linguístico banto.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Segundo Jacques Raymundo, em O elemento afro – negro na língua portuguesa, em uma tentativa de sistematizar os fatos que constituíram "a língua dos escravos no Brasil, o que para o autor foi capaz de desenvolver uma linguagem própria, mesclado ao idioma do português, juntando-se ao vocabulário do indígena, determinou as alterações ainda hoje notadas das etimologias propostas, sobretudo quando se procura explicação nas línguas do grupo banto" (Raymundo, Jacques. O elemento afro-negro na língua portuguesa. Rio de Janeiro: Renascença Editora. Pág. 75). Nesse sentido, para Castro (2001, pág 55):

> Sobre a questão do vocabulário, pela primeira vez é feita uma tentativa de classificação e análise linguística dos aportes lexicais africanos no português do Brasil, ou, na sua definição, "palavras africanas que entraram para a língua portuguesa"

Figura 8 - Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin.

Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin. Fotografia de 2011. Essa tradicional missa, realizada sempre no final do mês de janeiro, é celebrada nos mesmos moldes da missa ao Nosso Senhor do Bonfim que ocorre em Salvador, na Bahia. Esse é mais um exemplo que mostra a presença da influência afro-brasileira no Benin.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em uma das atividades da página 31 do livro, que tem como título: Ser no mundo, traz um texto sobre: Quilombolas brasileiros visitam a África. Mais uma vez percebemos que não há recorte de localização geográfica de África e nem contextualização sobre os povos quilombolas do Brasil. A editora deixa mais uma lacuna na história, permitindo brechas para interpretações diversas sobre movimentos de resistência como quilombagem[31], por exemplo.

De acordo com Vargas (2020), a quilombagem foi uma organização legitima das primeiras organizações do povo negro, escravizado no Brasil, que tinha como objetivo, a conquista da liberdade para uma vida digna. Após esse texto, nos deparamos com a figura 08, uma fotografia de um grupo de mulheres em uma missa no Benin. Esse é mais um elemento intrigante nas abordagens do livro nos permitindo fazer uma análise crítica do conteúdo proposto.

A legenda descreve que as missas seguem os mesmos moldes das missas que ocorrem na Bahia, Salvador, afirmando que este é mais um exemplo da influência afro-brasileira no Benin, sem contextualizar como é feito esse movimento retrógrado, assim

[31] Quilombagem é o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravizados que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social constituiu força de desgaste significativo ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre

como, sem mencionar a religião como fator predominante na colonização em ambos os lugares: África e suas diásporas.

Segundo Moore (2010), às temáticas trabalhadas sobre a História da África, que é abordada nas diásporas, as concepções que são construídas no Brasil, se comparam a uma ficção, ou mesmo com uma ilusão. Uma África ainda elaborada a partir dos escravizados, esquecendo-se de avaliar ou mencionar a África contemporânea.

Dentro da concepção da África a partir do cotidiano educativo, em seu segundo capítulo, o autor ressalta que o que vem sendo abordado nos currículos escolares apontam mitos que reforçam preconceitos carregados de racismo e estereótipos, aquilo que ele define como história fictício – ilusionista, consolidada nos bancos escolares. Moore (2010), no capítulo 04 do livro, faz uma análise dos currículos universitários, destacando que estes não dispõem dos conteúdos necessários no que diz respeito às diversidades raciais, de gênero, cultura e de classe, capaz de contribuir para a formação dos profissionais de educação. Desta forma, percebemos que mesmo após 20 anos da implementação da lei 10.639/03, os avanços sobre a temática ainda seguem padrões eurocêntricos repetitivos, apenas com novas roupagens. Importante destacar essas percepções ao longo do texto.

Figura 9 - Cerimônia de Santeria da cidade de Havana, Cuba. Fotografia de 2013.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 10 - Koster, Henry. Um moinho de açúcar. 1816. Biblioteca Brasiliana da Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 157.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dando sequência às análises das imagens e da contextualização histórica nos conteúdos do 7º ano, no livro Araribá Mais História, só encontraremos imagens de mulheres negras, 110 páginas após a última imagem apresentada. No capítulo 12, cujo tema: A colonização espanhola na América, a abordagens do conteúdo proposto não menciona na maior parte do texto a vida da pessoa negra em outros países da América Latina. Como se não houvesse pessoas negras nesses países, apenas no Brasil.

Figura 11 - Representação de Engenho de Itamaracá. Biblioteca Nacional dos Países Baixos.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 12 - Produção de açúcar em engenho pernambucano C. 1680. Arquivo da cidade de Vancouver, Canadá.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Nos capítulos 13 e 14 do livro, no 3º bimestre, voltamos a falar da história do povo negro. Dessa vez, dentro dos conteúdos: A colonização portuguesa na América e O Brasil Colônia, cujo título: O principal negócio da Colônia. Podemos observar que as imagens acima fazem referência a mão – de - obra escrava, elas estão alocadas em paginações cujos textos tratam do açúcar como o produto mais lucrativo da coroa. O livro também não faz nenhum tipo de alusão a outros produtos que também foram relevantes nesse processo.

Dentro do recorte racial, os negros escravizados são apresentados apenas como pequenos homens pintados em tela, fato que destaca o descuido e a desumanização desses povos, que sem rostos deixam de ser protagonistas e passam a ser invisibilizados. Um outro ponto que nos incomoda, é perceber que a editora mais uma vez não dialoga com as imagens apresentadas, esquecendo de destacar elementos importantes como por exemplo, o local onde estão expostas essas obras. De acordo com Reis (2019), uma das mais prósperas regiões canavieiras das Américas, foi a província da Bahia do séc. XIX, que se mantinha da mão – de – obra escrava. Estes escravizados, foram utilizados principalmente na agricultura, com destaque a atividade açucareira.

Segundo o autor supracitado, havia um exagero que a mitologia senhorial e historiográfica, criou para superdimensionar a estrutura do senhor de engenho. O que deixa evidente, o quanto a história nos materiais didáticos ainda valoriza e destaca apenas um lugar da história.

Figura 13 - Um Jantar brasileiro, 1827. Museu Castro Maya, RJ. p. 162.

Figura 14 - Habitação de negros. 1827 – 1835. Gravura. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, p. 160.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Por fim, encontramos imagens de mulheres negras, escravizadas nos capítulos finais do livro, dessa vez com imagens mais nítidas dessas sujeitas. Todavia, essas representações são abordadas a partir de uma única perspectiva, da subalternidade. O livro a todo momento não mostra preocupação em fazer recortes de gênero. As mulheres são pouco representadas, estão sempre em segundo plano, ao lado de uma figura masculina.

Um outro aspecto intrigante desse material didático, é a falta de diálogo e contextualização das imagens com os fatos históricos. Na figura 13, vemos mulheres negras representadas apenas por um lugar da história, seguindo padrões patriarcais que as enxergam unicamente pela ótica do colonizador patriarca. A imagem de num. 14, é ainda mais intrigante, ela é um clássico dos LD's, uma pintura de Debret, que representa o Brasil colonial, através da imagem de subalternização dos corpos negros. Mulheres negras, abanado a sinhá (mulher branca colonial), e suas crianças provavelmente estavam ao redor da mesa, tratados como animaizinhos que comem das milhas dos Senhores de Engenho.

De acordo com Hooks (2021), a dominação é uma ferramenta de controle que gera a objetificação do grupo subordinado, nesse caso, mulheres negras, que passa a ser definida e possuir uma identidade, quando são nomeadas apenas de maneira que definem sua relação com outras pessoas, que são considerados sujeito.

Contudo, concluímos a análise deste livro sinalizando a urgência de uma revisão histórica e metodológica desse material, ao que tange às questões de representatividade das mulheres negras, para que todas as pessoas sejam bem-informadas, através de um modelo de ensino antirracista. Ademais, neste capítulo se desenvolverá a análise dos demais livros didáticos.

4.2 Livro 2 - Geração ALPHA

Figura 15 - Capa do livro didático de história – Coleção ALPHA.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Analiso mais um livro didático do 7º ano de história, uma coleção que contempla todo ensino fundamental, anos finais, do 6º ao 9º ano, organizado pela SM Educação, Geração Alpha e editora Valéria Vaz, do PNLD 2020. A capa do livro apresentada acima, faz alusão a civilizações antigas de povos africanos, onde fica explicito a tentativa de elucidar um contexto histórico fora dos padrões eurocêntricos, o que difere da maioria das coleções aprovadas, porém, consideramos pouco atrativa para o seriado. O recorte de gênero, é mais uma questão que precisa ser reavaliada na apresentação da capa, o que demonstra pouco cuidado em destacar pontos relevantes das civilizações antigas, como por exemplo, as posições de destaques sociais de mulheres dessas sociedades.

Oyêwùmí (2021), nos apresenta uma outra forma de ver o papel social da mulher a partir de uma referência da cultura iorubá. A autora nos leva a reflexão de como a ideologia do determinismo biológico está no cerne da sociedade ocidental. Em seu livro, A Invenção das Mulheres, fica evidente como conceitos baseados no corpo não eram centrais nas estruturas dessa sociedade, antes da colonização. Segundo a autora, o gênero não é socialmente construído e a subordinação das mulheres não é universal.

Dando sequência a análise deste livro, ainda em investigação do material, buscamos o site da editora para compreender sua estrutura, seu viés pedagógico e como esse material está sendo inserido nas escolas, além da sua relação com as novas ferramentas de metodologias de ensino. De acordo com Cortelazzo et al; 2018, já não se pode mais ter a pretensão de desperdiçar formas de ensino em nenhum nível, tendo em vista que a legislação flexibiliza os métodos, como por exemplo, as tecnologias de informação que podem estar a serviço da aprendizagem.

Nas informações do produto, fica explicito que a coleção apresenta uma organização cronológica e linear, desde a história do Brasil a história contemporânea. O site também deixa explicito, que a coletânea possui a preocupação em construir uma visão crítica dos estudantes, auxiliando essa geração a tornarem-se cidadãos. Ainda no site, encontramos informações relevantes que descreve a geração Alpha, como uma coleção que tem como objetivo organizar os conteúdos de forma integrada e de ordem cronológica, sem ignorar as múltiplas temporalidades.

Retornando ao livro físico e a sua sequência lógica da estrutura, nos deparamos com o a metodologia da coleção, onde percebemos a organização do material a partir de

uma linearidade histórica que visa ordenar os conteúdos em uma sequência cronológica. Um outro ponto que precisa ser abordado é a preocupação em elucidar que o material estar em constante diálogo com as metodologias ativas, no intuito de aliar a tecnologia e o ensino de história, em uma adesão nas escolas do ensino básico.

O livro está organizado em quatro volumes, de modo a contemplar todos os anos finais do Ensino Fundamental. Cada volume apresenta nove unidades, compostas de dois a quatro capítulos cada. As unidades possuem, pequenos textos introdutórios, boxe com primeiras ideias, perguntas que estimulam a criticidade do aluno a partir da sua opinião. O livro também dispõe de muitas imagens e fotografias, o que estimula a criatividades dos estudantes, assim como permiti que possam visualizar o contexto histórico dos conteúdos propostos.

Figura 16 – Sumário. Livro Geração ALPHA

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O sumário do livro está dividido por unidades. Porém, é notório que há uma tentativa de desassociar os conteúdos de uma perspectiva eurocêntrica. O que fica

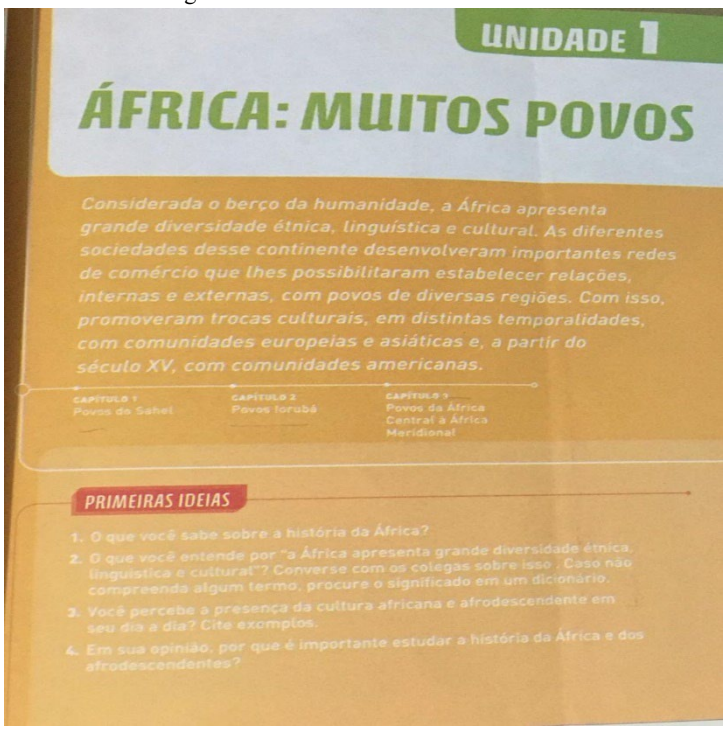
evidente a partir da tentativa dos autores em iniciar a primeira unidade do primeiro semestre a partir dos povos originários, da África.

O livro começa com o conteúdo, África: Muitos povos. Ele divide seus capítulos a partir das unidades, que vão da Iª a IXª. O capítulo 1 inicia os conteúdos sobre os povos do Sahel, que fazem parte de uma região de transição entre o deserto do Saara e a África Subsaariana, conhecida popularmente de África, Negra. (Geração alpha história: ensino fundamental: anos finais: 7º ano. 2ª ed. Pg. 13. São Paulo: 2018).

No início do primeiro capítulo, os autores preocuparam-se em iniciar com um texto que faz menção a África como o berço da humanidade, traçando uma linha cronológica entre os três capítulos distribuídos nessa unidade, dividindo em: povos de Sahel, povos Iorubás e povos da África Central à Meridional. O livro aborda também, pontos marcantes da história, a partir de uma perspectiva decolonial, que é ressaltar as diversidades linguísticas e culturais que existem no continente africano, dentro dos aspectos culturais das diferentes sociedades.

Ainda na abertura da primeira unidade, encontramos uma espécie de questionário intitulado, primeiras ideias. Essas questões nos parece uma espécie de estímulo a criticidade dos estudantes, para que estes cheguem a conclusão do quanto o continente é plural, e como a cultura africana está presente nas estruturas sociais e culturais do Brasil. Porém, a nossa indagação é, como essa temática será mediada pelos (as) professores (as)? Entendemos que uma das formas para se resolver essa questão, está na percepção do profissional e o interesse em compreender esses entraves que encontramos nos conteúdos de história.

Figura 17 – Unidade I – Primeiras Ideias.



Fonte: Acervo da pesquisadora

As questões apresentadas na abertura da unidade, são objetivas e elementares. Elas se dividem entre as seguintes perguntas: o que se entende sobre a história da África, sua diversidade, a presença cultural africana e afrodescendente no Brasil e a importância de estudar a história da África e dos afrodescendentes. Porém, suas respostas precisam ser bem mediadas pelos (as) professores (as), para que não haja deturpações ou interpretações errôneas sobre o tema proposto.

Na página 10 e 11 do livro, nos deparemos com a fotografia de uma mulher da região da Namíbia, carregando uma criança, nas costas. A imagem mostra os aspectos culturais e sociais de um povo, permitindo o leitor visualizar e compreender como a diversidade está presente na cultura africana. O lugar da mulher a partir da perspectiva de força para além das construções ocidentais pode ser um ponto analisado através da imagem apresentada, logo vale salientar que cabe ao professor (a), como mediador do conhecimento, pontuar que o sentido de força nessa analise não deve ser confundida com a desumanização de um povo e sobretudo, das mulheres.

Ressignificar o conceito de humanidade para pessoas negras, é uma necessidade urgente, considerando as experiências históricas e contemporânea de opressão. Mas especificamente por mulheres negras, que além de desumanizadas são objetificadas, diante dessa estrutura racista e patriarcal, que tem como principal símbolo da opressão, o homem branco. “Uma vez que o conceito de humanidade contempla somente homens

brancos, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório" (RIBEIRO, Djamila, 2018, p. 27).

Ainda nesse capítulo, analisando as páginas supracitadas, nos deparamos com a leitura da imagem, uma espécie de questionamentos, com a intenção de levar os estudantes a refletirem a partir da fotografia, a cultura de um povo. As perguntas são subjetivas, vagas e tendenciosas, deixando evidente a falta de cuidado como os aspectos étnicos, raciais e de gênero.

Figura 18 - Mulher e criança do povo Himba.

Fonte: Acervo da pesquisadora

As perguntas variam entre o que mais chama a atenção dos estudantes na foto apresentada e se estes conhecem alguém que use penteados semelhantes ao da mulher retratada. Um outro questionamento, é se o modo como a mulher carrega a criança é adotado no Brasil, atualmente? Perguntas como estas, se não forem conduzidas por um (a) profissional especializado (a) e interessado (a) a pensar os demais aspectos culturais, para além do que são impostos pelo modelo ocidental, podem causar ainda mais problemas no âmbito escolar, como por exemplo, falas racistas, xenofóbicas, tratadas como brincadeiras ou bullying, que prejudicam ainda mais o desenvolvimento escolar dos estudantes.

No manual do professor, encontramos as orientações didáticas para conduzir as respostas referentes as essas questões. Todas elas seguem uma visão ocidental e que reforçava um discurso racista, associando essas civilizações a miséria, sofrimento e

atraso. Exemplificando os fatos, uma das orientações é que o professor (a) oriente os estudantes a observar as expressões das pessoas das imagens apresentadas, imaginando que os alunos vão identificar cansaço, timidez, seriedade, e a única orientação é que o profissional ensine aos alunos a terem empatia.

Nas páginas seguintes, 14 e 15 ainda com os conteúdos referentes a história dos povos de Sahel, nos deparamos com uma espécie de mapa mental que evidencia as rotas comerciais transaarianas. O conteúdo está apresentado no capítulo 01 do livro, que se dedica a abordar a importância das rotas que adentrava o deserto do Saara, mas que por diversas vezes, ao longo da história, foi retratado como uma fronteira árida. Porém, a verdade, é que este conectava várias regiões da África e desemprenhava um papel importante no comércio do continente.

Outro ponto relevante, é a dedicação em sinalizar que as atividades econômicas desses povos eram um dos mais importantes pontos nas rotas comerciais. O livro traz mapas dos séculos V ao XVI, que sinalizam os principais trajetos entre os países, além de uma espécie de tabela, explicando quais eram os produtos mais comercializados, e as suas principais atividades econômicas.

Figura 19 – As rotas comerciais transaarianas.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse momento, percebemos que a falta de representatividade feminina nas abordagens desses conteúdos, é latente. Pontos importantes sobre os principais reinos africanos, quase não mencionam a participação e a influência das mulheres nas estruturas dessas sociedades.

Segundo Amadiune (1997, p. 109), é necessário pensar os movimentos sociais em África, por um novo prisma. A autora reforça, que é vital analisar os movimentos de mulheres africanas, a partir de outra concepção de poder, tendo em vista que elas tradicionalmente possuíam organizações autônomas e governos que não dependiam do Estado para organizar a vida em comunidade. De acordo com a autora, foi a partir do regime colonial, que a imposição de poder através do patriarcado e a divisão de gênero, se instalou nessas comunidades.

Amadiune (1997), deixa evidente que cabiam as mulheres administrarem as atividades agrícolas, religiosas e comerciais, a sua base era o agregado familiar e não a família, além de organizar as atividades comerciais. Essa afirmação, nos leva ao entendimento que a organização dessas sociedades funcionava de uma outra forma, que não o modelo ocidental. O sentido de família e o ser mulher nessas civilizações, estava associada ao sentido de comunidade, e não a partir de um único indivíduo.

Continuando a análise do livro, no capítulo dois, página 23, nos deparamos com o conteúdo que trata dos povos Iorubás. O livro se dedicar a sinalizar os países em que esses povos estão localizados, sua organização social, quanto Cidades – Estado, a importância do Ifé como um lugar sagrado e o sentido da escravidão para os povos africanos na antiguidade. Um importante ponto abordado pelos autores, é como a prática da escravidão na África era vista antes da colonização europeia. O mais interessante, é que para justificar suas abordagens teóricas os autores da editora, utilizam de citações diretas de teóricos e intelectuais, mesmo em um livro do 7º ano do ensino básico.

> Os africanos não escravizavam os africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia, de um conjunto de aldeias, de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses. Eram, ainda que pudessem ignorar esses nomes - que muitas vezes lhes eram dados por vizinhos ou adversários -, mandingas, fulas, bijagós, axantes, daomeanos, vilis, iacas, caçanjes, lundas, niamuézis, macauãs, xonas – e escravizam os inimigos e os estranhos. (SILVA, Alberto da Costa e. 2008, p. 85)

Dando sequência a análise das imagens e das representatividades das mulheres negras no material didático, encontramos fotografias de mulheres iorubás, cuja legenda

descreve os trajes típicos, usados no festival Olojo, na cidade de Ifé, atual Nigéria. Nessas primeiras páginas do capítulo, demostra-se uma dedicação em mencionar o protagonismo das mulheres iorubás, além de destacar a diferença entre escravidão e escravização, os aspectos econômicos e os lucros que a Europa obteve através desse mecanismo.

Na página 24, é possível encontrar a imagem de um busto feito em bronze e zinco, de um orixá iorubá que possui características feminina, seguido de um texto que aborda o surgimento dessas entidades nessas sociedades. O texto também descreve o quanto essas mulheres exercem papel de destaque, levando ao conhecimento do leitor o quanto os papeis de gênero entre esses povos não possui o mesmo sentido social que o Ocidente. Ele ressalta pontos relevantes como a valorização da maternidade, pois acreditavam que esse momento trazia poderes divinos para as mulheres, além de exercerem funções administrativas e ocupar cargos políticos. Porém, o cuidado com o comércio e com a economia era uma das funções mais valorizada e exercida pelas Iorubás.

Figura 20 – Cabeça feita de bronze e zinco, ori. Séc. XII e XV.

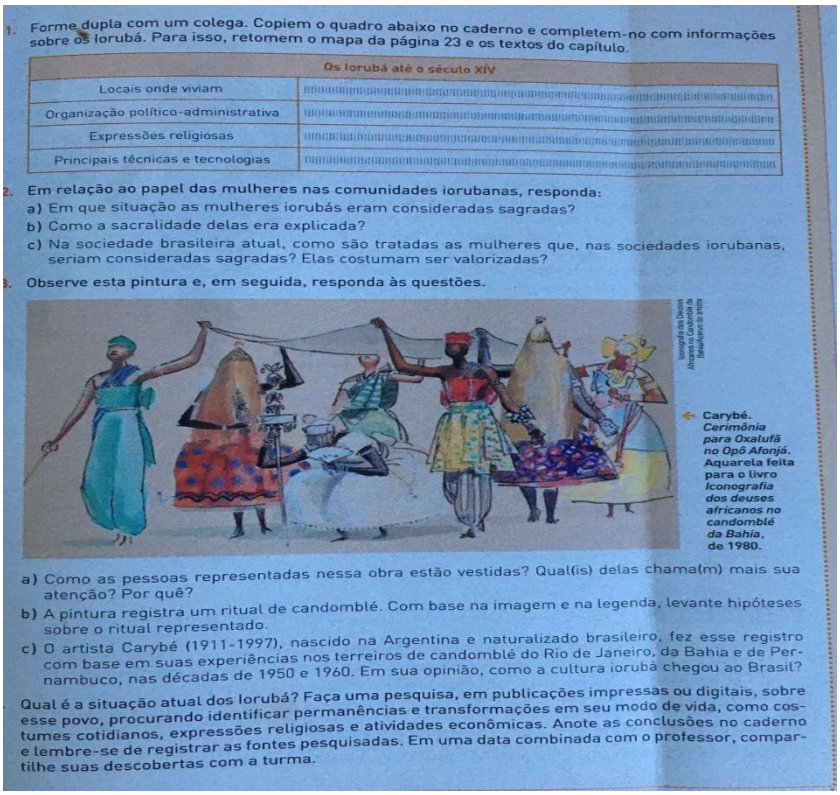
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 21 – Mulheres usando trajes típicos durante o festival de Olojo.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outro ponto marcante, é uma atividade dedicada de forma exclusiva a análise da religião de matriz africana, com questionamentos relevantes e elaborados para estimular a criticidade dos estudantes. A imagem de orixás, em diálogo com as questões, faz excelentes abordagens a respeito da participação feminina na religião de matriz africana e nas comunidades iorubás, como por exemplo, como essas mulheres eram consideradas sagradas quando se tornavam mães. Aqui podemos fazer uma análise a partir da simbologia das iabás, como mães na religião de matriz africana.

Figura 22 – Atividades, Canybé, Cerimonia para Oxalufã no Opô Afonjá.



1. Forme dupla com um colega. Copiem o quadro abaixo no caderno e completem-no com informações sobre os Iorubá. Para isso, retomem o mapa da página 23 e os textos do capítulo.

Os Iorubá até o século XIV	
Locais onde viviam	
Organização político-administrativa	
Expressões religiosas	
Principais técnicas e tecnologias	

2. Em relação ao papel das mulheres nas comunidades iorubanas, responda:
   a) Em que situação as mulheres iorubás eram consideradas sagradas?
   b) Como a sacralidade delas era explicada?
   c) Na sociedade brasileira atual, como são tratadas as mulheres que, nas sociedades iorubanas, seriam consideradas sagradas? Elas costumam ser valorizadas?

3. Observe esta pintura e, em seguida, responda às questões.

Carybé. *Cerimônia para Oxalufã no Opô Afonjá*. Aquarela feita para o livro *Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia*, de 1980.

   a) Como as pessoas representadas nessa obra estão vestidas? Qual(is) delas chama(m) mais sua atenção? Por quê?
   b) A pintura registra um ritual de candomblé. Com base na imagem e na legenda, levante hipóteses sobre o ritual representado.
   c) O artista Carybé (1911-1997), nascido na Argentina e naturalizado brasileiro, fez esse registro com base em suas experiências nos terreiros de candomblé do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco, nas décadas de 1950 e 1960. Em sua opinião, como a cultura iorubá chegou ao Brasil?

Qual é a situação atual dos Iorubá? Faça uma pesquisa, em publicações impressas ou digitais, sobre esse povo, procurando identificar permanências e transformações em seu modo de vida, como costumes cotidianos, expressões religiosas e atividades econômicas. Anote as conclusões no caderno e lembre-se de registrar as fontes pesquisadas. Em uma data combinada com o professor, compartilhe suas descobertas com a turma.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na página 30 do livro, localizamos um texto referente aos Reinos Bantu, mencionando os principais aspectos culturais, econômicos e sociais dessa etnia. Prosseguindo com a análise, também é possível encontrar informações de outros importantes territórios, como por exemplo, o Reino do Grande Zimbábue, Reino de Nidongo, Matamba e o império de Monomotapa. Esse texto, sinaliza aspectos relevantes da história desses povos como a exportação do ouro, do cobre e do marfim para a costa africana do oceano índico. Além disso, os domínios, os conflitos e acordos que existiram entre os Reinos e o interesse de Portugal em explorar e dominar novos territórios.

Logo abaixo do texto, nos deparamos com a ilustração de um manuscrito, publicado em 1960, representando a comitiva que levava a Rainha Njinga, uma das maiores lideranças, que governava o Reino de Ndongo e Matamba. Porém, o texto não faz menção alguma a história dessa mulher, sobre o seu posicionamento político e a sua influência em um dos maiores reinos africanos, que desafiou Portugal. A falta de informações como estas, invisibilizam ainda mais a representatividade de mulheres negras na história, reforçando estereótipos que reduzem o lugar de grandes mulheres apenas a um modelo de feminilidade ocidental.

Figura 23 – Comitiva da rainha Njinga, governante dos Reinos de Nidongo e de Matambe.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Entre a unidade dois e a quatro, não há menções a respeito de pessoas negras na história; os conteúdos seguem a ordem cronológica designada ao seriado. Logo após os estudos da história das primeiras civilizações africanas, o livro se atém a Europa Ocidental e, em seguida, a era moderna. No capítulo quatro, o livro trata da história dos povos do continente americano e nesse capítulo, encontramos discussões sobre os povos originários, como por exemplo, os Incas, Maias, Astecas, entre outros.

Os autores destacam as importantes rotas comerciais durante a expansão marítima, detalhando os trajetos percorridos pelos europeus até as Américas e pelas ilhas Atlânticas. Outro ponto crucial, abordado na unidade seis, é a interação dos espanhóis com os povos indígenas, a disputa por novos territórios, os diferentes valores culturais, a estrutura da sociedade colonial e a influência africana na América Latina. Fica evidente que a cultura dos países colonizados pelos espanhóis também foi influenciada pela cultura africana. Veja a imagem a seguir:

Figura 24 - – Espetáculo de dança durante o carnaval de Barranquilla, Colômbia, 2016.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A imagem retrata um espetáculo de dança, relacionado a uma festividade anual em Cuba, durante o carnaval. De acordo com as informações fornecidas na legenda da imagem, essa celebração foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2008. No desenvolvimento do tema, o livro apresenta um texto que complementa a imagem, explicando o contexto histórico da presença cultural africana e afrodescendente na América Latina. Por exemplo, a musicalidade, que em

países do Caribe é notável em ritmos como a rumba e o mambo, os quais possuem influências hispânicas, mas têm suas raízes rítmicas essencialmente africanas.

Seguindo para as conclusões da análise do livro, encontraremos na unidade oito o conteúdo referente a África na América Portuguesa. O conteúdo se dedica a tratar da colonização portuguesa na América, assim como do contexto lucrativo do tráfico de escravos. O conteúdo abordado na unidade, segue a coerência em identificar as diferentes formas de escravização, descrevendo como ocorria a escravidão no continente africano e o que ocorre após a chegada dos portugueses.

Os autores se preocuparam em descrever como ocorreu o projeto colonial português, levar o leitor a identificar os conhecimentos e tecnologias africanas aplicadas, com objetivo de reconhecer o protagonismo e a importância dos africanos afrodescendentes na história do Brasil, reconhecendo a composição multiétnica da sociedade brasileira.

Temas como estes, quando bem trabalhados em sala de aula, produzem conhecimentos capazes de descontruir conceitos pré-estabelecidos sobre determinados grupos sociais, que sempre foram inferiorizados ao longo da história.

Traçar um comparativo entre essas civilizações antes e depois da chegada dos colonizadores, poder ser um dos caminhos eficazes para pensar uma proposta outra do ensino de história. Mesmo diante de toda essa tentativa de descolonizar os saberes, ainda conseguimos encontrar brechas nos conteúdos de história que reforçam um discurso eurocêntrico que superdimensionam raças em detrimento da subalternização de outras.

Com isso, se faz necessário uma abordagem ainda mais crítica e minuciosa, sobre o recorte de gênero, especificamente o protagonismo da mulher negra, o seu lugar na sociedade e uma discussão mais acirrada sobre a sua invisibilidade na história.

Na página 191, nos deparamos com uma tabela que apresenta a estimativa de desembarque dos povos africanos no Brasil. Logo em seguida, é possível encontrar um texto que destaca os falantes da língua Bantu e os Iorubá, como os principais povos a serem escravizados no Brasil. Informações como estas, encontradas no LDH, permite que o professor, trabalhe com fontes históricas que comprovem aos estudantes os fatos através dos dados.

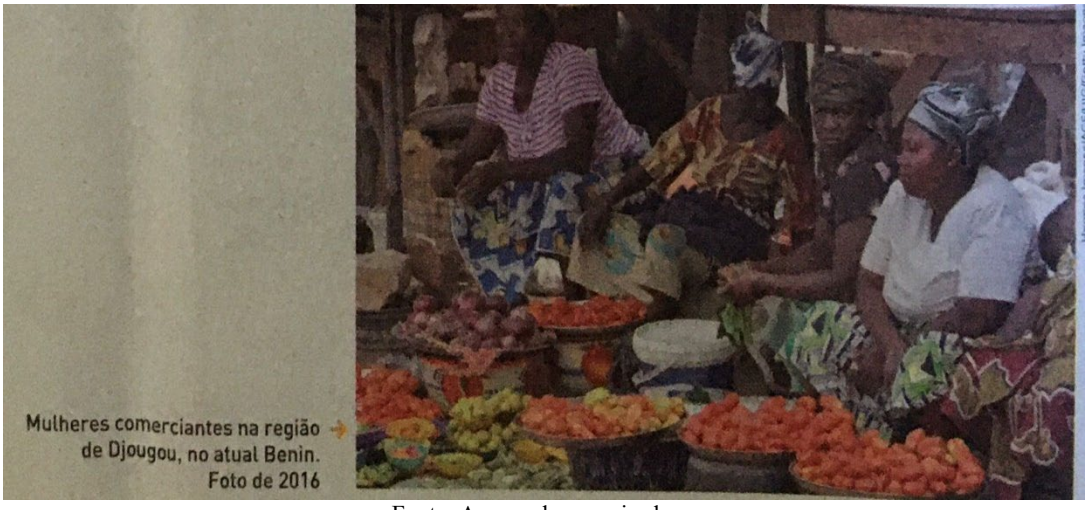
Outras representações encontradas no livro, são: o navio negreiro, o “trabalho” vivenciado pelos africanos escravizados no Brasil, o “trabalho” urbano das mulheres

africanas, a casa grande, a senzala, além de textos importantes que abordam o caminho inverso entre os africanos de diversas origens e o Brasil.

Outro ponto importante são os indivíduos livres que eram enviados como emissários africanos para a colônia, que faziam parte de um complexo sistema de comércio atlântico, como por exemplo, serem responsáveis por negociações feitas pelos mercadores, além de grandes líderes africanos como, embaixadores que negociavam seus acordos com os portugueses, o manicongo (rei africano) e esculturas valiosas feitas de cobre, madeira etc.

Indicadores como esses são fundamentais para a construção identitária dos estudantes afrodescendentes. Assim como, são elementares para formar novas perspectivas históricas a respeito do continente africano, além de contribuir para uma educação antirracista dos estudantes não negros. Sendo assim, acreditamos que a educação é um dos principais meios para romper com modelos eurocêntricos, racistas e de exclusão que existe na sociedade contemporânea. Vejamos as imagens a seguir:

Figura 25 – Mulheres Comerciantes no Benin.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 26 – Embaixador congolês com e o padre Giovanni Antônio Cavazzi, em 1680.

Figura 27 – Manicongo Nyimi Mbope Mabintshi e parte da sua corte em 1947.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Analisando a figura 26, percebemos a assimetria da imagem, o que demonstra uma relação de igualdade entre as lideranças apresentadas, além de ilustrar que nem todo o povo negro, africano estava em uma condição de escravizado, representação pouco vista nos outros livros didáticos. Isso deixa evidente que as duas sociedades possuem lideranças e lugares de destaque, permitindo que o leitor construa em seu

imaginário o conhecimento a partir do Outro, desmistificando a ideia de que a África é um lugar homogêneo e desprovido de riqueza ou poder.

A história quadripartite, sobretudo o modelo que está posto nos livros didáticos de história, se propõe a explicar aspectos das civilizações africanas e logo em seguida parte para a história da Idade Média na Europa, sem traçar nenhum paralelo entre os dois continentes, o que causa ao leitor a estranha sensação de que o medievo foi um período exclusivamente europeu.

> Todavia, sabemos que a Europa medieval não comportava o mundo – ainda que o mundo conhecido pelos europeus não avançasse muito além dos seus limites geográficos. Em outras palavras, neste intervalo de tempo, o continente europeu não foi o único locus da História. Outros existiram. E se mostraram tão dinâmicos quanto o europeu. Por isso, tomando a periodização aqui citada como aceitável do ponto de vista didático, mesmo sabendo-se do grau de artificialidade e de etnocentrismo que ela carrega, o que pretendemos mostrar é que, para além das fronteiras europeias, outros povos e outras sociedades pulsavam dentro deste recorte temporal que chamamos Idade Média. (Silva, Wellington Barbosa da. Reinos de negros na idade média: A África subsaariana no medievo, pag. 2, Cadernos Históricos UFPE – Revista do Departamento de História. Espaços medievais – V.4 – nº 4, 2008).

De acordo com Le Goff (2006), não é possível restringir a sociedade medieval aos limites físicos europeus, que eventualmente se estagnou aproximadamente no século, XV. Para o autor, a idade moderna não foi o grande momento de afastamento da escuridão, para o surgimento das luzes, segundo Le Goff (2006), essa foi a fase final da Idade Média.

Diante desse contexto, vale ressaltar que existiam outras organizações estatais, para além da cultura europeia. Segundo Silva (2008), o que podemos chamar de "reinos" antes da chegada dos europeus não era nada incomum. Algumas organizações como pequenos Estados, compartilhavam a língua e uma cultura comuns, gerando agrupamentos de verdadeiros impérios.

O reino de Gana, é um grande exemplo de análise em sua organização social. Através dele é possível compreender como existiam impérios africanos, quando ainda não existia propriamente a idade média, Silva (2008). Esta análise, nos permiti compreender o quanto Gana já era um reino poderoso antes da chegada dos comerciantes árabes e berberes, conhecida como a terra do ouro. A abordagem desse conteúdo, traçada no livro didático, permite que façamos uma desconstrução colonial das epistemes que são usadas sobre a história da África, rompendo com a cosmovisão de um território infértil.

Seguindo a análise das imagens supracitadas, a fotografia de número 27, extraída do livro didático da Geração Alpha, possui grande importância no conjunto de informações apresentada no material. A imagem mostra um homem africano, do reino do Congo, com vestimentas que transmite a ideia de liderança e/ou realeza, cercado por outros homens que transmitem a ideia de súditos, além dos símbolos de poder que o identificam como rei[32], por exemplo: o cetro, a espada, os adereços em cobre, as roupas bordadas com pérolas, os búzios, entre outros. Essas informações foram extraídas da legenda da imagem, localizada na p. 29.

Na mesma página, encontramos um texto introdutório que traz uma excelente abordagem sobre o termo manicongo, deixando explicito que esse era um termo utilizado para se referir ao soberano congolês. O texto também revela, que o manicongo reinava uma espécie de Estado descentralizado e de grandes riquezas como, cobre, metais, especiarias, ouro etc.

Finalizando a análise do livro, percebemos que a última unidade que cujo título, a África na América Portuguesa, demonstra uma desconstrução de metodologias de bases teóricas eurocêntricas que sempre estiveram presentes nos conteúdos de história, do ensino básico. Os capítulos também estão definidos por temas norteadores relevantes, como: os portugueses na África, o tráfico de escravizados (termo utilizado corretamente que explica a diferença da escravidão na América e na África), conhecimento e tecnologias africanas e no segundo capítulo, a sociedade do engenho.

Para melhor compreender esse processo de análise dos conteúdos propostos, separamos algumas imagens que dão suporte teórico, para fundamentar os textos referente a colonização e a escravização nas Américas. Ao analisarmos, percebemos que a maioria das representações de pessoas negras, sobretudo das mulheres, são personificadas.

[32] Como os europeus não tinham outra maneira de compreender aquela nova realidade a não ser a partir do seu próprio universo cognitivo, essas semelhanças fizeram com que eles vissem tais instituições a partir dos seus próprios códigos e filtros culturais. E, projetando o seu mundo em outro contexto, passaram a designá-las com a terminologia que lhes era familiar. Dessa forma, muitos vocábulos que descreviam aspectos sócio-políticos da realidade europeia, acabaram sendo utilizados para descrever aspectos semelhantes da realidade africana. Um deles era a palavra reino. Este foi o termo utilizado pelos europeus para designar as chefias, normalmente organizadas em torno de instituições monárquicas, que eles encontraram na África. Tal palavra, assim utilizada, acabou sendo cristalizada pela historiografia. Por isso, mesmo correndo o risco de cairmos em anacronismo, por conta dessa transferência semântica, continuaremos a utilizar o termo reino para designar as sociedades politicamente organizadas que os europeus encontraram em África.

Figura 28 – Johann Mortiz Rugendas. Navio Negreiro, cerca de 1830.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa imagem é umas das representações mais clássicas que encontramos nos LDs, ela resume o cotidiano da viagem feita por povos africanos, que foram trazidos para o Brasil, na condição de escravizados. Nela percebemos a desumanização e a violência exercida pelos colonizadores, sobre esses corpos, que além de invisibilizados estavam sujeitos a maus tratos.

No que tange a representatividade de mulheres negras, nessas imagens ou releituras, pouco se ver o destaque sobre esses corpos, é como se eles fossem apenas um complemento para falar de assuntos específicos que segundo uma leitura ocidental, estava atribuído as mulheres. Mas o questionamento que fica é, será que faltam representações artísticas e fotografias que exaltem a história dessas mulheres, ou trata-se de um descuido do autor, por não buscar melhores referências?

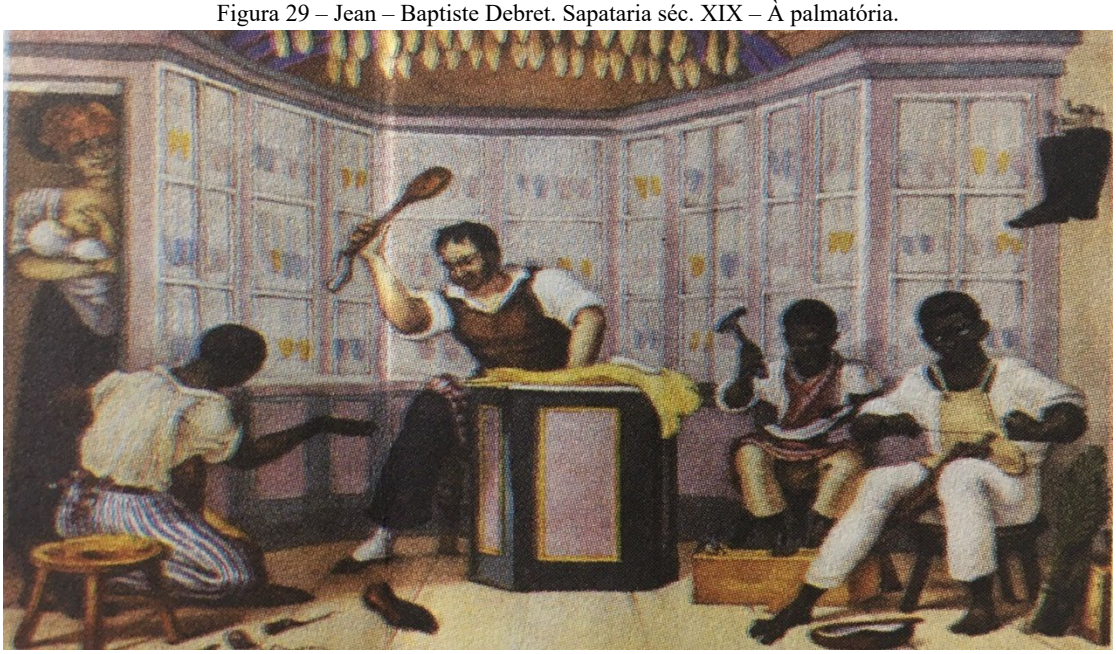
Na imagem, vemos poucas representatividades de mulheres. As mais visíveis reforçam o lugar da feminilidade a partir da cosmovisão ocidental. Analisando a figura 28, vemos uma mulher negra carregando seu filho no colo e amamentando-o. Ao seu lado, encontramos outras mulheres deitadas no porão do navio, com seus corpos hipersexualizados. Não há um diálogo sobre essa questão, a imagem é lançada como se a interpretação coubesse a competência do leitor e a mediação do (a) professor (a).

Como percebemos, a editora fundamenta as representações das imagens com textos teóricos, que tratam do tema proposto. Para uma compreensão melhor da

imagem, o texto apresentado, cujo título é, a chegada de africanos na América Portuguesa, explica quais foram os principais povos trazidos como escravizados, as regiões que estiveram presentes no processo de colonização e o número de africanos escravizados que chegaram ao longo dos séculos XV e XIX.

Contudo, descrições sobre mulheres negras no Brasil, o lugar de resistência e poder ocupado por elas, assim como, a maternidade e a sua ressignificação enquanto sujeito, não estão postos no capítulo que se refere a história do Brasil e das Américas. As imagens geralmente estão distorcidas, dando pouca visibilidade e hipersexualizando os seus corpos, além de reforçar a ideia de submissão e exploração.

Figura 29 – Jean – Baptiste Debret. Sapataria séc. XIX – À palmatória.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 29 -Johann Mortiz Rugendas. Castigos domésticos, século XIX.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas imagens 29 e 30, podemos perceber que as pinturas representadas, demostram a violência acometida aos povos africanos escravizados nas Américas. As ilustrações estão apresentadas em páginas diferentes, porém dentro do mesmo conteúdo. Na primeira imagem, pintura de Jean Debret, temos como símbolo de poder e controle dos corpos, alguns elementos. Sendo eles, o homem branco, que tem sob o seu controle, a palmatoria que foi um objeto simbólico e de violência por muito tempo na formação da sociedade brasileira. O castigo ao homem negro nessa imagem, demonstra a infantilização desses corpos, que além de não gozarem dos privilégios da masculinidade ocidental, sustentada pelo patriarcado, sofrem com a desvalorização da sua cultura, quando estes são negados da sua humanidade, dos seus hábitos e costumes.

A figura da mulher negra, representada na imagem 29, traz para o imaginário social uma dubiedade sobre a sua condição na sociedade escravocrata, permitido que o leitor faça interpretações diversas. Nesse sentido, a falta de um texto informativo que discorra sobre as várias ocupações exercidas por essas mulheres, abre brechas para julgamentos destoantes.

Vejamos que essa imagem, mostra uma mulher de pé, com uma tonalidade de pele mais clara que as demais pessoas negras apresentadas na pintura, o que lhe daria dentro da leitura social o termo mulata para qualificar a sua cor. Em alguns casos, seria possível obter alguns benefícios que outros negros de pele retinta, não tivesse. A mulher

carrega uma criança no colo, que aparentemente possui uma tonalidade de pintura de pele mais clara que a sua, nos levando a indagação se este era um possível filho mestiço, que tivera com o português sapateiro, ou se ela estava carregando o filho do homem branco, exercendo uma das tantas rentáveis funções oriundas da escravidão, como por exemplo, ama – de – leite.

Na imagem 30, é possível perceber que se trata de mais uma pintura que representa pessoas negras em condições de maus tratos, representada por uma mulher levada a força para ser castigada diante das demais pessoas brancas representadas. Observem que os homens negros ao redor apenas observam e todas as outras pessoas seguem o seu cotidiano normalmente. Imagens como essas, ´precisam vir munidas de informações relevantes que expliquem que não só havia passividades dessas pessoas, a maioria delas usaram de resistência muitas vezes para fugir da violência, muitos desses escravizados, romperam com esses sistemas se rebelando contra senhores de engenho e seus familiares, colocar essas pessoas no lugar de algoz, é fator relevante para a (re) construção identitária dos jovens estudantes negros.

Por fim, analisamos as representações de mulheres negras, apresentadas nas imagens postas nos últimos capítulos do livro e percebemos o quanto a figura dessas mulheres eram pouco exaltadas. A maioria delas eram personificadas ou descaracterizada da condição humana, sendo retratada a partir de funções que as subvertiam.

Figura 30 - Jean Baptiste Debret. Enterro de mulher negra, 1826. As irmandades.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 31 - Frederico Guilherme Briggs. Mulher negra com o tabuleiro na cabeça – As quitandeiras.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 32 - Jean Baptiste Debret. Uma tarde na praça do palácio, 1826.Fonte: Acervo da pesquisadora
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 33 - Jean Baptiste Debret. Vendedoras de aluá, de manuê e de sonhos, século XIX.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Contudo, o livro possui boas fundamentações teóricas, todas as suas imagens representadas seguem com textos, que contextualizam os fatos apresentados. As atividades dialogam com as imagens, levando os estudantes a reflexão sobre o que ver, ainda que algumas perguntas sejam tendenciosas.

Por fim, vale salientar que a representação feminina, no livro didático Geração Alpha, em lugares de destaques ainda é extremamente secundária. As mulheres representadas no contexto da sociedade colonial das américas, foram retratadas apenas a partir do lugar da subalternidade, o que infere que essas sujeitas não possuíam lugar de destaques e relevância na sociedade. Representações como essas, das escravas de ganho, das quitandeiras e das vendedoras de manuê, são detalhes importantes que precisam ser ressaltados nos conteúdos de história. As funções exercidas por essas mulheres, muitas vezes era uma forma de resistência e de estratégia de fuga e libertação, o que reforça o quanto elas eram atuantes na sociedade colonial portuguesa.

4.3 Livro 3 – TELÁRIS HISTÓRIA

Figura 34 - Capa do livro didático de história – TELÁRIS HISTÓRIA.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro Teláris História, da editora ática também possui uma divisão quadripartite dos seus conteúdos. Sua capa possui uma tonalidade de cor, clara e exuberante causando uma sensação prazerosa em seu manuseio. A imagem que foi escolhida, para compor a capa do livro referente a turma do 7º ano, dialoga com um dos principais conteúdos abordados no seriado. Faz uma alusão ao renascimento cultural, que é um dos períodos que mais exalta a Europa como o centro do mundo.

Sobre a coleção e suas orientações gerais, encontramos informações de grande relevância que demonstram a preocupação dos autores em orientar professores e alunos sobre a condução dos conteúdos e o processo de aprendizagem. O livro está dividido em quatro unidades, cada uma delas possui cerca de três a quatro capítulos, separados pelos conteúdos que são designados para o conhecimento básico dos estudantes do 7º ano escolar.

Na introdução que fornece as orientações gerais da obra, os autores iniciam a apresentação do livro didático destacando os principais compromissos da coleção na formação dos alunos. Segundo eles, o objetivo é pensar em uma história ensinada que deixe de ser um relato único e linear, além de levar os estudantes à construção de um pensamento crítico e democrático, que amplie os direitos civis, políticos, sociais e dos direitos humanos, responsável com a sustentabilidade do planeta e que combata as desigualdades". Percebemos também que, o material didático supracitado, leva em consideração a implementação dos projetos de lei da área da educação básica em rede nacional, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assim como a BNCC (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO BRUNO, José, 2018, p. III).

Ao utilizar o material didático e continuamente observar os temas relacionados à participação de mulheres, especialmente negras, na história, percebe-se como a coleção, junto com os autores e o suporte legislativo da Educação brasileira em nível nacional, estão desalinhados.

Nesse sentido, a unidade um, intitulada Europa, América e Oriente: transformações, encontros e conquistas, se propõem a destacar o Ocidente como o surgimento do mundo. Os conteúdos definidos por capítulos, ressaltam informações a partir da formação das monarquias centralizadas na Europa, como se não houvesse histórias em outras partes do globo terrestre. A Idade Média é tratada aqui como a porta

de entrada para o surgimento do mundo moderno. Partindo do pressuposto de que, após um longo período de trevas, o mundo começou a se expandir com base em ideias expansionistas que levaram a Europa a buscar novos territórios, fundamentadas no discurso da "salvação".

A unidade I está dividida em três capítulos, entre a formação da monarquia absolutista a América: povos, reinos e impérios antigos. Cada conteúdo abordado está seguido de ilustrações, mapas, bloco de notas, linha do tempo e imagens de mulheres brancas, do período apontado. As atividades seguem um padrão mais objetivo e com poucos textos reflexivos, as imagens possuem poucas informações, permitindo que os estudantes façam análises sem embasamentos teóricos. Por fim, e não menos importante, não há um diálogo entre os contextos históricos: África, Ásia, Europa, América e Oceania.

Na unidade II, encontramos os seguintes conteúdos: o renascimento cultural, a reforma religiosa e o Estado absolutista europeu. Tais conteúdos fazem referência exclusivamente ao contexto histórico da Europa. Conhecimentos históricos relevantes, discorrem sobre a origem do renascimento cultural, o surgimento da classe burguesa na Europa, seguindo uma linha do tempo histórico, que vai da lamentação de cristo (destacando o poderio da igreja católica) ao heliocentrismo (momento que filósofos e cientistas passam a afirmar a centralidade do sol no universo).

Um detalhe importante, ainda nos conteúdos da Unidade II, é uma parte específica em um dos capítulos que se dedica a descrever o modo de vida das mulheres do antigo regime, destacando-as como mulheres a frente do seu tempo. Em um dos relatos, encontramos a história de uma aristocrata da burguesia francesa, a poetisa Louise Labé, que se destacou por praticar atividades tipicamente masculina. Na legenda que segue a gravura do séc. XVI, fazendo menção a sua participação na história, diz que a poetisa desafiou as restrições sociais e intelectuais impostas às mulheres da sociedade francesa.

Temas como esses, são de extrema relevância para a construção identitária das ditas minorias. Porém, esse recorte não ocorre de forma igualitária para todos os grupos, o que fica evidente quando nos deparamos com a história da população negra, em seus conteúdos específicos do LDH, Teláris.

Na análise da unidade três, o capítulo que trata da administração da América portuguesa quase não aborda o contexto histórico da população negra. A imagem

reproduzida está vinculada apenas a um projeto do segundo semestre, intitulado "Roda de Conversa", cujo tema é racismo no Brasil.

Esta abordagem limitada do contexto histórico da população negra no capítulo é preocupante, pois ignora a importância crucial da contribuição e da experiência das pessoas negras na formação da América portuguesa. Ao restringir essa discussão a um projeto específico, o material didático perde a oportunidade de integrar de maneira contínua e profunda a história da população negra em todas as unidades. Essa integração é essencial para proporcionar uma compreensão completa e crítica da história e das dinâmicas sociais que moldaram e ainda influenciam o Brasil contemporâneo.

Portanto, é fundamental que os materiais didáticos revisem sua abordagem e garantam que o contexto histórico da população negra seja adequadamente explorado e valorizado em todas as unidades, não apenas em projetos específicos. Isso contribuirá para uma educação antirracista e crítica, capaz de formar cidadãos conscientes das complexidades e desigualdades históricas e atuais.

Figura 35 - Um jantar brasileiro, aquarela de Jean – Baptiste Debret, de 1827

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A pintura apresentada acima, de Jean Debret, intitulada um jantar brasileiro, é umas das figuras mais vistas nos livros didáticos de história. Na maioria das vezes está associada ao conteúdo que trata da escravização do negro no Brasil, reforçando ainda mais os estereótipos de raça, quando o seu título principal demarca quem é a população brasileira que de fato goza de privilégios na sociedade.

A imagem vem seguida de um conjunto de questões e orientações sobre como executar a atividade, que é baseada em uma investigação. Algumas das questões feitas para que os alunos tomem como base a pesquisa se propõem a indagar como o leitor percebe as formas que o racismo se manifesta no Brasil. Como a população negra vive no país e se é possível comparar com a realidade de vida dos estudantes etc.

A proposta dessa atividade, vem seguida que um planejamento que tem a função de orientar o docente, na condução dessa pesquisa. Aqui vale salientar, que a análise crítica e fundamentada do (a) professora (a), deve ser respaldada nas epistemes antirracista e/ou decolonial, caso contrário, abre brechas para reforçar teorias racista e violentas.

Na imagem vemos a representação de um casal branco, sentados a mesa, servidos de um banquete. Ao redor da mesa, há uma representação de duas pessoas negras, vestidas com roupas semelhantes à das pessoas brancas, porém em lugar de subserviência, o que suponhamos ser uma relação de senhores e escravizados.

A mulher que está abanando a senhora branca, nos parece uma espécie de dama de companhia, pois a presença de uma escrava negra, bem-vestida, dentro da casa grande, só podia ocupar duas funções: a ama – de – leite ou dama de companhia. O homem negro de braços cruzados, representa uma espécie de capataz ou mordomo, que serve a mesa e observa enquanto os seus senhores se esbanjam.

O outro homem negro na porta de entrada da sala de jantar, pode ser a representação de um capataz, que observa e cuida dos seus senhores, como uma espécie de cão de guarda. O mais constrangedor, sãos as duas crianças negras, nuas, à beira da mesa, sendo alimentadas como uma espécie de animais de estimação, o que não fica explicito de quem elas são filhas e porque estavam ali.

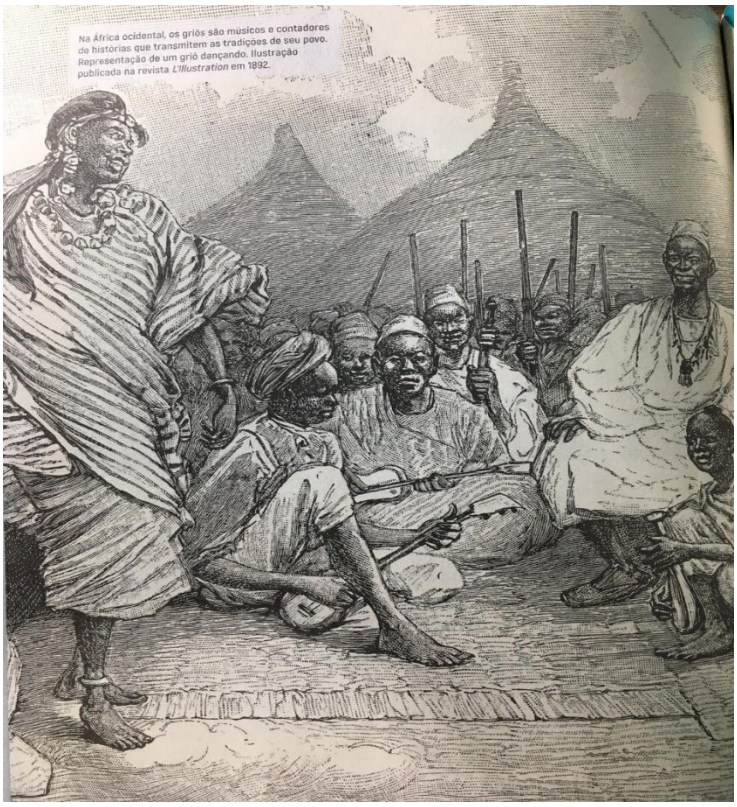
A interpretação desses símbolos, não pode ser tratada de forma tão simplista, é necessária uma mudança de mentalidade, o ideal seria apontar a questão de raça no Brasil, a partir de uma perspectiva mais atuante, onde o indivíduo negro esteja em destaque e não em condição constante de subalternidade.

Por fim, chegando à Unidade 4 do material didático intitulado “Escravidão, economia e dinamismo colonial”, os autores trazem nas páginas iniciais (184-185) a imagem ilustrativa de um griô dançando, publicada pela revista L’Illustration em 1892.

Nas comunidades africanas, os griôs são os contadores de histórias que transmitem as tradições dos seus povos (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO BRUNO, José, 2018, p.184). A imagem apresentada no livro exibe a representação de um ancião,

que geralmente são os mais velhos ou mais velhas, responsáveis por contar e mediar as histórias dos seus povos, ao redor vemos outros grupos de homens sentados, com algumas crianças e um home de pé, dançando no centro da roda.

Figura 36 - Os Griôs.



Fonte: Acervo pesquisadora.

Os griôs ou griot (e) (como são chamados em francês), eram contadores de histórias e músicos que tinham por vocação a incumbência de transmitir, conhecimentos, canções e mitos para o seu povo, esse conhecimento também podia ser transmitido mulheres, que na maioria das vezes eram as responsáveis por essa função. Aqui, sentimos mais uma vez a falta da representatividade feminina no livro, já que essa incumbência poderia ser exercida sem as imposições de gênero, acreditamos que essa seria uma forma de valorizar e enaltecer a história das mulheres negras no continente africano e no mundo.

Na página 186, adentrando no capítulo 10 “Povos africanos e a conquista dos portugueses”, há uma fotografia de uma mulher no mercado em Ganta, de 2017, na Libéria, sentada em uma feira, como vendedora de especiarias. Ao seu redor, existe uma variedade de sementes, ervas, frutos, leguminosas, em sacolas plásticas azuis. Outras pessoas visíveis na imagem, são duas crianças que aparecem com vasilhames nas mãos

e na cabeça, provavelmente vendendo algum tipo de produto, não identificado e algumas mulheres, também em barracas de vendas, mas seus rostos não estão aparentes. A imagem apresentada no livro, vem seguida de um texto que destaca as riquezas e diversidades dos povos africanos, aborda a importância dos reinos, os territórios que mais se destacaram, porém mais uma vez negligencia o papel da mulher na sociedade africana.

Figura 37 - Mercado em Ganta, na Libéria. Foto de 2017.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Um detalhe importante, que destaca as contribuições intelectuais dos povos africanos está na pagina196, na atividade que apresenta uma linha do tempo que contém as invenções e técnicas de um dos povos mais poderosos da história da antiguidade. Na imagem encontramos as diversas formas de conhecimentos e práticas culturais dos povos africanos, que nos possibilita questionar as visões preconceituosas que existem a respeito do continente.

Nas imagens que estão apresentando os conhecimentos científicos dos diversos povos africanos, encontramos grandes riquezas e contribuições como: a matemática, a medicina, a escrita, entre outras. De acordo com as teorias apresentadas do LD Teláris, O objeto matemático, uma espécie de bastão, feita com ossos com registro com dois sistemas de numeração, foi encontrado no Congo em 1850, 18 séculos mais antigo do que a matemática grega.

Ainda em análise do capítulo, encontramos informações relevantes que contribuem para a autoestima dos estudantes afro descentes como o primeiro médico da história, Imhotep, o pai da medicina. Cerca de 3000 a.c, o então referido médico já aplicava no Egito, conhecimentos de fisiologia, anatomia e drogas curativa.

O povo de Haya, região da atual Tanzânia, produzia aço, antes dos europeus do século XIX. O papiro, uma das grandes invenções dos povos egípcios, que utilizavam para calcular o valor das propriedades triangular, surgiu em África, antes mesmo de Pitágoras. Outro detalhe importante que encontramos no material didático, foi a informações sobre a técnica de cesariana. Segundo os autores do livro, "o médico inglês R. W. Felkin, aprendeu com os Banyoro, essa técnica. O procedimento já envolvia assepsia, anestesia e cauterização do corte, que era vertical", (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO BRUNO, José, 2018, p.197).

Nos capítulos 11, 12 e 13 cujos temas abordam as questões da escravidão, o tráfico negreiro, as práticas de resistência, nos deparamos também com a produção do açúcar na América e a atividade mineradora, como dinamismo econômico e cultural. Nesses conteúdos mais específicos, é onde encontramos mais referências e menções as pessoas negras fazendo no Brasil. Essas representações geralmente estão relacionadas ao processo de violências e exploração que essas pessoas viveram na colonização escravocrata ocorrido na América.

As imagens estão fazendo referências aos africanos capturados na África, todos algemados, tabelas com porcentagem e número de escravizados no comércio transatlântico, negros trabalhando nas senzalas, nas fazendas senhoriais e pessoas sendo chicoteadas, seguido de um texto cujo título é, a dura condição do escravizado.

Figura 38 - Africanos capturados para serem vendidos como escravizados.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 39 - Feitores castigando negros, aquarela de Jean - Baptiste Debret.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vale salientar, que não existem apenas discursos a partir da subalternidade, há tentativas constantes de desfazer a ideia de um modelo repetitivo da história do negro no material didático, questões como sinalizar as potencialidades e a diversidade existentes na África, a resistência dos povos africanos, em destaque a rainha Nzinga Mbandi

(como representante de uma mulher guerreira), porém, esse é um detalhe que ocorre nos demais LDH, analisados.

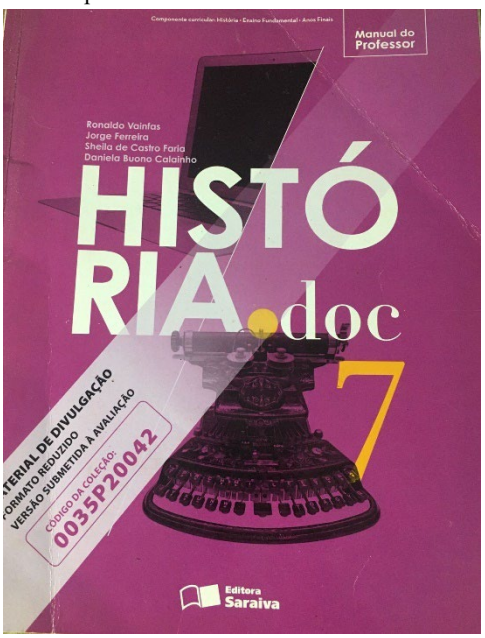
Por fim, chegando ao final da análise do LD da editora ática, concluímos que a maioria dos materiais, ainda que demonstrem certos avanços sobre o tema proposto e o cumprimento da obrigatoriedade de lei 10.639.03, precisa revisar suas propostas metodológicas e repensar as representações que são utilizadas nos conteúdos que abordem as questões de raça e gênero, sobretudo ao que se refere a mulher negra no Brasil, pois a sensação que temos é que há uma espécie de maquiagem sob o assunto, assim como o desinteresse em afirmar que as mulheres negras no país existem e ocupam lugares de poder.

4.4 Livro 4 – História. DOC.

O livro História.doc, da editora Saraiva, será o próximo material analisando do PNLD 2020. A editora supracitada é uma das mais conhecidas e usadas pelas escolas do ensino básico, no Brasil. Os quatros autores do livro, são professores, doutores em história, o material foi dividido em cinco unidades, com 15 capítulos e cada um deles, possui os conteúdos designados para o 7º ano, além de possuir um roteiro de estudo, com a intenção de revisar o que foi visto em cada unidade.

A capa do livro faz alusão aos avanços tecnológicos. Para fazer essa ilustração, foi usando a imagem de um notebook e uma máquina de escrever, o que nos leva a interpretação da conexão existente entre o passado e o presente na história e que ambos estão conectados ou associados.

Figura 40 - Capa do livro didático de história – HISTÓRIA.doc.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na apresentação do livro, os autores fazem questão de externar que o principal objetivo da coleção, é atrair o interesse dos estudantes para o estudo da história, assim com a sensibilidade com as questões sociais do mundo, formando-os como estudantes conscientes e cidadãos. Esse posicionamento no início do livro, demostra a tentativa de formar sujeitos capazes de pensarem de forma inclusiva e democrática.

No subitem que trata como pensar uma obra didática em história pontos de partida, os autores descrevem seus interesses em usar a imagem como objeto de análise. Para os autores, os critérios mais relevantes, é considerar a imagem como documento histórico e quando possível, intercalados ao texto – base.

Segundo os autores (CALAINHO, Daniela Buono. *et al. 2018*), "as imagens apresentadas em um livro didático de história, não devem ser tratadas apenas como uma ilustração do que está escrito ou um tipo de retrato fixo que faz alusão ao passada, como se fosse um registro de uma verdade histórica", ou seja, é necessário questionar, cabe ao professor, mediador do conhecimento, analisar as imagens em sala de aula.

Na apresentação do livro, encontramos informações extremamente necessárias para a formação do conhecimento dos estudantes do 7º ano. Os autores afirmam que a coleção possui a preocupação em despertar a consciência cidadã dos leitores, assim como, combater às desigualdades sociais e todo tipo de preconceito. Mas será que encontraremos isso nas bases teóricas e divisão de conteúdos do material escolhido?

A unidade I, começa com o conteúdo mudanças no feudalismo e a expansão marítima. Diferente de outros materiais analisados, esse dá maior enfoque nas primeiras unidades aos estudos eurocêntricos. Imagens como da sociedade medieval, cidades europeias como Veneza, estão presentes na grande parte do primeiro capítulo. Sobre a expansão marítima, nos deparamos como muitas ilustrações que destacam o poderio Europeu e um subtítulo que se chama, a descoberta do novo mundo.

Em um dos tópicos, ainda no conteúdo sobre a expansão marítima, intitulado Diogo Cão e o Reino do Congo, vemos que o texto está escrito de forma tendenciosa. Os autores relatam que "após a descoberta no do rio Zaire", no continente africano, foi possível promover o encontro dos colonizadores portugueses com o rei do congo, "que aceitou converter-se ao cristianismo, tornando-se um parceiro valioso de Portugal", (CALAINHO, Daniela Buono. *et al. 2018*).

Discursos como esses, não podem mais serem reforçados em materiais didáticos, que são os principais meios de comunicação entre professores, estudantes e o conhecimento específico. Queremos romper com perspectivas como essas, excludentes e racistas, que reforçam ideologias que inferiorizam um grupo e superdimensiona outros. Discursos como, descoberta, aceitar a condição de escravo ou escravizar seu próprio povo, não possibilita construir uma visão crítica, muito menos formar cidadãos conscientes e livres de preconceitos.

Figura 41 - Representação do primeiro desembarque de Cristóvão Colombo, 1492.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem acima, representa o primeiro contato dos colonizadores com os povos originários. Podemos perceber que os indivíduos representados, reforçam a imagem de dominador e dominadas, onde é possível ver os povos que habitavam a terra colonizada presenteando os homens brancos, que chegam com ar de imponência.

Essa representação do primeiro contato dos espanhóis com os povos indígenas, foi ilustrada pelo artista belga, Theodore de Bry, que segundo informações do próprio livro, nunca esteve na América. Porém, mesmo com uma informação importante como essa, a imagem vem acompanhada de um texto, como uma espécie de aporte teórico, cujo título é descoberta do novo mundo, novo mundo ou falsa índia?

Logo em seguida, o livro está dividido com os conteúdos sobre os Impérios, Maias, Incas e Astecas, no capítulo três. O contexto abordado perpassa pelas questões sociais, políticas e econômicas desses povos. Em seguida no capítulo quatro, a conquista da América, com títulos interessantes que possuem textos com subtópicos intitulados, um sinal do fim do mundo, conquistadores espanhóis, questões como explicar a conquista, entre outros. Porém, nenhum dos conteúdos mencionam mulheres em destaque nessas sociedades, ou sequer possui imagens com representações femininas sobre esses povos, exceto no que se refere a sociedade europeia.

Dentro dos recortes históricos, no que se refere as ditas minorias, encontraremos imagens de mulheres indígenas no capítulo cinco, intitulado: A Sociedade Tupinambá em Pindorama. Nesse momento, encontramos informações relevantes como, as diversidades linguísticas dos povos que habitavam na colônia portuguesa, como era chamado o Brasil antes da colonização e o significado da palavra, Pindorama (terras das palmeiras), como os Tupi, chamavam o Brasil.

Em seguida, o livro trata de conteúdos eurocêntricos novamente, falando sobre renascimento e humanismo, no capítulo seis e nos capítulos sete e oito, os conteúdos são: reforma religiosa e monarquias absolutistas. Esses conteúdos são tratados como se não houvesse conexões com os povos africanos, como se o mundo só existisse através da Europa, que nesse período histórico, são os verdadeiros influenciadores para a "salvação e avanços do mundo".

Apenas quando chegamos nos últimos capítulos, da unidade quatro que o livro traz a história do povo negro, do continente africano ao Brasil. O título da unidade é América e África na modernidade. Os autores começam falando do mercantilismo e capitalismo, Portugal como um império marítimo e a Espanha como um império de metais, no capítulo dez encontramos o tema: África e tráfico de escravos.

Durante a análise desse capítulo, foi possível encontra pequenos informativos que dão orientações aos professores de como abordar determinados aspectos dos conteúdos sobre a história da África, a partir da BNCC. Temas como o Reino de Angola, o Congo e o comércio de escravos, vem seguidos de pequenos textos informativos e com grandes imagens que representam os diversos povos africanos como escravizados.

Figura 42 - Ilustração presente no livro Narrativa de uma expedição ao Zimbeze.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A figura 43, como podem observar, retrata o comércio de escravos em uma região da África, que segundo as informações do livro, trata-se da representação dos povos escravizados no Congo. Na imagem vemos, homens crianças e mulheres, sendo levados como animais, presos em correntes e madeiras. Mulheres carregando suas crianças no colo e alguns homens negros, armados, guiando e açoitando outros aprisionados. Essa imagem se não estiver fundamentada por informações consistentes, pode produzir opiniões dúbias sobre a escravidão na África e a escravização na América. O texto apresentado acima da ilustração diz que, os prisioneiros eram trocados pelas mais diversas mercadorias e transformados em escravos.

No que tange a representação da mulher negra, na última unidade do livro, é quase nula. As poucas imagens encontradas são apenas simbólicas, alguns desenhos e ilustrações mostram mulheres em condições desfavoráveis, pouco se fala da

representatividade, da riqueza cultural e econômica desses povos, do quanto as mulheres africanas são sujeitas fundamentais desse processo.

A única imagem, do livro que retrata a mulher negra me lugar de destaque e visibilidade, encontra-se na página 165 do livro, que faz uma referência a rainha Nizinga. A fotografia da estátua em bronze, que se encontra em Luanda, na Angola, está amparada em um texto que reforça o poder e a liderança da rainha, que não deu trégua aos portugueses.

Figura 43 - Estátua em bronze. Fortaleza de São Miguel, Luanda, Angola. Rainha Nzinga.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa mesma lógica, o capítulo onze do livro, cujo título África Ocidental, coloca em destaque o processo de escravidão no continente, dessa vez referindo-se aos povos falantes das línguas iorubás, jejes, fons e hauças, localizados no norte da África. Igualmente aos capítulos anteriores, não encontramos imagens que representem mulheres negras em lugar de destaque. Apenas nas páginas 183 e 185 do capítulo, encontramos duas imagens de mulheres negras, seguido de dois textos importantes sobre a história do povo africano e a sua relação com o Brasil.

Figura 44 - Retornados.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A fotografia acima, é um dos registros mais importantes da história da escravidão na América, e pouco mencionado. Observem que as pessoas posam para a foto, com expressões corporais sérias, estáticas, porém, com vestimentas que só pessoas livres usavam. Segundo as informações encontradas na legenda do livro, essas pessoas estão retornando, no convés de um navio, para a África Ocidental. Esse fato ocorreu com alguns alforriados, que retornaram para vários países africanos, nos séculos XVIII e XIX. De acordo com os autores, em vários países da África há bairros e/ou comunidades que possuem nome, culinária brasileira etc.

Figura 45 - Negro e negra da Bahia, litografia de Johan Mortiz Rugendas.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa é uma imagem ilustrativa, que mostra uma mulher negra com vestimentas africanas, ao lado de um homem negro que também possui vestimentas africanas e um cesto de peixes. Os dois estão em frente ao mar, o que se formos tomar como base os textos que dialogam com a imagem da página 185, possivelmente essa é uma representação dos povos muçulmanos, nagô e malês, na Bahia.

O primeiro texto, página 184, o muçulmano que não chegou ao Brasil, relata em um dos contextos abordados, que no Brasil homens e mulheres nascidos na África, recebiam nome diferentes ao desembarcarem no Brasil. Outros pontos relevantes, o nome nagô que se originou da designação que os daomeanos davam aos povos de língua iorubá, principalmente na Bahia.

O texto seguinte, possui o título, muçulmanos na Bahia – os malês. As informações apresentadas são de extrema relevância para o conhecimento dos estudantes e a sua (re) construção identitária. Os autores se propõem a falar de escravizados que possuíam altos cargos na sociedade africana e foram descobertos a partir de uma entrevista do Consul francês na Bahia, Francis de Castelnau.

Figura 46 - Negra tatuada vendendo cajus, aquarela de Jean – Baptiste Debret, 1827.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por fim, no capítulo que se refere ao ouro e pedras preciosas no Brasil, encontramos a imagem de três mulheres negras sentadas no chão, vendendo caju. Observamos que, mais uma vez, o material didático não se preocupa em fazer um recorte mais amplo sobre a história dessas mulheres negras no Brasil, o que demonstra a falta de interesse em ressaltar a cultura de determinados grupos minoritários.

4.5 Livro 5 – História Sociedade & cidadania

O livro História Sociedade e Cidadania, do Alfredo Boulos, doutor em educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, área de concentração história da educação, cuja experiencia da carreira profissional foi na maior parte do tempo no ensino básico.

Figura 47 - Capa do livro didático História Sociedade e Cidadania.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao analisar a capa do livro supracitado, identifiquei que o perfil do autor se destaca em sempre fazer um recorte social na maioria das ilustrações utilizadas, o que demonstra a dedicação em ressaltar e valorizar as diversidades culturais e regionais do país. Imagem da capa:

> A fotografia registra um momento do maracatu rural de Aliança, no estado de Pernambuco, em 2015. O maracatu rural é uma manifestação cultural afro-brasileira que costuma ocorrer entre o Carnaval e a Páscoa. Também conhecido como maracatu de baque solto ou maracatu de orquestra, ele é formado pela associação de dança, música e poesia. Esse tipo de maracatu foi criado pelos trabalhadores rurais da Zona da Mata de Pernambuco, na virada do século XIX para o século XX. A proximidade temporal com a abolição faz com que os pesquisadores considerem essa festa uma brincadeira do negro liberto. Desde 2014, o maracatu rural é considerado patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). (Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 7o ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. — 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018).

O livro possui uma estratégia de orientação ao leitor que descreve a metodologia aplicada para a composição do material, desde as correntes historiográficas utilizadas a uma metodologia de ensino aprendizagem que visa contribuir com a história para a promoção da cidadania através do conhecimento escolar. Dentro dessas metodologias apresentadas no livro, o item 2.2 possui um critério de habilidade que instrui o leitor a

compreender a importância e o cuidado com as novas concepções de utilização de documentos, como por exemplo, as imagens fixas.

De acordo com autor, a imagem bem utilizada, constitui uma importante fonte para o conhecimento da história. Porém, é necessário que o educador leve em conta que essa prática pedagógica requer muitos cuidados. A partir do momento que se decide utilizar uma imagem, precisamos estar atentos (as) que está possui um efeito de realidade, o que pode vir a ser escorregadio para quem a utiliza, pois, tal decisão também fala da visão de quem a apresenta.

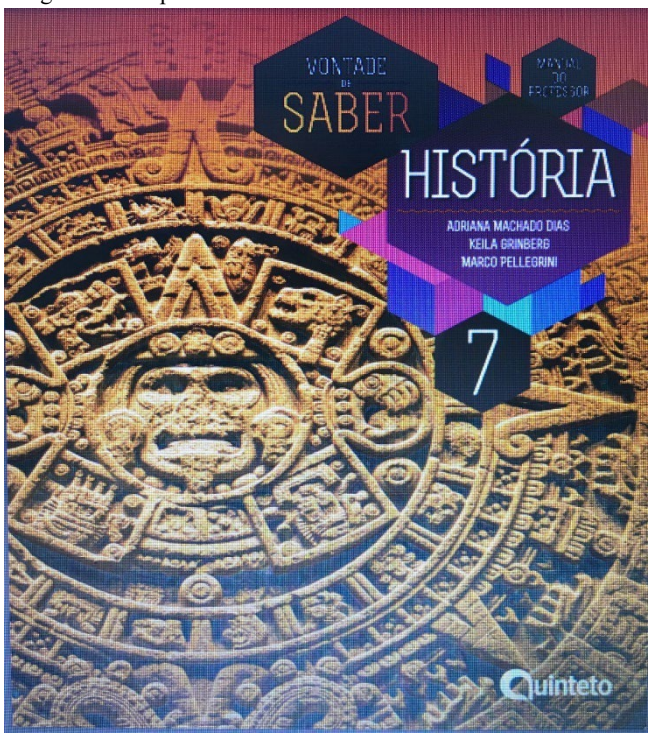
4.6 Livro 6 – Vontade de Saber

Ao realizar um comparativo com o livro Vontade de Saber História, da editora Quinteto, me deparei com uma imagem de capa que faz alusão a uma espécie de símbolo dos povos originários, da América Latina, conteúdo proposto para o 7º ano. O livro foi publicado sob a autoria de três professores licenciados em história, que são especialistas na grande área, com experiência no ensino básico.

O livro possui páginas com cores vibrantes que causam estímulos ao leitor da idade designada, porém passa uma sensação de pouca seriedade aos conteúdos que serão abordados no material, diferente do livro anteriormente analisado. O manual possui uma espécie de sumário com orientações sobre o material didático, porém suas informações são técnicas e tradicionais, preocupando-se muito mais com o papel do professor e do aluno, pouco se dedica as metodologias e fontes históricas utilizadas para um conhecimento interdisciplinar e consistente.

O livro traz as competências da Base Nacional Comum Curricular, como todos os outros livros anteriores, assim como as práticas avaliativas que possuem grande importância quando são bem direcionadas. Encontramos também as orientações sobre as fontes históricas, como a iconografia é uma das fontes históricas mais ricas, porém não identificamos meios de orientações de como o professor deve utilizar essa ferramenta, as ideias se apresentam soltas no corpo do texto.

Figura 48 - Capa do livro didático – Vontade de Saber História.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Analisando os sumários, vemos que os conteúdos dialogam com as exigências postas para o ensino de história do 7º ano, no entanto, a separação dos conteúdos de forma cronológica e as definições que são dadas aos títulos, demonstram quais perspectivas históricas estão sendo utilizadas pelos autores nos materiais. O livro Vontade de Saber não separa as unidades dos seus conteúdos, separa por capítulos. O primeiro deles é *Construindo história*.

O capítulo se organiza em fazer uma introdução sobre a importância de estudar a história, o tempo e a história, o que é história, a representação do tempo histórico na linha do tempo etc. Entretanto, supõem-se que essas informações foram trabalhadas na primeira unidade, dos conteúdos do 6º ano, fundamental. Em seguida, os autores seguem a ordem lógica dos conteúdos, conceituando os fatos históricos designados para o 7º ano. No capítulo dois os autores denominam a história dos povos originários da América em Civilizações da América, em seguida encontramos os Reinos e Impérios Africanos, Renascimento e Humanismo, As Grandes Navegações, que possui um subtítulo (O Nascimento do Mundo Moderno), diferente das abordagens e títulos que foram dados ao livro, História Sociedade e Cidadania.

O segundo livro analisado aqui, dentro dos aspectos comparativos, do autor Alfredo Boulos, demonstra uma dedicação maior com as abordagens feitas nos

conteúdos do LD. Seus capítulos são separados por unidades, cada uma delas fazem menção aos aspectos sociais, destacando os ditos pequenos grupos, dentro de cada unidade encontramos uma média de dois a três capítulos, o que facilita a metodologia e organização de aulas do (a) professor (a).

No primeiro capítulo, o autor intitula o conteúdo sobre os primeiros povos das Américas de povos indígenas: saberes e técnicas. O que demonstra o cuidado em salientar que esses povos possuíam sabedorias que precisam ser conhecidas e acessadas por estudantes em fase de formação, o mesmo ocorre nos demais capítulos das unidades subsequentes.

No segundo capítulo, Boulos intitula o conteúdo sobre o continente africano de povos e culturas africanas, destacando os principais grupos linguísticos que estiveram presentes no processo de escravização no Brasil, como por exemplo, Malineses, Bantos e Iorubás. Outro detalhe importante é que a organização além de seguir uma ordem cronológica, possui uma espécie de conexão entre os conteúdos, diferentes de outros materiais didáticos que abordam fatos históricos de forma isolada.

Outros aspectos que divergem nos temas dados entre os dos LDS, são quando se referem a expansão marítima, que no conteúdo de história, voltado para o conhecimento básico é um dos importantes temas para trabalharmos o processo de escravização no Brasil, os autores do livro vontade de saber ao abordar os subtemas do conteúdo das grandes navegações intitula um deles de o nascimento do mundo moderno, diferente do autor Boulos (2018), que denomina de Cabral toma posse das terras brasileiras.

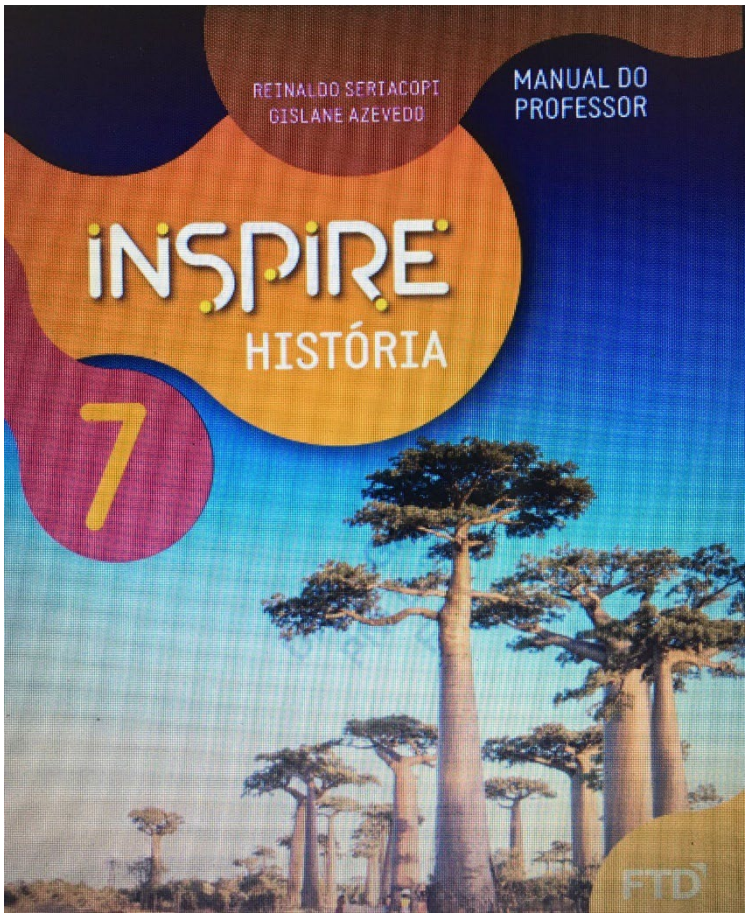
4.7 Livro 7 – Inspire

Analisando a organização do terceiro livro, Inspire História, também da editora FTD, dentro das perspectivas teóricas e metodológicas, nos deparamos com a seguinte organização: a primeira unidade toma como ponto de partida para o conhecimento básico nos dois primeiros capítulos, os estudos eurocêntricos como por exemplo, das monarquias nacionais ao absolutismo. Em seguida, na segunda unidade, é notório um recorte histórico que dialoga entre os temas, talvez essa seja uma organização da editora com os seus autores.

No capítulo três da 2ª unidade, intitularam o conteúdo de o islamismo e os reinos africanos, destacando as civilizações africanas e os seus principais reinos em uma perspectiva de valorização da cultura desses povos, como por exemplo, o reino do Mali,

Gana e os iorubás. Logo em seguida, nos demais capítulos da unidade, percebemos o diálogo e a conexão sobre os temas, quando os autores se predispõem a pensar na expansão marítima e as grandes navegações. Todavia, os subtítulos dos capítulos, não demonstram a preocupação em destacar as diversidades culturais de um povo, apenas em sinalizar o contexto sociopolítico do processo de colonização através de uma perspectiva global.

Figura 49 - Capa do livro didático – INSPIRE HISTÓRIA.



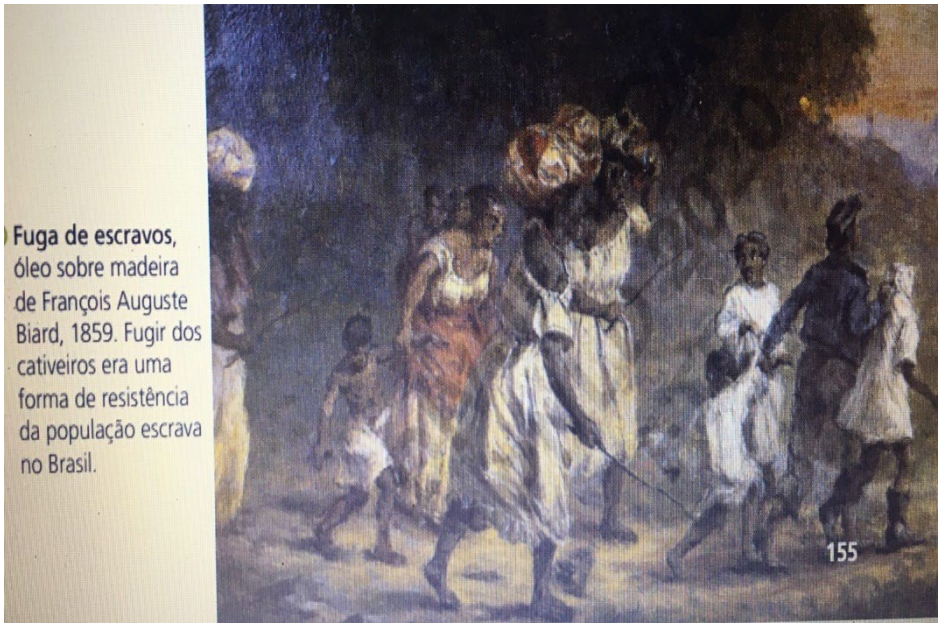
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro supracitado, possui uma capa com cores vibrantes, com uma fotografia de um baobá, uma espécie de árvore grande e com troncos fortes, de origem africana, principalmente das regiões tropicais áridas e semiáridas. A contracapa do livro, contém a seguinte informação: "Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada".

Os autores do material são Gislane Campos Azevedo Seriacopi, mestra em história social, pela PUC – SP e Reinaldo Seriacopi, Bacharel em Letras pela USP.

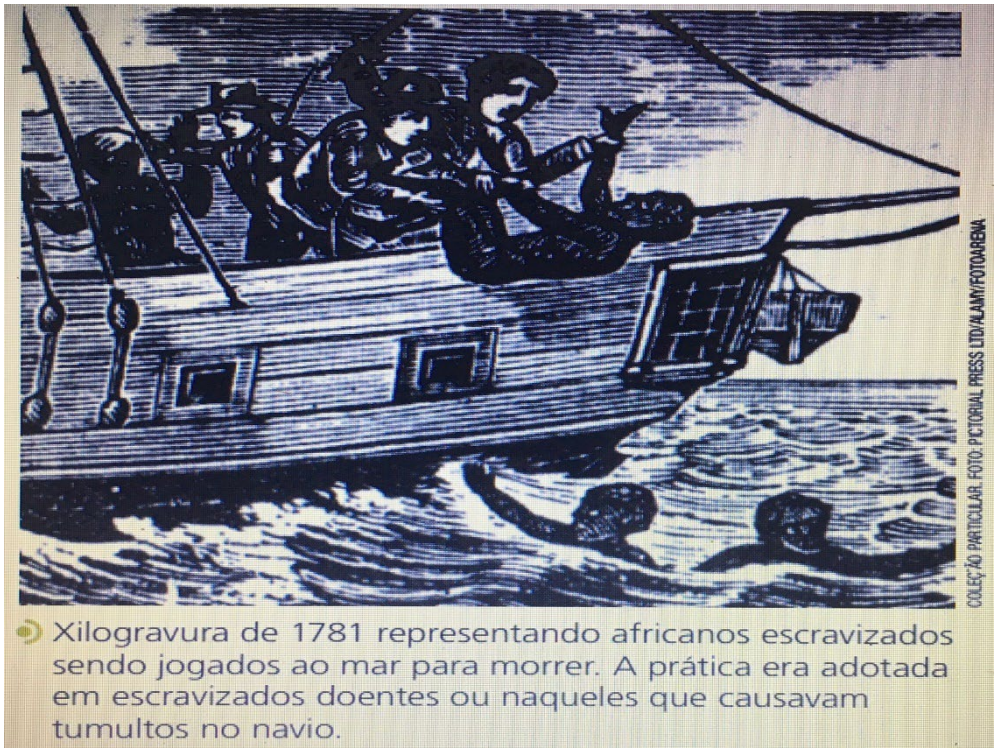
O livro segue a lógica de poucas representações de pessoas negras na maioria dos conteúdos, as que foram encontradas dentro da perspectiva da população brasileira a primeira delas, está na página 122, que apresenta uma fotografia na unidade três, que mostra alguns homens negros trabalhadores. No decorrer das unidades, nos conteúdos referentes aos primeiros tempos da colonização, as imagens são representadas como uma espécie de figuras ou ilustrações de povos indígenas e apenas os animais selvagens foram expostos através de fotografias. O mesmo ocorre com o conteúdo escravidão na África e da África para América, as imagens apresentadas são feitas através de xilogravuras ou ilustrações de artistas da época que viveram no Brasil oitocentista, como Jean – Baptiste Debret.

Figura 50 - Escravizados fugindo do cativeiro.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

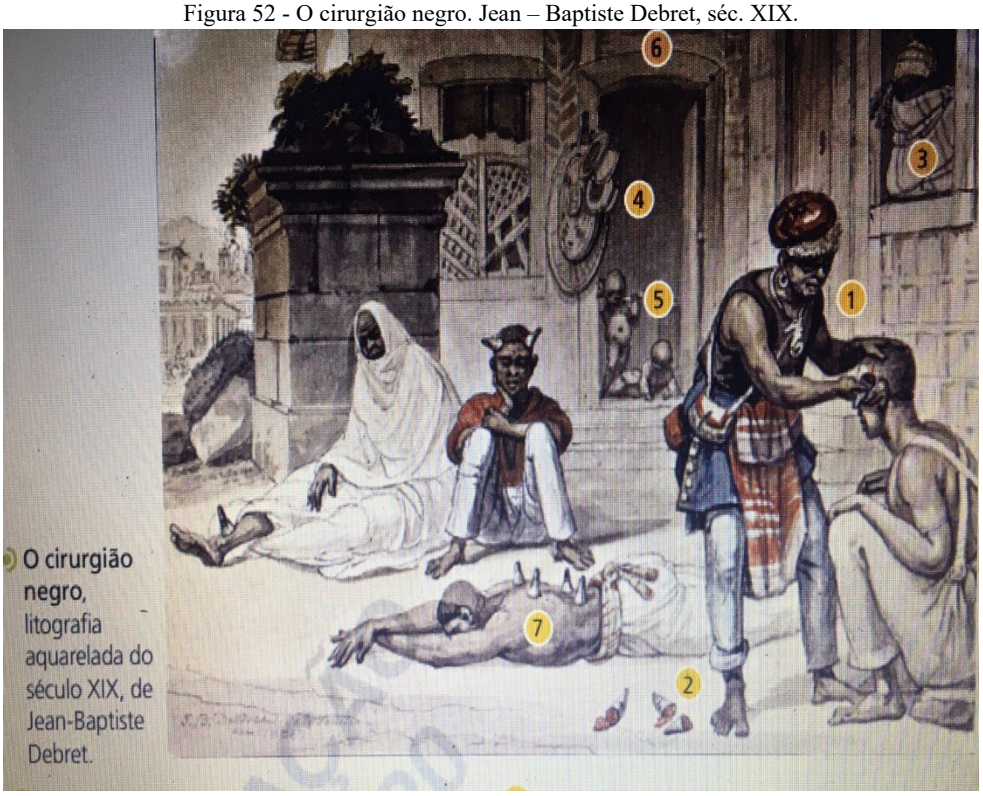
Figura 51 - Africanos escravizados jogados ao mar para morrer.



Xilogravura de 1781 representando africanos escravizados sendo jogados ao mar para morrer. A prática era adotada em escravizados doentes ou naqueles que causavam tumultos no navio.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 52 - O cirurgião negro. Jean – Baptiste Debret, séc. XIX.



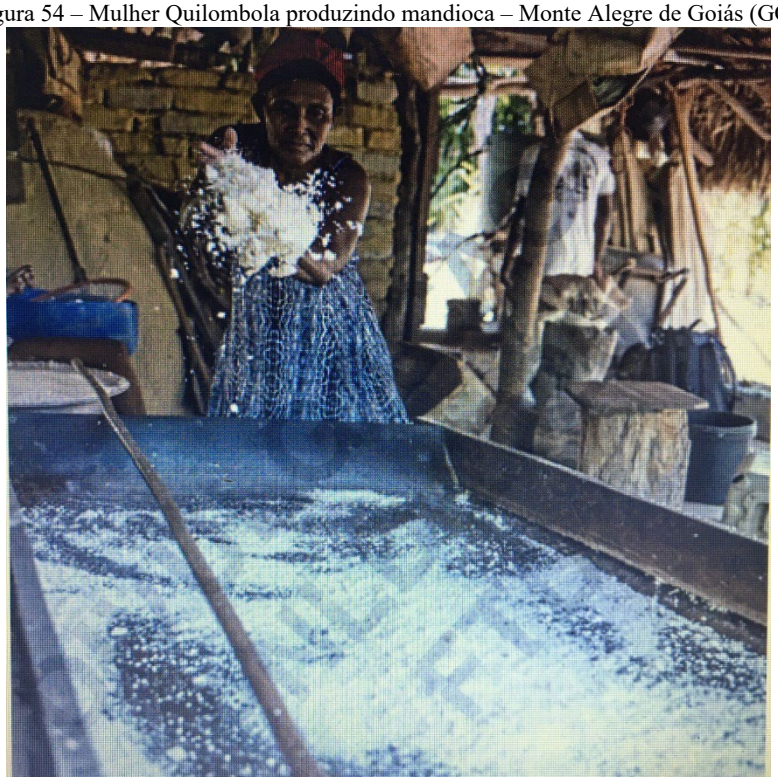
O cirurgião negro, litografia aquarelada do século XIX, de Jean-Baptiste Debret.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As três imagens analisadas no LD Inspire História, fazem alusão a diferentes momentos históricos da população negra, no entanto foram utilizadas ilustrações que

tratam da condição dessas pessoas no lugar de escravizados. Os textos que dialogam com as imagens são bem estruturados, mas manter o cuidado com essas representações ainda se faz necessário. A figura 53, se destaca por mostrar pessoas negras também em lugar de destaque durante o brasil colônia, a imagem faz referência a uma ilustração de Jean Debret, que morou no Brasil por 16 anos, que registrou o cotidiano dos diferentes povos da cidade do Rio de Janeiro (negros, indígenas, escravizados, libertos, senhores etc.).

Figura 54 – Mulher Quilombola produzindo mandioca – Monte Alegre de Goiás (GO).



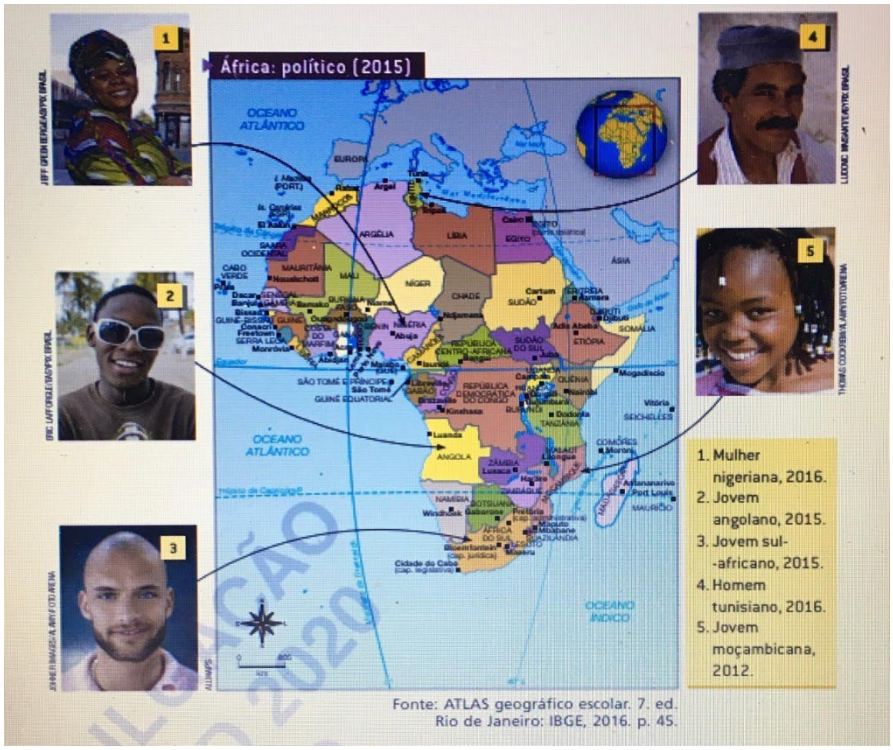
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Entre as imagens encontradas no LD Inspire história, apenas três delas são fotografias de pessoas em seu cotidiano e duas delas são de mulheres negras. Escolhemos a imagem 54, apresentada acima, por compreender a importância de ressaltar o lugar de destaque dessas mulheres e as contribuições dessas sujeitas em suas comunidades. Essa é uma fotografia feita no quilombo Kalunga, comunidade localizada no Estado de Goiás, na imagem a mulher está preparando um dos principais pratos da comunidade, a mandioca do modo tradicional Kalunga.

Todavia, o livro do autor Alfredo Boulos, História Sociedade e Cidadania, da editora FTD, se destaca pela forma que utiliza as imagens e como estás dialogam com os textos do livro. As informações apresentadas no material, possuem embasamentos

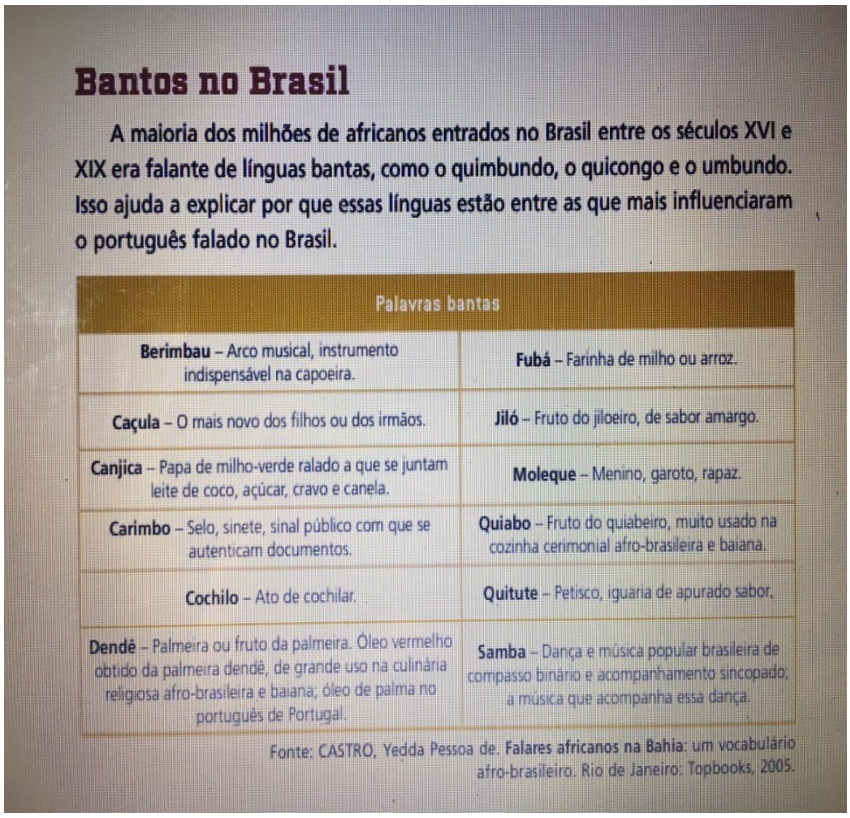
teóricos e fotografias da atualidade que fazem paralelos entre dois períodos. As imagens a seguir, apresentadas pelo autor no LD, foram selecionadas para compor a nossa pesquisa, por entendermos que essas representações de pessoas negras, sobretudo das mulheres africanas e brasileiras, são fundamentais na construção do conhecimento do seriado, assim como na (re) construção de identidade dos estudantes afro-brasileiros dos básicos.

Figura 55 - ATLAS geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 45



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 56 – Vocabulário Afro-brasileiro. Rio de Janeiro, 2005.



Bantos no Brasil

A maioria dos milhões de africanos entrados no Brasil entre os séculos XVI e XIX era falante de línguas bantas, como o quimbundo, o quicongo e o umbundo. Isso ajuda a explicar por que essas línguas estão entre as que mais influenciaram o português falado no Brasil.

Palavras bantas	
Berimbau – Arco musical, instrumento indispensável na capoeira.	**Fubá** – Farinha de milho ou arroz.
Caçula – O mais novo dos filhos ou dos irmãos.	**Jiló** – Fruto do jiloeiro, de sabor amargo.
Canjica – Papa de milho-verde ralado a que se juntam leite de coco, açúcar, cravo e canela.	**Moleque** – Menino, garoto, rapaz.
Carimbo – Selo, sinete, sinal público com que se autenticam documentos.	**Quiabo** – Fruto do quiabeiro, muito usado na cozinha cerimonial afro-brasileira e baiana.
Cochilo – Ato de cochilar.	**Quitute** – Petisco, iguaria de apurado sabor.
Dendê – Palmeira ou fruto da palmeira. Óleo vermelho obtido da palmeira dendê, de grande uso na culinária religiosa afro-brasileira e baiana; óleo de palma no português de Portugal.	**Samba** – Dança e música popular brasileira de compasso binário e acompanhamento sincopado; a música que acompanha essa dança.

Fonte: CASTRO, Yedda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 57 – Sua alteza Aderemi I, oni da cidade de Ilê Ifé, na Nigéria, c. 1930.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 58 – Mulher nigeriana, iorubá. Mulher baiana afro-brasileira.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 59 – Mulher negra brasileira filha de africanos da Costa da Mina e Mulher negra baiana, descendentes de africanos ocidentais, Salvador (BA).

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 60 - O artista plástico Emanoel Araújo na abertura da exposição “Barroco ardente e sincrético – Luso-afro-brasileiro”, no Museu Afro Brasil, em 2017.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Analisando as imagens acima, fica evidente a preocupação do autor em destacar a cultura africana como um lugar de partida, demonstrada a sua potencialidade e diversidade étnica, cultural, política, além do seu poderio econômico. A imagem 55, possui uma riqueza de valor imensa, que possibilita tantos os estudantes e professores darem rostos as suas imaginações sobre África. Visualizar o mapa do continente africano, com os seus territórios e principais países, sabendo como são as pessoas que habitam em cada localidade, é o mesmo que ensinar os alunos a entenderem o que é a história, de fato.

Na imagem 56, o autor preocupou - se em demonstrar através de um quadro comparativo, referências de uma das mais importantes pesquisadoras sobre os estudos africanos, a Dra. Yeda Pessoa de Castro. O quadro busca analisar as influências africanas nos falares do Brasil, o quanto o nosso português é fortemente influenciado em sua estrutura linguística, pelas línguas bantos e iorubás. Em seguida, na figura 57 vemos a imagem de uma das realezas de um dos países africanos que mais esteve presente no processo de escravização do Brasil, a cidade de Ifé, Nigéria.

A imagem apresentada no livro, vem seguida de um texto que conta como a política e a economia no continente africano sempre foi fortemente organizada e poderosa. O autor ressalta a importância do comercio, as funções exercidas entre homens e mulheres, exaltado a cidade de Ifé como a terra sagrada e o umbigo do universo. A figura do rei apresentada em uma fotografia de1930, demonstra ao leitor que a África também é um continente de realezas, que existiam organizações políticas e de poder nessas sociedades, permitindo ao leitor uma cosmovisão madura sobre os conhecimentos diversos.

As figuras subsequentes, que mostram quatro mulheres possui uma riqueza de detalhes e comparativos entre povos africanos e brasileiros, desde os aspectos físicos até as influências culturais presentes em nosso cotidiano. A figura 58, mostra uma fotografia comparativa de duas mulheres negras, em lugar de destaque e de valorização dos seus aspectos culturais. O autor apresenta as imagens seguida de um texto que fala da importância dos povos iorubás e suas influências na formação sociocultural do Brasil. A imagem ao lado, trata-se de uma mulher negra baiana, mostrando a grande semelhança existentes entre as duas.

A imagem 59, segue o mesmo padrão de representação. No entanto, o autor faz um comparativo de períodos distintos e não da atualidade, como na imagem analisada anteriormente. As duas imagens dialogam dentro de um parâmetro comparativo que busca semelhanças entre as duas mulheres negras. A primeira delas é uma mulher negra brasileira, filha de africanos da Costa da Mina, fotografia de 1986, a outra trata-se de uma mulher negra, baiana, descendentes de africanos ocidentais, em Salvador.

Portanto, a imagem 60 mostra o artista plástico Emanoel Araújo, intelectual negro da atualidade, em uma de suas exposições em um renomado museu, fotografia de 2017. Expor uma fotografia como essa de pessoas que se destacam socialmente, no lugar da intelectualidade e dos saberes científicos, influencia a construção de um saber teórico metodológico a partir de outras vias, a decolonialidade por exemplo.

Diante do exposto, e dos comparativos aqui apresentados entre dois livros da mesma editora, fica explicito que as composições e estruturas da formatação dos materiais são as mesmas, no entanto, o recorte metodológico, as divisões de conteúdos, as abordagens que são realizadas e as imagens selecionadas, cabe ao autor o poder de decisão.

Por fim, analisando as imagens de mulheres negras, dos principais conteúdos, do LD Vontade de Saber História, onde as representações dos negros são apresentadas, encontramos as seguintes referências:

Figura 61 - Moradores se reunindo para celebração na Comunidade Negra dos Arturos, no município de Contagem (MG), 2017.

Fonte: Acervo da pesquisadora

O livro apresentado acima, possui apenas duas fotos de mulheres negras, duas de crianças negras jogando capoeira e todas elas relacionadas a sociedade e cultura na atualidade, além das influências culturais no Brasil e em destaque patrimônio imaterial, como por exemplo uma fotografia de uma baiana de acarajé na Bahia. Questões como essas nos preocupam, porque ainda que existam abordagens relevantes sobre a temática, o descuido com as representações, ilustrações e temas apresentados nos LDs, é insuficiente.

Contudo, por mais que os livros façam recortes teóricos metodológicos relevantes sobre as comunidades africanas, impérios e reinos, ainda é possível encontrar defasagem ao que se refere a representação de mulheres negras nesses espaços. Alguns autores de determinadas editoras, ainda mostram essas mulheres em perspectivas de subalternidade, outros de forma caricaturada, contabilizando uma média de três a cinco imagens de mulheres negras no contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa jornada nos propormos analisar os exemplares de coleções de livros didáticos de história que fazem parte do Programa Nacional de LDs – PNLD – da edição 2020, que circularam nas escolas do ensino básico do Brasil. Buscamos, por meio deste exame, identificar as formas pelas quais as mulheres negras são representadas neste material, partindo de uma matriz pautada no pensamento decolonial, vinculada ao ensino de história.

Propor mudanças outras para uma educação mais inclusiva e democrática, sempre foi o ponto de partida dessa pesquisa. Romper com estruturas patriarcais, eurocêntricas, racistas e coloniais nos motivaram a busca de novos caminhos que visam a (reconstrução) identitária para estudantes afro descentes, e intercultural para o ensino básico, assim como construir uma visão antirracista a partir do ensino de história.

Pensar esse estudo a partir dos desígnios da representação de mulheres negras, como estas estão postas nos materiais didáticos de história do 7º ano, busca propor caminhos de análise para os LDHs, que visam reversão de conteúdos eurocêntricos que seguem um modelo quadripartite do ensino de história, a partir de uma ótica racista forjada ao longo da tradição educacional escolar do Brasil, assim como em sua historiografia.

Tendo como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de implementação de uma abordagem de ensino decolonial no currículo de História do 7º ano, com foco especial na análise de livros didáticos amplamente utilizados nas escolas brasileiras, a perspectiva dessa pesquisa, buscou-se investigar como os materiais didáticos podem abrir espaço para vozes e epistemologias historicamente marginalizadas, como as de povos africanos e afrodescendentes oprimidos ao longo da história.

A base teórica que sustentou esta pesquisa repousa no campo da decolonialidade, que questiona o caráter hegemônico das estruturas de poder e conhecimento impostas pela colonização, além de propor uma reconfiguração das formas de ver o mundo e transmitir o saber.

Para compreendermos melhor o contexto do tema proposto, dividimos o trabalho em quatro capítulos, onde no primeiro deles faço um apanhado sobre o livro didático e como essa ferramenta se consolidou no Brasil, abordando os principais aspectos dessa trajetória.

Através de uma revisão histórica e metodológica busco analisar o processo de inserção desse material, como ferramenta ideológica na formação educacional do país. Nesses aspectos buscou-se rever os antigos conceitos e teorias que fundamentaram durante anos a produção do conhecimento e as diversas aprendizagens no ensino de história, com o intuito de romper com o modelo de ensino elitista. e assim, destacar mulheres negras como personagens relevantes da história, que foram silenciadas ao longo da construção dessas narrativas, como por exemplo: Maria Felipa, Tereza de Benguela, Aquatune etc.

No capítulo seguinte buscamos discutir de modo mais efetivo, como a decolonialidade pode nos apoiar a partir de outras epistemes, a desconstruir um modelo elitista e eurocêntrico do conhecimento histórico que forjou o imaginário social no Brasil. Intitulado "O ensino de história e as perspectivas dos estudos decoloniais: temas, permanências e rupturas", buscou-se analisar o ensino de história a partir de uma perspectiva plural, apresentando discussões baseadas em referencias decoloniais, com intuito de descolonizar os saberes.

Modelos excludentes, eurocêntricos, se deve pela sua construção através das culturas nacionais na medida que discursos revelados em memórias e estórias que são contadas a respeito dessa nação. Sabemos que os modelos baseados em culturas hegemônicas foram norteadores para educadores e educadoras estruturarem suas ideias e até mesmo as suas aulas. No que tange ao ensino de história, a disciplina precisa ser repensada através de uma ótica que priorize as diversidades da sociedade, rompendo com o determinismo eurocêntrico, que sempre nos apresentou um único modelo a ser pensado sobre a nossa história.

No capítulo três discutimos a partir de teorias antirracistas, desenvolvidas por intelectuais e estudiosos e estudiosas do movimento negro e do feminismo negro, como o racismo promove uma sociedade desigual, demonstrando a urgência de pensar um ensino antirracista, quebrando as estruturas sociais, ideológicas que fomentam um modelo de relações humanas baseada na sobreposição das raças.

A partir disso, realizamos um levantamento teórico metodológico, que visa refletir dentro das estruturas de poder, como mulheres negras são representadas ao longo da construção do saber histórico, na historiografia brasileira e na composição dos materiais didáticos, salientando a relevância de pensar o modelo ocidental imposto sobre o ser mulher a partir de dispositivos que nos inferiorizam a partir da condição de raça.

Nesse capítulo, a preocupação esteve em analisar como essas representatividades femininas chegam as crianças negras e não negras, e como essas imagens uma vez que reforçadas a partir de uma lógica excludente, reforçam estereótipos de desumanização de corpos negros atravessando crianças e adolescentes desde sua fase inicial de aprendizagem.

Por fim, o capitulo quatro tomou como forma, a análise de sete dos livros didáticos, intitulado, "A história das mulheres negras e o ensino de história: o que dizem os livros didáticos sobre essas sujeitas históricas (PNLD, 2020)," em que buscamos analisar os livros didáticos de história do 7º ano, aprovados no PNLD de 2020, com intuito de identificar como as mulheres negras estão representadas no contexto histórico dos conteúdos propostos e quais abordagens de gênero e raça compõem esses materiais.

Os livros forma analisandos de capa a capa, contando com as suas fundamentações teóricas, manual do professor, sumário, atividades, representatividade negra, dentro dos conteúdos designados para a série e destacando como as imagens de mulheres negras são apresentadas nesses materiais.

Cada livro possui estruturas e organizações diferentes, o padrão ainda que em âmbito nacional, seguindo o modelo quadripartite para a seleção dos conteúdos, conforme os interesses mercadológicos de cada editora, segue em sua autonomia vieses analíticos e críticos diferentes conforme a organização dos editores e autores. Algumas demonstram interesses maiores em fazer uma discussão mais ampla acerca da categoria de raça, porém os recortes de gêneros ainda estão em lugares secundários.

Após meses de análise e averiguação dos materiais, compreendeu-se a implementação da lei, 10.639.03, em seus vinte anos, nos levou a amplitude de discussões que anteriormente não eram possíveis de serem feitas. Porém, mesmo com esses avanços compreendemos que ainda há muito o que se fazer, por isso seguimos caminhando, sobretudo nas questões de gênero, destacando a importância da história de mulheres negras para a construção identitária do país.

Recentemente foi alterada a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, que inclui a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País.

Perspectivas como essas, para educação básica testificam que os avanços das discussões decoloniais vem trazendo mudanças significativas para novas propostas do ensino, mesmo compreendendo que há outros entraves em camadas ainda mais densas que compõem o quesito escolar e da educação, por isso compreendemos que fundamentações teóricas como essas fazem-se necessárias para a formação dos saberes.

Desta forma, no âmbito educacional, o ensino decolonial visa romper com uma visão única da história, predominantemente ocidental, e propõe uma abordagem plural que valorize diferentes cosmovisões e trajetórias históricas. A análise dos livros didáticos revelou que, embora o discurso de uma educação multicultural e inclusiva tenha ganhado força nos últimos anos, as práticas e materiais adotados em sala de aula ainda estão profundamente enraizados em uma lógica colonialista.

Os livros didáticos analisados apresentaram avanços em comparação com versões anteriores, sobretudo em relação à inclusão de tópicos como a história da África, a escravidão e a resistências. No entanto, essas inserções, muitas vezes, se limitam a breves menções ou são tratadas de maneira superficial, sem a devida problematização ou contextualização crítica.

A história africana, por exemplo, frequentemente aparece apenas a partir do contato com os europeus, relegando séculos de desenvolvimento cultural, científico e social desses povos a um segundo plano.

Outro ponto crítico observado na análise dos materiais é a forma como o protagonismo histórico ainda é predominantemente atribuído às figuras e civilizações europeias, masculinas, enquanto os povos não ocidentais são, em grande parte, retratados como sujeitos passivos, vítimas das ações coloniais, destacando aqui as mulheres negras.

Isso reforça a ideia de que o Ocidente é o centro irradiador da civilização e do progresso, e que os outros povos só adquirem relevância quando entram em contato com a Europa. Essa visão continua a perpetuar um modelo de pensamento colonial, que silencia ou minimiza a agência histórica de diferentes povos e culturas. Desta forma, esperamos que mudanças efetivas ocorram, tendo como alicerce a lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, que torna obrigatório o ensino das contribuições femininas nos currículos escolares do ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

Fontes:

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História**. 1. ed., Editora FTD, 2018.

BARRETO, Anna; BRAICK, Patrícia. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. 3.ed., Editora Moderna, 2018.

BOULOS, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 4. ed., Editora FTD, 2018

CALAINHA, Daniela; FARIA, Sheilla; FERREIRA, Ronaldo. **História DOC**. 2. ed., Editora Saraiva Educação, 2018.

CHIBA, Charles; MINORELLI, Caroline. **Convergências História**. 2. ed., Edições SM, 2018.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História, Escola e Democracia**. 1.ed., Editora Moderna, 2018.

FERNANDES, Ana. **Araribá Mais História**. 1. ed., Editora Moderna, 2018.

MOTOOKA, Débora. **Geração Alfa História**. 2. ed., Edições SM, 2018.

RODRIGUES, Jaime; COTRIM, Gilberto. **História**. 3. ed., Editora Saraiva, 2018.

PELLEGRINI, Marco; GRINBERG, Keila; DIAS, Adriana. **Vontade de Saber História**. 1.ed., Editora Quinteto Editorial, 2018.

VICENTINO, José; VICENTINO, Cláudio. **Teláris História.** 1. ed., Editora Ática, 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTO, Paulina L. *Black in the making of Modern Brazil: Toward a Dialogic Nationalism*. Duke University Press, 2011.

ALÉM, Yuri Gabriel Vieira. Geografias das Sexualidades: Desafios e Estranhamentos no Contexto Escolar. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2022.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva; JÚNIOR, Florisvaldo Paulo Ribeiro. Ensino de História em Perspectiva Decolonial. São Leopoldo: Oikos, 2022. *E-book*.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da base nacional comum curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 25, artigo e-20537.063, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537/209209217176>. Acesso em: 24 de agosto de 2024.

ANTONI; PAIM; ARAÚJO. Insurgência no ensino de história: narrativas e saberes decoloniais. 2020.

ARTHUR, W. Calhoun, A Social of the American Family from Colonial Times to the Present, Cleveland, 1918·

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Tradução Sérgio Milliet. 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BASCHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F (1993). Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos avançados, 2018.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 9º ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.

BRANDÃO, Jéssica Justino; FONSECA, Ricardo Lopes. A representação do negro em uma coleção de livros didáticos de geografia. Terr@Plural, Ponta Grossa, v13, n. 2, p. 347 - 360, maio. / ago. 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de - Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. Lei Nº 14.986 de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei Nº 9. 394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a

Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (1ª versão). Brasília, DF, 2015. 302p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (2ª versão).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (3ª versão). Brasília, DF, 2017b. 472p.

BRASIL. Plano nacional de educação. Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, V. M., Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 1 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser, 1º edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. Topbooks editora e distribuidora de livros Ltda, 1ª edição: 2001.

CAVALCANTI, Vicente Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, N. 72, p. 249 – 267, nov./dez. 2018.

CHERVEL, A.; COMPERE, M.-M. As humanidades no ensino. Educacão e Pesquisa. São Paulo, v.25, n.2, p.149-70, jul./dez. 1999.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, A. "Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França". In: Moreira, K. H e Hernández Díaz, J.M. História da Educação e Livros Didáticos. Campinas: Pontes Editoras, 2017, p. 81 – 124.

COELHO, Fabiano. Conceitos, "cultura" e "representação": contribuições para os estudos históricos. Fronteiras, V. 1 6, N .2, p. 8.

CRENSHAW, Kimberlé. Porque é que a interseccionalidade não pode esperar. Tradução de Santiago D'Almeida Ferreira. Disponível em: https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidadenao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/. Acesso em: 21 ago. 2023.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. Dicionário Crítico de Gênero: prefácio [de] Michelle Perrot – 2. Ed – Dourados, MS. ED. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.
FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato Silveira. – Salvador. EDUFBA, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. Saeculum – Revista de História, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. 2011, p. 02.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e ensino de História. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987, p. 288.

FREYRE, G. (1987). Casa – grande & senzala: formação da família sob o regime de economia patriarcal. 34ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1988.

GARFIELD, Seth; BOWDOIN, College. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado – Nação a era Vargas. Revista Brasileira de História. São Paulo, V. 20, nº 39, 2000, p. 15 – 42.

GOMES. Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.1996, p. 76, apud SANTOS, 2015, p. 50-51.

GOMES, Flávio dos Santos. Beatriz Nascimento: uma história do movimento negro nos anos 1970. In: Vozes insurgentes de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI. Rio de Janeiro: Oris, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos / organização de Flavia Rios e Márcia Lima. – 1ª ed. – Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012. Acesso em: 20 abril 2024. Disponível em: http://journals.openedition.org/rccs/69.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Erguer a Voz: Pensar como Feminista, Pensar como Negra. Editora Elegante, tradução: Cátia Bocaiúva Maringolo, 2019.

HOOKS, bell. E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo. – 9ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2021.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano, (obogó. 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. Relações étnico – raciais na Escola: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB. 2015.

LINO, Jaisson Teixeira; BRIGHENTI, Clovis Antônio; WIIK, Flávio Braune. História indígena no Sul do Brasil, século XX: Novos estudos nos campos de saberes decoloniais, 1. ed., Naviraí, MS: Aranduká, 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte, n – 1 edições, 2018.

MÉNDEZ, M.L. & Puget, J. (2013). Mesa de abertura. In: Congresso da FLAPAG. Clínica de la diferencia e interculturalidad. *Anais...* Buenos Aires, Argentina.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais / projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la edición castellana e Introducción. In: _____. Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, p. 19-110, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD Revista Brasileira de História, vol. 24, núm. 48, 2004, pp. 123-144, Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

MOORE, Carlos. A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro, - 2ª edição - Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Representando África. Volume 3).

MOREIRA, Kênia Hilda. A república no livro didático de história do Brasil. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

MUNAKATA, K. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. In: Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

MUNARIM, A.; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. Olhar de professor, v. 15, n. 1, p. 77–89, 2012.

MUNAKATA, K. (2016). "Livro Didático como indício da Cultura Escolar". Hist. Educ. (Online), vol. 20 nº50, Porto Alegre, pp. 119 – 138, set/dez.

OYÈWÚMI, Oyèronké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero; tradução Wanderson Flor do Nascimento. – 1ª edição. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PERROT, Michelle. Minha História das mulheres. [tradução Ângela M. S. Côrrea]. – 2. ed., São Paulo: Contexto, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 227-278.

RAYMUNDO, Jacques. O elemento afro-negro na língua portuguesa. Rio de Janeiro: Renascença Editora,1933.

REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil, história dos levantes dos malês em 1835. Companhia das letras, 2003.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento/Justificando.2017.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Os Africanos no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932 [1906].

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 01, p. 134, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870- 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Mariana Dias Pinheiro. O ideal de ciência na modernidade: Bacon e Descartes. Investigação Filosófica, Macapá, v. 10, n. 1, p. 63-73, 2019.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SILVA, Wellington Barbosa da. Reinos de negros na idade média: A África subsaariana no medievo, pag. 2, Cadernos Históricos UFPE – Revista do Departamento de História. Espaços medievais – V.4 – nº 4, 2008.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, M.B. (1996). “Um olhar sobre o livro didático.” Presença Pedagógica, vol.2 nº 12, Belo Horizonte, pp. 52 – 64, nov/dez.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa- Belo Horizonte: Edt. UFMG. 2010.

TEDESCHI, Antônio Losandro. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. Abordagens interculturais / Organização de Losandro Tedeschi; e Antônio Dari Ramos; Cássio Knapp; Bruno Ferreira – Santo Ângelo: Núcleo de Assessoria e Estudos Interculturais / Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões – URI Campus Santo Ângelo / Porto Alegre: Martins Livreiro – Editor, 2008. 200p.

VAREJÃO, Adriana et al. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VARGAS, Castilho Franciele Monique. Nos Enredos do Banho de Manjericão: Identidades e identificação de resistências afro – religiosas na produção audiovisual de Clara Nunes (1970 – 1983). 2020. Tese. (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

VASCONCELLOS, Manoel. Filosofia medieval: Uma breve introdução. Pelotas: NEPFIL, 2014, p. 118.

WALLERSTEIN, I. (1974a). O sistema mundial moderno. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZACHEU, Aline; CASTRO, Laura. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no brasil. UNESP/BAURU, 2015.