

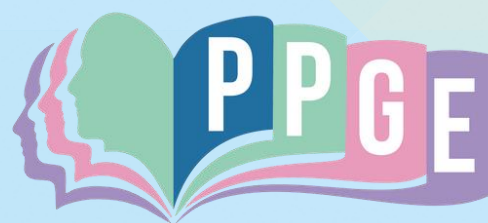
**Mulheres Negras e Decolonialidade: um olhar
sobre os livros didáticos de História dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública
de Montes Claros / MG**

Bruna Alves Lacerda

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Mulheres Negras e Decolonialidade: um olhar
sobre os livros didáticos de História dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de
Montes Claros / MG**

Bruna Alves Lacerda

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas
Eduacionais, Diversidade e Formação de Professores.*

Orientador: Prof. Dr. Rafael Baioni do Nascimento

Montes Claros / MG

2023



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

L131m Lacerda, Bruna Alves.
Mulheres negras e decolonialidade [manuscrito]: um olhar sobre os livros didáticos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Montes Claros – MG / Bruna Alves Lacerda - Montes Claros, 2023.
102 f. : il.

Bibliografia: f. 96-102.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Baioni do Nascimento.

1. Negros nos livros didáticos. 2. Negras. 3. Livros didáticos. 4. Ensino fundamental. 5. História (Ensino fundamental). 6. Decolonialidade. I. Nascimento, Rafael Baioni do. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: um olhar sobre os livros didáticos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Montes Claros – MG.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mulheres Negras e Decolonialidade: um olhar sobre os livros didáticos de História do Anos
Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Montes Claros / MG

Bruna Alves Lacerda

Dissertação defendida e aprovada em 28 de agosto de 2023,
pela banca examinadora constituída pelos pesquisadores

Prof. Dr. Rafael Baioni do Nascimento — Orientador
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Mônica Teixeira Amorim
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia



Em especial à minha mãe o apoio de sempre.



Agradeço primeiramente à minha mãe Beatriz. Minha inspiração eterna, quem me ensinou a correr atrás dos meus objetivos, metas e foi a minha base durante a graduação e também na Pós-graduação em Educação pela Unimontes.

Agradeço a minha família, meu pai Marco Aurélio, minhas irmãs Raquel e Jéssyka, e ao meu filho Arthur Lacerda.

Ao meu companheiro, por todo apoio incondicional nos dias mais difíceis que passei e por não ter me deixado desistir.

Ao meu professor orientador Dr. Rafael Baioni por toda a paciência, dedicação e apoio para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos e colegas de mestrado que auxiliaram de alguma forma durante o caminho percorrido ao longo dos dois anos de estudo. Às escolas pelas contribuições ao fornecer o material didático para esta pesquisa.

Ao meu Orí, que me guia e me rege nesta trajetória que é a vida. Por fim, agradeço a todos os que contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse concretizado.



Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza.

(João Guimarães Rosa)



LACERDA, Bruna Alves. *Mulheres Negras e Decolonialidade: um olhar sobre os livros didáticos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Montes Claros / MG*. 2023. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo propor reflexões epistemológicas de perspectivas de gênero decoloniais com o intuito de compreender as representações de gênero, raça e de mulheres negras nos livros didáticos de História. O pressuposto teórico utilizado neste estudo tem como embasamento autores antagônicos às perspectivas eurocentradas de organização social, gênero e raça, bem como as representações de mulheres negras por elas mesmas. Dentre os autores, citamos estudiosos, como Quijano (2005, 2009), Dussel (2005), Castro-Gómez (2005), Mignolo (2003), Oyěwùmí (2021) e Gonzalez (1988). Como caminho metodológico, utilizamos o conceito de pesquisa qualitativa e subjetividade proposta por González Rey (2010), utilizando a técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) trabalhando o conceito de representação por Hall (2006) e Silva (2000). Com isso, realizamos as análises dos materiais, que são: dois livros didáticos da disciplina História, referente ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Montes Claros / MG utilizados pelos alunos nos anos de 2020 a 2022. Após as análises, constatamos que um dos livros apontou ser pouco explorado a respeito da representação de gênero para além do entendimento tradicional e não apresenta conteúdos sobre mulheres negras. Ao contrário do livro didático anterior, percebemos no segundo livro que os autores exploraram com mais profundidade as representações de mulheres negras e não utilizaram o conceito de gênero como pré-existente em todas as sociedades. Com isso, concluímos que os materiais apresentam grandes diferenças na abordagem do conteúdo entre si, colocando principalmente a ênfase em determinados conteúdos em detrimento de outros. Constatamos que, o ensino para superar o preconceito de gênero, raça e resgatar a historicidade do entrelaçamento epistemológico de Brasil e África são de suma importância para a superação do sexismo, do racismo e também dos estereótipos associados às mulheres negras. Estereótipos estes que, muitas das vezes, perduram no imaginário social brasileiro atreladas a representações subalternas ou irrelevantes. Nesse sentido, o presente estudo propõe colaborar para um olhar mais atento e criterioso por parte dos professores no processo de escolha dos livros didáticos de História no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Palavras-chave: Decolonialidade. Mulheres Negras. Livro Didático de História.



LACERDA, Bruna Alves. *Black Women and Decoloniality: a view throughout the History textbooks of the Early Years at a public elementary school in Montes Claros / MG.* 2023. 102f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to propose epistemological reflections of decolonial gender perspectives in order to understand the representations of gender, race and black women in History textbooks. The theoretical assumption we use in this study is based on authors antagonistic to the Eurocentric perspectives of social organization, gender and race, as well as the representations of black women by themselves. We quote Quijano (2005, 2009), Dussel (2005), Castro-Gómez (2005), Mignolo (2003), Oyěwùmí (2021) e Gonzalez (1988). We use the concept of qualitative research and subjectivity proposed by González Rey (2010). We use the technique of content analysis proposed by Bardin (2016) and the concept of representation by Hall (2006) and Silva (2000). We performed the analysis of two 5th grade History textbooks from a public elementary school located in Montes Claros / MG used by students in the years of 2020 to 2022. After the analyses, we found that one of the books pointed out to be little explored about gender representation and does not present content about black women. On the other hand, we notice in the second book that the authors explored in more depth the representations of black women and did not use the concept of gender as pre-existing in all societies. We conclude that the materials present great differences in the approach of the content among themselves, placing mainly the emphasis on certain contents to the detriment of others. We found that teaching to overcome the prejudice of gender, race and rescue the historicity of the epistemological entanglement of Brazil and Africa are of paramount importance for overcoming sexism, racism and also the stereotypes associated with black women. These stereotypes often persist in the Brazilian social imaginary linked to subaltern or irrelevant representations. The present study proposes to collaborate for a more attentive and solid view for the teachers in the process of choosing the PNLD (National Plan of the Didactic Book) History textbooks.

Keywords: Decoloniality. Black Women. History Textbook.



SUMÁRIO

Introdução	11
Minha história na história	15
Alguns estudos sobre representação de mulheres negras em livros didáticos.....	17
Capítulo 1: Colonialidade, Gênero e Livro Didático: tecendo conceitos teóricos	23
1.1 Introdução.....	23
1.2 O que se vê como um tratado: descolonizando (cosmo)percepções e sentidos de mundo, colonialismo e ruptura cultural	25
1.3 Gênero e o conceito de mulher por Oyèrónké Oyěwùmí: a bio-lógica ocidental e construtos histórico-sociais	31
1.4 Mulheres negras para além do Atlântico	37
1.5 Educação Étnico-Racial no currículo escolar brasileiro: entre a legislação e o livro didático de História.....	44
Capítulo 2: Os Caminhos da Pesquisa: a perspectiva metodológica	54
2.1 A perspectiva metodológica qualitativa por González Rey.....	54
2.2 Representação: conceito para análise de conteúdo.....	57
2.3 Coleta de dados.....	60
Capítulo 3: O Lugar das Mulheres Negras nos Livros Didáticos de História	63
3.1 A pesquisa.....	63
3.2 Análise de dados do livro 1 – “Conectados História”	64
3.3 Análise de dados do livro 2 – “LigaMundo História”	82
3.4 Análise comparativa dos livros “Conectados História” e “LigaMundo História”	94
Considerações.....	96
Referências	98

INTRODUÇÃO

*O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada.
Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e
outras vezes sangra.*

(Grada Kilomba)

Escolhemos começar este trabalho com essa epígrafe de Grada Kilomba, retirado de seu livro *Memórias de Plantação*, visando refletir sobre algumas feridas deixadas abertas pelo colonialismo presentes ainda hoje em nossas escolas. Neste trabalho nos propusemos a fazer isso a partir de teorias que abordam a temática de raça e de gênero, em uma perspectiva decolonial, procurando compreender de que forma estas teorias podem colaborar para a superação de desigualdades no contexto educacional, ou ao menos minimizar práticas pedagógicas machistas e racistas. Além disso, procuramos exercitar um olhar mais sensível e crítico aos conteúdos trazidos nos materiais didáticos, para que os educadores percebam como alguns elementos presentes nas narrativas históricas desses livros ou nas análises trazidas pelos autores podem estar ajudando a perpetuar tais práticas machistas e racistas.

O interesse nesta pesquisa se deu com principal intuito trazer à reflexão epistemologias e perspectivas de representação de gênero decoloniais e de representação de mulheres negras por mulheres negras, dentro dos materiais didáticos utilizados no ambiente escolar. Por meio da pesquisa do tipo documental, de abordagem qualitativa e da técnica de análise de conteúdo, o presente trabalho tem como objetivo analisar as representações de gênero e de mulheres negras em dois livros didáticos da disciplina História, referente ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Montes Claros / MG.

Abordamos neste trabalho as epistemologias que fogem à ideia eurocentrada de organização social de gênero, trazendo também a representação de mulheres negras por elas mesmas, permitindo assim, o entendimento da possibilidade de se superar os estereótipos associados a essas mulheres no entrelaçamento teórico epistemológico de Brasil e África presentes nos materiais didáticos.

Propomos a transgressão dos estereótipos associados à estas mulheres, seja no entrelaçamento de epistemologias de Brasil e África, como também a representação que se deu

às mulheres racializadas no Brasil, onde assumiram, em suma, o principal papel a ser exercido na formação da sociedade brasileira. Com isso, buscamos nesta pesquisa contribuir com os estudos sobre a diversidade nas relações étnico-raciais a fim de desconstruir o estereótipo sobre as mulheres negras na relação da tripla subordinação social, onde o homem branco está no topo da pirâmide, posteriormente, composta por mulheres brancas, homens negros e então a base deste sistema, composta por mulheres negras. A partir disso, elencar outras epistemologias, organizações sociais, culturais, relações de poder, de linguagem e as relações de gênero para pensarmos as diversas possibilidades de representações da mulher negra na sociedade brasileira.

Com o levantamento teórico bibliográfico de escritores, sociólogos e filósofos de pensamento fronteiriço, objetivamos aprofundar reflexões nesta temática que não represente um pensamento central de origem universalizante. Neste sentido, trazemos uma contribuição teórica reflexiva, que, conforme Hooks (2017), tende ao “[...] reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos [...]” (Hooks, 2017, p. 45).

Acreditamos que o reconhecimento e uso de teorias de conhecimento advindas de uma representação outra, por parte de educadores e professores, contribui de significativamente para a compreensão da prática da diversidade, para o entendimento e o reconhecimento da ancestralidade e, principalmente, o respeito às diferenças nos espaços educativos.

Desse modo, as reflexões levantadas neste trabalho visam contribuir para as práticas educativas e discursivas que pretendem um novo formato de narrativa histórico social, para assim amenizar o perigo da *história única*¹. Tratar da demanda colonial como processo chave de descolonização do pensamento no processo educativo nos direciona para a educação da diversidade e o reconhecimento de outras narrativas. Conforme afirma Rufino (2021):

¹ Segundo Chimamanda Ngozi Adichie (2009) se ouvirmos apenas um lado da história tendemos a cometer um erro crítico frente ao entendimento de outras narrativas. Escritora nigeriana, Adichie relata que quando criança, não enxergava a si mesma em livros, histórias e representações visuais. Numa palestra no TED Talk Show denunciou a prática habitual da história social não ser contada por seus agentes, tendendo a serem acusados de não conseguirem falar por si mesmos. “Tal como os nossos mundos econômico e político, as histórias também se definem pelo princípio do ‘nkali’. Como são contadas, quem as conta, quando são contadas, quantas histórias são contadas, estão realmente dependentes do poder”.

A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento humano e de seu caráter civilizatório que esteja calcada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização (Rufino, 2021, p. 10).

Segundo Silva (2008), as primeiras narrativas históricas sobre as mulheres no Brasil determinavam as marcas de opressão e dominação que as mulheres sofreram ao longo do tempo, não colocando a questão da resistência, de suas lutas e manifestações que fizeram para fugir da subordinação masculina. Compreendendo que as mulheres enquadradas no contexto cultural na história em geral, como agentes de estruturas necessárias para o desenvolvimento da sociedade, percebemos que na história, a representação da mulher negra perpassa por relações de poder que são oriundas do colonialismo e que perpetuam até os dias atuais pela colonialidade.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, as mulheres representam 51,1% da população brasileira e, mesmo em maioria, enfrentam disparidades em diversos eixos da sociedade. No contexto político partidário, a reserva obrigatória de cargos públicos é de 30%, no entanto, as mulheres ocupam apenas 15% de representação no Legislativo, sendo apenas 2% ocupadas por mulheres negras (Brasil, 2020).

No contexto doméstico, a violência contra a mulher faz-se presente de modo exacerbado. Segundo o Atlas da Violência de 2021, os homicídios cometidos contra as mulheres no ano de 2019 foram de 3.737, esta taxa equivale a um número relativamente menor que em 2018 em que houve 4.519. No entanto, um aspecto nos chamou a atenção devido à especificidade racial. Cerca de 66% das mulheres assassinadas no Brasil em 2019 eram negras. Em se tratando de risco relativo, “uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras” (IPEA, 2021). Em números absolutos, as disparidades são ainda mais acentuadas, no período de 2009 a 2019 houve um aumento de 2% na taxa de homicídios de mulheres negras, enquanto das mulheres não negras houve uma diminuição de 26,9% no mesmo período. Portanto, o Brasil encontra-se entre um dos países com as mais altas taxas de violência doméstica e feminicídio, incidindo de forma ainda mais acentuada nas mulheres negras.

A fim de apresentar a pesquisa realizada, o presente trabalho de dissertação dividiu-se em três capítulos. No primeiro capítulo visamos realizar uma apresentação do pensamento de Oyèwùmí (2021) para introduzir o diálogo sobre o conceito de gênero a partir de uma

perspectiva não ocidental e relacioná-lo à necessidade da descolonização do pensamento sobre ideia de subordinação universal das mulheres. Nesse sentido, elencamos as estratégias utilizadas pelo processo colonial Ocidental que permeou o pensamento de domínio da cultura, do saber, da língua e da subjetividade das pessoas colonizadas, tendo como intuito a propagação do pensamento eurocêntrico frente a outras epistemologias. O processo de epistemicídio por parte da superioridade eurocentrada da ideia de conhecimento fundacional foi fundamental para a perpetuação do sexismo, da segregação hierárquica entre homens e mulheres e do preconceito de gênero, seja na linguagem, na representação visual e na formação das subjetividades.

Dentro deste contexto, conseguimos identificar que, conforme o imaginário e teorias feministas ocidentais, a submissão feminina não é universal e atemporal, mas possui uma origem determinada e que não abarca outras culturas em período pré-colonial. Nesse sentido, percebemos como a colonialidade do saber, do ser e do poder foi determinante para a reprodução do ideal imaginário de homem e mulher propagado nas instituições de ensino, nos espaços sociais e privados até os dias atuais.

No segundo capítulo realizamos um apanhado acerca da diversidade da cultura que permeia as relações no contexto histórico brasileiro e seus entrelaçamentos com a cultura africana, com isso, apresentamos os estereótipos tipificados e generalizados sobre as mulheres negras no Brasil em interlocução sobre aspectos culturais oriundos da sociedade Iorubá no período colonial. Utilizamos do estudo de Oyěwùmí (2021) sobre como a categoria “comerciantes” em África pré-colonial se relaciona diretamente com as categorias “quitadeiras” e “mulheres no/do mercado” no Brasil colônia.

Em relação às representações imagéticas e atribuições sociais acerca da mulher negra no Brasil, trouxemos as reflexões e /estudos da socióloga Gonzalez (2018) que tratam da perspectiva da sociedade brasileira acerca dos estereótipos, estigmas e identidades associados às mulheres negras a partir do espectro da “mucama”, “ama-de-leite” e “mãe-petra”.

Neste capítulo, salientamos também quanto a legislação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996) e sobre a Lei do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no contexto educacional, refletindo sobre sua importância para o contexto educacional a fim de contribuir para um novo olhar sobre a história e historiografia e a contribuição da cultura afro para o cenário histórico brasileiro. A partir das contribuições de outras epistemologias conjuntamente à obrigatoriedade desta temática na educação básica, analisamos as representações imagéticas que vinculam mulheres negras presentes nos materiais

didáticos escolares, tendo como objetivo compreender e relacionar os papéis desempenhados por estas mulheres como fundamentais, decisórios e ativos na história, auxiliando os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outros pesquisadores a terem uma percepção mais analítica e minuciosa dos conteúdos expostos nestes materiais didáticos.

No terceiro capítulo produzimos uma pesquisa documental de cunho qualitativo, onde analisamos a produção textual e a representação de fotografias e reproduções ilustrativas sobre o gênero e as mulheres negras em livros didáticos de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais. O objetivo desta análise documental foi refletir as representações e estereótipos que foram desencadeadas sobre o conceito de gênero a partir de um viés decolonial a fim de desconstruir a história universal e estabelecer reflexões críticas sobre os estereótipos e estigmas pelas quais as mulheres negras são representadas nestes materiais.

A partir da análise de fotografias e reproduções ilustrativas dos livros que se referem às mulheres negras, buscamos compreender a importância de se dialogar com teorias de escritoras negras com o propósito de tecer reflexões mais profundas que se relacione com as relações de protagonismo, senso estético, social e simbólico no que concerne ao gênero e as mulheres negras.

Minha história na história

Minhas inquietações sobre as temáticas mencionadas anteriormente surgiram com maior profundidade científica durante o período da graduação no curso de pedagogia, realizado na Universidade Estadual de Montes Claros. No entanto, desde a adolescência comecei a sentir de forma subjetiva e sutil os preconceitos e os desafios que a marca de gênero atravessava a minha trajetória de vida. No segundo ano do Ensino Médio, fase mais difícil da minha trajetória estudantil, descobri-me grávida. Este acontecimento em específico causou-me um choque emocional tão forte que tomou conta da minha existência naquele momento, carregando marcas e ensinamentos pelos próximos meses e anos. Minha principal incerteza era em como dar continuidade a uma gravidez indesejada na adolescência sem ter que abdicar dos estudos. Considero-me uma pessoa determinada para com os meus objetivos e sempre estive interessada em estudar. Mas, com a gravidez, me vi numa situação delicada e cerceada pelas obrigações da maternidade, além de sentir na pele o preconceito social existente. Foi a partir de então que comecei a compreender os privilégios estruturais e históricos que os homens possuem na sociedade.

A dificuldade de se ter um filho sem poder contar com o auxílio paterno, no sentido de presença e colaboração na criação, mostrou ser uma experiência marcante e profunda quanto às responsabilidades maternas. A educação durante o crescimento da criança, o auxílio na realização dos afazeres do dia a dia, me organizar para trabalhar e estudar não seria possível sem o auxílio de outra figura feminina, neste caso a minha mãe. O caminho ao ingresso na educação superior sendo mãe adolescente foi um caminho árduo. Meu filho ainda era muito novo e eu não possuía tempo para estudar com dedicação. Nisso, havia diversas dificuldades para organizar uma rotina sólida para este processo. Me dividia enquanto ele dormia para aproveitar e me debruçar sobre as matérias referentes ao vestibular.

Após concluir o Ensino Médio, passei aproximadamente um ano e meio em um período de inatividade, dedicando-me integralmente ao cuidado do meu filho. Essas experiências que tive não são exceções no cenário social brasileiro. Conforme o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2022), a cada hora nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil. A taxa de nascimentos de crianças provenientes de mães com idades entre 15 e 19 anos é 50% maior que a média mundial. Estima-se que a taxa global seja de 46 nascimentos para cada 1.000 meninas, enquanto no Brasil essa estimativa é de 68,4 gestações nessa faixa etária. No ano de 2012, me vi inserida nesta estatística, quando o número de mães adolescentes passava de 536 mil por ano.

Ainda com esta situação adversa, jamais deixei de acreditar que um dia poderia ingressar numa universidade pública, e este objetivo só foi atingido devido à colaboração da minha mãe ter abdicado do seu trabalho para que eu pudesse estudar e trabalhar. Minha mãe desistiu de continuar com o emprego em que estava de carteira assinada para retornar ao trabalho de costureira, e assim, com maior tempo no ambiente familiar, poderia me auxiliar na criação do bebê. Com isso, pude me dedicar ao trabalho e à faculdade. Durante este período pesquisei sobre diversas profissões despertassem em mim o interesse em seguir uma carreira. Mas, com o crescimento do meu filho, comecei a observar as diferentes fases de seu desenvolvimento e então comecei a ter curiosidade pelas teorias do desenvolvimento e da linguagem.

Tardif (2008) ressalta que a experiência e a prática do professor refletem a sua subjetividade. Portanto, acredito que foi durante este período que enfim decidi em qual carreira gostaria de seguir. Fontana (2000), destaca como as relações sociais e a criação dos “simulacros” e das formas de representação da profissão docente perpassa pelas ambiguidades de resistência e conformação. Portanto, a experiência subjetiva pela qual mencionei se aplica à

minha escolha para atuação docente.

Diante da experiência particular citada acima, pude perceber como as relações de gênero possuem grande influência nos ambientes privados da sociedade. Os binarismos entre homens e mulheres permeiam a construção do imaginário social-cultural, onde em todas as esferas o gênero masculino possui privilégios, em destaque maior o homem branco. Saliento um acontecimento esporádico em específico dentre muitos que já aconteceram.

Certa vez numa entrevista de emprego fui questionada se porventura eu teria filhos, e se caso houvesse, com quem ele ficaria caso conseguisse a vaga de emprego. Este questionamento possivelmente não ocorreria numa ocasião onde o entrevistado fosse um homem. Vivemos numa condição em que o imaginário social é percebido que o “natural” é onde os homens, em sua maioria, não têm de escolher entre cuidar dos filhos a trabalhar. Pois, estruturalmente, o homem possui uma companheira, cuidadora ou algum familiar para ficar sob os cuidados de seus filhos.

Conforme meus estudos sobre desigualdade de gênero foram se aprofundando durante a graduação, pude ter contato com outros escritores e filósofos que pesquisam sobre a intersecção de raça e gênero. Principalmente sobre as interferências e consequências, tanto macro quanto micro, que o racismo gera e gerou na sociedade, mais especificamente no contexto brasileiro. Nesse sentido, além das desigualdades existentes nesta discussão no que concerne a gênero, é de suma importância destacarmos a intersecção que perpassa pela raça.

Alguns estudos sobre representação de mulheres negras em livros didáticos

Os debates em torno dos direitos das mulheres, juntamente com a consolidação na academia de estudos relacionados à categoria analítica de gênero, e a renovação das Ciências Humanas, resultaram na adoção de objetos de análise antes desprezados pela História. Podemos destacar que na virada de século XX para XXI trouxe grande proximidade com temáticas anteriormente pouco estudadas na academia e também com o aprofundamento dos estudos culturais, tais como, colonização, gênero e raça. Esses fatores contribuíram para revitalizar as pesquisas nos programas de pós-graduação e a incorporação de análises metodológicas provenientes de ciências vizinhas, como Sociologia, Linguística, Psicanálise e Psicologia.

Para podermos nos situar acerca da temática estudada nesta pesquisa, expomos abaixo algumas pesquisas desenvolvidas sobre a representação de mulheres negras nos livros didáticos, para ampliar nossa compreensão sobre o tema em questão. Examinamos teses e dissertações

prévias sobre o assunto abordado com o objetivo de apresentar algumas pesquisas e trabalhos já desenvolvidos na área. No mês de abril de 2023 realizamos uma busca bibliográfica de alguns trabalhos disponíveis na biblioteca da Plataforma Sucupira, que atualmente é o sistema de coleta de informações, análises e avaliações de trabalhos realizados nas pós-graduações no território nacional. Para isso, recorreremos ao uso dos descritores: livros didáticos, representação e mulheres negras. Limitamo-nos às pesquisas desenvolvidas nos últimos seis anos, do período de 2016 a 2022. Selecionamos nove dissertações de diversas universidades brasileiras na área de História, Educação, Diversidade, Políticas Pública e Direitos Humanos.

Nas pesquisas que encontramos, os pesquisadores focaram cada vez mais nos conteúdos dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras, como livros, livros didáticos e materiais didáticos para alunos e professores. Esse foco inclui questões como a construção de uma escola livre da discriminação e do preconceito de gênero, racial e orientação sexual. Há estudos que se dedicam ao uso dos livros didáticos, ao significado que lhes é atribuído por professores e alunos e à construção de imagens femininas na perspectiva da análise de gênero.

A primeira dissertação analisada foi da autora Fernanda Junqueira de Tolvo (2016) com título: A representação das mulheres nos livros didáticos de História na visão de docentes. Para atingir o objetivo proposto, Tolvo (2016) inicialmente desenvolveu em sua pesquisa uma revisão bibliográfica de dissertações e teses sobre a importância do estudo das mulheres na História da sociedade, desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Destacou também as conquistas femininas ao longo dos séculos XIX e XX, com ênfase no movimento feminista a partir de trabalhos que investigaram a questão de gênero nas universidades brasileiras.

A técnica de coleta foi entrevistas com dez professores de História, com faixa etária diferente e tempo diferente de profissão, atuantes em escolas públicas e particulares, questionando como eles percebiam a representação feminina nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental. A pergunta disparadora foi: “Como você, professor de História, vê a representação da mulher nos livros didáticos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental?” (Tolvo, 2016, p. 60). Por fim, com base nas opiniões dos docentes entrevistados, as principais conclusões da pesquisa foram que a representação das mulheres nos livros didáticos de História ainda é insuficiente e estereotipada, e que os professores reconhecem a importância da inclusão de mulheres na narrativa histórica, mas enfrentam dificuldades para implementá-la em sala de aula.

Outro trabalho de dissertação nesta mesma temática propõe-nos atentar para as

representações das mulheres negras em livros didáticos no período escravocrata. A pesquisa trata-se de um estudo documental e bibliográfico que analisa como as mulheres negras são representadas nos materiais e livros didáticos de História no contexto histórico da escravidão no Brasil. Segundo França (2017) a pesquisa visou entender as propostas de abordagem da história das mulheres negras em estudos sobre o tema, especialmente relacionados ao ensino de História.

A metodologia utilizada pela autora teve como técnica a análise de conteúdo por Minayo (2014) e adotou como referencial teórico os Estudos Culturais, no que se refere às teorias feministas e os estudos sobre raça, a fim de entretecer interpretações dos referidos materiais. A análise foi realizada qualitativamente, buscando as convergências e divergências entre as propostas de abordagem da história das mulheres negras presentes em estudos sobre o tema, especialmente naqueles relacionados ao ensino de História.

Os resultados apresentados por França (2017) mostram que, nos materiais analisados, as mulheres negras são representadas em papéis subalternos e que o tratamento didático caracteriza-se pela omissão das histórias sobre suas lutas e resistências. Algumas propostas ainda apresentam representações estereotipadas e reduzidas sobre esse grupo social, ressaltando sua posição de vítimas e aspectos relacionados à sexualidade. Embora algumas atividades permitam compreender que nem todas as mulheres negras foram passivas e submissas ao processo de escravidão, a discussão proposta é superficial e não apresenta um aprofundamento do tema.

A terceira dissertação levantada neste estado da arte foi desenvolvida pela autora Luana Araújo Silva em 2018. Tem como título de pesquisa: “Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD - 2015”. Sua pesquisa parte da problemática da produção de sentido das imagens de mulheres negras no livro didático de Biologia que contribua para a educação das relações étnico-raciais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi conduzido a partir de uma abordagem descritiva-interpretativa visando examinar o significado das imagens de mulheres negras em uma perspectiva sociocultural da Biologia presente nos livros didáticos, bem como questões relacionadas à presença de imagens de mulheres negras nos livros didáticos de Biologia e como essas imagens são produzidas e interpretadas. A autora identificou problemas como a invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos, a falta de representatividade e a reprodução de estereótipos raciais. Os principais resultados da pesquisa de Silva (2018)

indicaram que, embora haja um número elevado de imagens de mulheres negras nos livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD 2015, essas imagens ainda não ocupam um lugar singular. As imagens das mulheres negras continuam a representar um universal, desvinculadas de sua historicidade e da singularidade, mulher negra, suas lutas, conquistas e desafios.

Lopes (2018) desenvolveu em sua dissertação um estudo com o intuito de compreender como as mulheres foram representadas nos livros didáticos de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, seu trabalho de título “A Representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)”. Para a análise, foram utilizados instrumentos como a leitura crítica dos textos e imagens presentes nos livros, além da identificação de palavras-chave e categorias relacionadas à representação da mulher.

Lopes (2018) teve como objetivos identificar a representação da mulher nos livros didáticos de História do PNLD 2017-2019 e analisar a representação da mulher presente nos livros didáticos de História destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental a fim de problematizar o papel do livro didático como instrumento didático-pedagógico. Segundo conclusões da pesquisadora, a pesquisa apontou que a presença feminina é limitada a figuras históricas estereotipadas, como rainhas, esposas de líderes políticos ou personagens secundárias em eventos históricos. Além disso, quando as mulheres são mencionadas, muitas vezes é de forma superficial e sem aprofundamento em suas contribuições para a história.

O quinto trabalho levantado nesta pesquisa desenvolvida pela autora Andrade (2021) com título “A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial” nos apresenta uma análise crítica sobre a ausência das mulheres negras na narrativa histórica e propõe reflexões importantes para uma educação mais representativa de mulheres negras.

A análise dos livros didáticos foi realizada a partir de uma abordagem quali-quantitativa, que combina elementos da análise qualitativa e quantitativa. Como conclusão desta pesquisa, a autora destaca que a narrativa histórica é construída a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tende a excluir ou marginalizar outras culturas e grupos sociais, como as mulheres e os negros. Outro fator importante é a falta de representatividade dos grupos minoritários nas instâncias de poder e decisão, dificultando a inclusão de suas vozes na produção dos materiais didáticos. Como produto final, Andrade (2021) construiu um Caderno Pedagógico para que os professores percebam a importância das mulheres negras na História e na sociedade, já que elas são frequentemente ignoradas nos livros escolares.

Silva (2021) desenvolveu em sua tese de doutorado um estudo de título de “Mulheres negras em livros didáticos de história do Ensino Fundamental Anos Finais (2005 e 2014): ausências ou presenças?”. A pesquisa de Silva (2021) analisou as presenças/ausências de mulheres negras nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Anos Finais, por meio das representações neles contidas. A metodologia utilizada neste trabalho foi a análise crítica dos conteúdos, com base na perspectiva da História Cultural.

De acordo com Silva (2021), os resultados obtidos na análise dos dezesseis livros didáticos indicaram que a representação de mulheres negras apresentou-se de forma ausente sobre o reconhecimento de sua atuação na sociedade. Com isso, a autora conclui haver uma sub-representação das mulheres negras nos livros didáticos analisados, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação a essa parcela da população.

Outro trabalho desenvolvido na temática de gênero e colonialidade foi da autora Silva (2022), em seu artigo “Lugones e o escurecer do ensino de história”, publicado pela Revista Estudos Feministas. Este artigo retrata discussões teóricas sobre o ensino de história realizado por e sobre mulheres negras com base no conceito de colonialidade de gênero elaborado por María Lugones. O artigo apresenta uma análise das atividades do ensino de história numa perspectiva decolonial, com a utilização de conceitos e reflexões de autoras como María Lugones e Aníbal Quijano. Este estudo teve como foco o uso de materiais audiovisuais protagonizados por mulheres negras aplicados na Escola Dom Mota, na Cidade de Nazaré da Mata, em Pernambuco.

Segundo Silva (2022), o conceito de colonialidade de gênero elaborado por María Lugones, é imprescindível para o ensino de história sobre mulheres negras. Isso porque ele permite problematizar as intrínsecas relações de gênero e raça nas sociedades colonizadas, expondo as marcas da diferença colonial como fruto da invasão europeia e de seu maquinário falsamente moderno, mas colonizador, em detrimento de todas as outras epistemologias possíveis. Essa perspectiva decolonial é fundamental para uma abordagem mais justa e inclusiva da história das mulheres negras. Nesse sentido, “é preciso um esforço coletivo, dialógico, dentro e fora das instituições escolares para evitar epistemicídios sobre as culturas afro diaspórica e originárias que nos constituem historicamente como uma nação” (Silva, 2022, p. 9).

As pesquisas anteriormente citadas apresentaram importantes estudos com diversas análises e reflexões existentes sobre a presença das mulheres nos materiais didáticos utilizados

nas escolas públicas em todo o país. Percebe-se que as pesquisas, apesar de épocas diferentes e com enfoques em regiões diversas no país, levantam questionamentos pertinentes sobre a representação da imagem feminina e a representação de gênero, bem como a forma que as identidades feminina e masculina são construídas a partir dessa representação perpassando principalmente pelo recorte de raça e da diferença colonial.

Corroborando os estudos já existentes e buscando um aprofundamento da temática abordada, a presente pesquisa tem como objetivos: 1) Compreender as representações e estereótipos que foram desencadeadas sobre o conceito de gênero a partir de um viés decolonial, 2) Analisar a interação África e Brasil nas representações de gênero e de mulheres negras em dois livros didáticos da disciplina História, e 3) Refletir sobre as fraturas abertas pelo colonialismo presentes nas nossas escolas ainda nos dias de hoje compreendendo de que forma as outras teorias decoloniais podem colaborar para a superação de desigualdades no contexto educacional, ou ao menos minimizar práticas pedagógicas machistas, sexistas e racistas nos livros referentes ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Montes Claros / MG. Com isso, colaborar para a reflexão do conceito de gênero e mulheres para além das teorias ocidentais com o uso de teorias epistemológicas decoloniais, com a proposta de auxiliar os professores e educadores a um olhar mais crítico para esta temática.

Nesse sentido, realizamos no primeiro capítulo uma abordagem das discussões decoloniais a partir de teorias epistemológicas utilizando-se principalmente das obras do autor Quijano (2005, 2009), apresentando o conceito de colonialidade e as feridas deixadas pelo processo colonial, e da autora nigeriana Oyěwùmí (2021) em sua obra *“A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero”* onde elenca sobre o conceito de gênero e mulheres em África não se assemelhar ao discurso ocidental de papéis sociais de gênero, que tendem a uma narrativa universal de subordinação.

No segundo capítulo realizamos um entrelaçamento teórico da diversidade cultural nas relações sociais de Brasil e África, e apresentamos também discussões da teoria social de Gonzalez (2018) a respeito da condição e representação das mulheres negras no Brasil. Este levantamento subsidiou a abordagem qualitativa da pesquisa, tendo como embasamento teórico González Rey (2010), com a análise de conteúdo de (Bardin, 2016), realizada no terceiro capítulo da análise de dados dos livros didáticos selecionados.

Colonialidade, Gênero e Livro Didático: tecendo conceitos teóricos

Um foco na visão como principal modo de compreender a realidade eleva o que pode ser visto sobre o que não é aparente aos olhos; perde os outros níveis de nuances da existência.
(Oyěwùmí, 2021).

1.1 Introdução

A fim de entender um pouco mais as teorias sobre mulheres, gênero, relações de poder e as epistemologias do sul que vem submergindo no final do século XX e início do século XXI, este texto tem como base os estudos de pensadores terceiro mundistas, como Oyèrónké Oyěwùmí (2021), Quijano (2005, 2009), Dussel (2005), Castro-Gómez (2005), Mignolo (2003) e Bakare-Yusuf (2003). Partiremos dos estudos sobre “outras” epistemologias, tendo como foco os conhecimentos africanos sobre gênero e evocar vozes que nos inclinam a refletir sobre a descolonização, do saber, do ser e do poder.

Os diálogos propostos aqui interagem de forma transcultural com conhecimentos filosóficos a partir de diferentes teorias contra-hegemônicas, das quais colocou sobre a África e a América do Sul sob a interpretação de um conceito de sociedade a-histórica e atemporal. Os conceitos elencados neste texto dão base para a análise realizada nos capítulos posteriores, onde os mesmos contribuem para a reflexão e reelaboração de uma análise conteudista no terceiro capítulo.

Quijano (2005) destaca que com a colonização, a ideia de fundação humanística da sociedade é permeada por um centramento de percepções e teorias que advém do imaginário europeu sobre o resto do mundo. De acordo com o autor, “[...] o mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização ocidental” (Quijano, 2005, p. 127). Sendo assim, um mito que permeia o imaginário social mundial de que há apenas uma direção para a “evolução” da humanidade. Segundo o sociólogo, “a expansão do colonialismo europeu ao

resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus” (Quijano, 2005, p. 118). A partir desta ideia de raça destacamos também o que o autor irá chamar de *colonialidade*. Conceito elaborado por Aníbal Quijano ao final dos anos 1980 para denunciar que, mesmo com o fim do colonialismo, as relações coloniais permearam e ainda permanecem dentre os diferentes modos de vida, nas mais diversas nações e países, consolidando assim, um epistemicídio de outros saberes e de percepções de mundo.

Para Vilondres (2018):

[...]os processos de domínio sobre o continente africano não estão delimitados apenas aos séculos passados, mas são recorrentes até os dias de hoje. Tanto na ocultação de informações sobre a África e as produções científicas que lá ocorrem, como na forma que ela é retratada dentro de livros escolares, que geralmente expõem apenas o Egito como grande civilização, retratando-o como branco e induzindo ao equívoco de considerá-lo europeu, negligenciando a formação de todo o continente Africano por diversos séculos, até que colonialismo o coloque como fonte de escravos (Vilondres, 2018, p. 122).

O domínio europeu sobre o continente africano diante da colonização não se deu apenas na forma de trabalho forçado e da diáspora, mas da imposição da comovisão de mundo eurocêntrica na vida dos povos colonizados como um todo, englobando em mudanças bruscas e radicais nas relações dentro das instituições em África, como, por exemplo, relações de poder e a organização dos papéis de liderança. Nesse sentido, torna-se necessário pensar, redescobrir e conhecer outros contextos e cosmo percepções de vida que permeiam a construção histórica da América do Sul, local onde houve a maior diáspora existente na história da humanidade através da colonização, onde a sua maioria tiveram como destino às Américas.

Iremos, em consonância, refletir sobre a categoria social de “mulher”, contrariando a ideia eurocêntrica de que a “a subordinação das mulheres é universal”, persuadindo a teoria de que a “categoria “mulher” é pré-cultural, fixada no tempo histórico e no espaço cultural, em antítese a outra categoria fixada: “homem” (Oyěwùmí, 2021). Bakare-Yussuf (2003) argumenta que o feminismo ocidental impõe experiências e estruturas históricas para outras sociedades e aplica conceitos ocidentais sobre realidades em África, como o de patriarcado, que o leva a analisar as mulheres africanas como instrumentos em sistemas de dominação masculina, sem considerar “o poder e autoridade das mulheres nas esferas religiosas, políticas, econômicas e domésticas pré-coloniais” (Bakare-Yusuf, 2003, p. 3).

Buscamos nos aproximar sobre o que Oyěwùmí (2021) irá chamar de “raciocínio corporal” a partir do conceito de *bio-lógica* (lógica da vida), do qual ela propõe discutir sobre as diferenças encontradas no corpo, conforme a teoria dominante de cunho ocidental se dispõe. Com isso, enunciar sobre outras possibilidades de formatos de se experienciar a vida, as relações sociais, religiosidade, as relações de gênero e as relações econômicas para além do atlântico. Realizar esta inversão epistemológica, também conhecida como giro epistemológico, com base nos estudos e vertentes decoloniais, nos levará a compreender as diversas cosmovisões e sentidos de mundo a partir das pessoas que compõem a nossa cultura que foram e ainda são tão renegados na construção histórico-social do que chamados de Brasil.

Portanto, torna-se necessário se pensar e imaginar mundos possíveis, que não sejam localizados apenas em uma unidirecionalidade ideológica colonial europeia, na qual não foi feita para nos colocarmos como agentes de nossa própria história, mas sim como receptor de uma civilidade inventada, conforme Quijano (2005, p. 139) denuncia: “é tempo enfim, de deixar de ser o que não somos”.

1.2 O que se vê como um tratado: descolonizando (cosmo)percepções e sentidos de mundo, colonialismo e ruptura cultural

Abordar a presente temática parte-se da utilização dos conceitos apresentados ao longo do texto dispostos na análise de dados que realizamos no terceiro capítulo deste estudo. Os conceitos elencados tem como objetivo subsidiar a análise de conteúdo dos materiais didáticos que serão apresentados posteriormente. A partir dos conceitos de “colonialidade do poder, do saber e do ser”, firmado por Quijano (2005, 2009), do conceito de cosmovisão da socióloga Oyěwùmí (1997) e também da contribuição teórica dos estudos de Castro-Gómez (2005), Dussel (2005) e Mignolo (2003) nos possibilitam entender a ideia da existência de um domínio ideológico eurocentrado frente a outras teorias epistemológicas, e que este domínio perpassa pelo encobrimento da ideia de um país colonizado por necessidade civilizacional, tendo como consequência o epistemicídio de saberes locais, da colonialidade das estruturas subjetivas e institucionais que perpetuam o racismo, a violência, e a subalternidade de saberes e diferenças. Conforme Santos (2009), o engendramento do constante apagamento de outras culturas, formas de vida, linguagem e religiosidade de povos originários e também de povos africanos no período colonial.

A história mundial é marcada por um processo histórico decidida a partir do colonialismo, momento ao qual foi decisivo para novas organizações sociais, de trabalho,

poder, linguagem e cultura, irei elencar como se deu o desdobramento do processo colonial em relação ao rompimento cultural imposto às sociedades que não faziam parte do território europeu e de sua cosmologia eurocentrada. Considerar-se-á epistemologia ocidental o conhecimento inventado e produzido pelo ocidente, que por meio da colonização consolidada durante os séculos, até o momento presente, é percebido como universal, unidirecional e absoluto em todas as partes do mundo.

A partir dos estudos decoloniais na virada do século XXI, vem se consolidando uma nova geologia da organização social, cultural e epistemológica dos povos e da sociedade. Considerada como “virada epistemológica”, estudiosos de países considerados subdesenvolvidos refletiram sobre a condição que seus países se colocavam frente a países e saberes advindos de uma lógica europeu/estadunidense. Percebeu-se, então, uma lógica geográfica e epistemológica entre dominador e dominado, opressor e oprimido, público e privado, desenvolvido e primitivo, razão e emoção, corpo e mente, assim como os conceitos de homem e mulher.

Para compreendermos a posterior análise realizada no terceiro capítulo, realizamos neste uma retomada a alguns conceitos utilizados pelos estudos decoloniais. Elencamos o que Quijano (2009) chama de *colonialidade*. Segundo o autor, é “um conceito diferente de, ainda que vinculado, ao conceito de Colonialismo”. O Colonialismo está ligado ao processo de dominação/exploração do trabalho e dos recursos de produção a partir do controle de autoridades políticas sobre determinada população ou comunidades pertencentes a outras identidades. Porém, segundo Quijano (2009), nem sempre o colonialismo está imbricado em relações racistas de poder. Já a colonialidade mostra-se articulada de outro modo perante ao colonialismo. Apesar do rompimento do processo colonial no ‘visível’, a colonialidade é cerceada nas relações subjetivas e intersubjetivas dos povos afetados pelo processo.

O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele, e mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2009, p. 73).

A colonialidade, portanto, se constitui nas relações subjetivas dos afetados pelos processos de colonização, no qual não foram ‘amigáveis’, como retratado em alguns livros de história. Apesar da inclusão da disciplina obrigatória sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pode-se constatar que nos livros estudantis ainda podem permear a habitual ideal do

colonizador levar a civilidade aos povos de África e América do Sul. Nesse sentido, atua como forma de subalternização dos processos sociais, mentais, culturais e relacionais dos que não faziam parte da categorização do mundo ocidental europeu. Quijano (2005) irá abordar claramente sobre o processo de ruptura destes processos nos povos autóctones, destacando que

os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. [...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada (Quijano, 2005, p. 121).

A expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela atrelada à elaboração teórica da ideia de raça, como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Diante disso,

[...] esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores (Quijano, 2005, p. 122).

Colocaremos em ênfase o que Quijano (2005) destaca como colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser para compreendermos o processo de dominação subjetiva e intersubjetiva dos povos colonizados. Além disso, com percepções das construções históricas pela América do Sul, dialogar com ideias contraditórias presentes em diversos discursos sobre categoria de gênero e mulheres que se englobam com tom “universais e atemporais”, de que “estão presentes em todas as sociedades, em todos os tempos” (Oyěwùmí, 1997, p. 18).

Perante o exposto neste movimento de levantamento das teorias que subsidiaram as análises do material no terceiro capítulo, destacamos também o conceito de “cosmovisão”. De acordo com Oyěwùmí (1997, p. 29), “o termo ‘cosmovisão’ é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade que capta o privilégio ocidental no visual. É eurocêntrico

usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos”. Portanto, na estruturação da vida, segundo a lógica ocidental, o uso do sentido da visão torna-se central para descrição de mundo, organização e a sua categorização. Sendo, então, o que se vê como fundamento para a descrever a ‘realidade’ e estruturá-la. A refutação deste ordenamento passa a ser considerado incontestável, pois, consolidado dentro do sistema hierárquico das diferenças visíveis da biologia, o saber dominante deste conhecimento advindo da modernidade europeia prevalece até os dias atuais em todo o mundo.

Para a socióloga Oyèwùmí (2021, p. 29), “[...] a história das sociedades ocidentais tem sido apresentada como uma documentação do pensamento racional onde as ideias são enquadradas como agentes da história. Se os corpos aparecem, eles são articulados como o lado degradado da natureza humana”. Ainda segundo a autora:

No início do discurso ocidental, surgiu uma oposição binária entre corpo e mente. O tão falado dualismo cartesiano era apenas uma afirmação de uma tradição na qual o corpo era visto como uma armadilha da qual qualquer pessoa racional deveria escapar. Ironicamente, mesmo quando o corpo permaneceu no centro das categorias e discursos sociopolíticos, muitas das pessoas que pensaram sobre isso negaram sua existência para certas categorias de pessoas, mais notavelmente elas mesmas. A “ausência do corpo” tem sido uma pré-condição do pensamento racional. Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o Outro, e o Outro é um corpo (Oyèwùmí, 2021, p. 29).

A partir do conceito de dualidade de corpo e mente a partir do século XVII por Descartes, a história ocidental coloca como central a mente versus corpo, conjuntamente com o cristianismo, expondo sobre o corpo a perdição e o pecado. A partir disso, Quijano, (2009, p. 75) afirma que “desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder”. Pois, de acordo com o sociólogo, a Europa “já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade” (Quijano, 2009, p. 75).

Para o autor, “diferenças que na população europeia dos séculos XVIII e XIX estavam vinculadas a diferenças de poder, principalmente de sexo e idade, nessa perspectiva são vistas como ‘naturais’, ou seja, fazem parte da classificação na ‘natureza” (Quijano, 2009, p. 98). Portanto, com a introdução do pensamento eurocêntrico nos países colonizados, consolidou-se um “processo de operação mental fundamental para a instituição do domínio ocidental”, o que

ele irá chamar também de “padrão mundial de poder” (Quijano, 2005, p. 121).

Em face dos conceitos elencados anteriormente, utilizamos também estudos de outros teóricos decoloniais tendo como objetivo complementar a reflexão e a compreensão acerca da temática levantada. Castro-Gomez em seu ensaio sobre violência epistêmica e a ‘invenção do outro’ destaca que “qualquer narrativa da modernidade que não considere o impacto da experiência colonial na formação das relações propriamente modernas de poder, é não apenas incompleta, mas também ideológica” (Castro-Gómez, 2005, p. 83). Nesse sentido, o autor enfatiza que “ao falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações” (Castro-Gómez, 2005 p. 81).

As narrativas sobre a história mundial tendem-se como ‘universais’, e a constituição do discurso acerca do sistema-mundo estão impregnadas pelo imaginário eurocêntrico, do qual sustenta a ideia de uma Europa “ascética e autogerada”, na qual se desenvolveu individualmente, sem contato com outras culturas. Desse modo é originada a percepção do ‘outro’, no qual “a questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo *conhecimento*” (Castro-Gómez, 2005, p. 81).

As noções de “raça” e de “cultura” operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente (Castro-Gómez, 2005, p. 83).

A partir dessa perspectiva, o colonizado irá estar atrelado a todas as atribuições e adjetivos dos quais não se enquadram no modelo ideal, onde somente considerara-se de “cidadão” a pessoa caso “se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (Castro-Gómez, 2005, p. 81). Ou seja, o título de cidadania se estabelecia a partir da classificação padrão comum ao grupo características que se encaixasse dentro “norma”.

Os indivíduos que desviavam do proposto, era naturalmente considerado o “outro” subalterno. A intervenção colonial frente aos povos originários colocou não apenas à margem

as subjetividades, conhecimentos e as cosmologias das culturas que advinham da ancestralidade adquirida nas regiões colonizadas, mas teve como projeto a introdução de padrões de “emancipação e regulação, num movimento dual e complementar” (Mignolo, 2003, p. 667).

Mignolo (2003) destaca que a percepção sobre a “ciência” não foi apenas como teoria e prática, mas exerceu toda a ideia de conhecimento universal que permeou o imaginário do mundo moderno/colonial. Em articulação de forma indissociável do colonialismo, a colonialidade do saber, traz a perspectiva reveladora do conhecimento que estava “até pouco tempo silenciada”, na qual advém da opressão epistêmica da modernidade.

Neste panorama, a colonialidade como consequência do processo colonial fragmentou e causou rupturas irrecuperáveis aos povos colonizados, que tinham perspectivas de si perante as circunstâncias que englobam a vida e o sentido dela mesma. Implicaram de forma direta e indireta nas definições de modo de viver, de perceber o tempo, de organização econômica, nos aspectos sobre sexualidade, formatos de socialização, matrimônios, rituais, religiosidade, vínculos sociais e de afetos. Mignolo (2003, p. 670) afirma que “a colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) aponta, por outras palavras, para sempre a oculta implicação de negação e repúdio em nome dos valores da modernidade ocidental [...]”.

Dussel (2005, p. 58) salienta que devemos “opormos à interpretação hegemônica no que se refere à interpretação da Europa moderna (à “Modernidade”)", pois considera-a também como ideológica, conforme Castro-Gómez enfatiza. Dussel (2005, p. 58) destaca que há dois conceitos de “modernidade”, do qual o primeiro aponta haver no imaginário que “a modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano.” Como segundo conceito, “a ‘modernidade’, num sentido mundial, [...] consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial” (Dussel, 2005, p. 58).

Conforme afirma o filósofo argentino, a [...] *Europa Moderna*, desde 1492, sendo o “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua “periferia” (Dussel, 2005, p. 58). Percebe-se que, além dos acontecimentos ocorridos do século XVI em diante, as narrativas históricas de categorização e superioridade formaram uma teia de entrelaçamentos no imaginário europeu que vão se estender a episódios ocorridos após o século XVIII. Com, teorias de subjetividade que permearam a Europa à época e que vigoraram até hoje com a dita pós-modernidade. Nesta perspectiva, o filósofo irá atribuir à

modernidade com o chamado *mito*, pelos quais elenca aspectos constitutivos do imaginário eurocêntrico imbricados no conceito de modernidade, que englobam:

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 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”¹⁵ por opor-se ao processo civilizador)¹⁶ 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)¹⁷, das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 60).

A partir do exposto, percebemos então que o processo colonial foi permeado de um imaginário inventado por histórias de sentido heroico e de superioridade epistêmica. No qual não se encontraram justificativas plausíveis para tal diferença, partindo de uma aparente crença narcísica de Europa como centralidade do mundo e referência de ‘desenvolvimento’ humano. Articuladamente, à negação do que era externo à cosmovisão eurocentrada, os conhecimentos ali desenvolvidos eram aplicados impositivamente a outros povos. Quijano (2004, p. 74) salienta que “essa é a modernidade/racionalidade que está agora, finalmente, em crise”.

1.3 Gênero e o conceito de mulher por Oyèrónké Oyěwùmí: a bio-lógica ocidental e construtos histórico-sociais

A partir da problemática destacada no livro *A invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*, da socióloga Oyěwùmí (2021) salienta sobre a invenção do conceito de gênero e mulheres em teorias epistemológicas não ocidentais. Importado da sociedade europeia para os países colonizados, a exclusão da mulher no contexto público, social e econômico na sociedade africana e, posteriormente, nos países colonizados, tornou-se perceptível. Enquanto na Europa a categoria de mulheres era contraposta à categoria de homem, os europeus colonizaram as fêmeas africanas e ameríndias, tornando-as mulheres

africanas, negras e mulheres racializadas.

As perspectivas do início do movimento feminista não conseguiram abarcar todas as formas de lutas e opressões das quais as mulheres estão inseridas, pois, além das reflexões de gênero, o debate sobre o movimento feminista está intrinsicamente ligado a um diálogo sobre classe, raça e aos entrelaçamentos coloniais. Enquanto as mulheres brancas europeias lutavam pelo direito de serem inseridas no mercado de trabalho e no contexto público, mulheres negras sempre estiveram inseridas no mercado de trabalho escravocrata. Hooks (2019a, p. 45) afirma que “as mulheres negras estão uma posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide social, mas também porque o nosso status social é inferior ao de qualquer outro grupo”. Dentro deste viés eurocêntrico, elas passaram a experimentar, assim como os homens africanos também experimentaram a dominação, exploração, inferiorização racial e marginalização de gênero.

O sistema econômico implantado pelo capitalismo advindo pelo modelo colonial molda os caminhos da dominação imposta no sistema a outros povos que não compartilhavam da teoria de diferença de corpos como ponto de partida. Oyěwùmí (2021) enfatiza que anterior ao período da imposição do sistema europeu, do qual organizações sociais burocráticas patriarcais eram advindas da governança tradicional, foram inseridas em África, mais precisamente nas comunidades iorubás, que a articulação nos locais de poder excluía as mulheres. A autora destaca também que após a introdução do modelo ocidental, os assuntos políticos eram apenas delegados aos homens, que eram representados em baixos escalões de governo. Entretanto, “não reconheceu a existência de chefes fêmeas. Portanto, as mulheres foram efetivamente excluídas de todas as estruturas coloniais do Estado” (Oyěwùmí, 2021, p. 188).

Bakare-Yusuf (2003, p. 5) destaca uma importante afirmação sobre a categorização dos corpos frente a África pré-colonial, ao informar que “equiparar diferença sexual com desigualdade sexual equivale a uma leitura errada das estruturas sociais africanas e da importância da organização do sexo dual. A noção de “patriarcado” é, conseqüentemente, vista como um conceito importado e imposto”. O colonialismo não pôs apenas a categorização hierárquica corpórea em contraste. Realocou vários processos que permeavam os saberes culturais, de linguagem, religião e principalmente as organizações das relações sociais nos quais os povos autóctones viviam, sendo direcionados por outros cosmos percepções de mundo da qual não pertenciam.

A partir exposto anteriormente sobre o processo de inferiorização das mulheres no

contexto Iorubá frente à colonização, Oyěwùmí (2021) enfatiza que:

O próprio processo pelo qual as fêmeas foram categorizadas e reduzidas a “mulheres” as tornou inelegíveis para papéis de liderança. A base dessa exclusão foi a sua biologia, um processo que foi um novo desenvolvimento na sociedade iorubá. O surgimento da mulher como categoria identificável, definida por sua anatomia e subordinada aos homens em todas as situações, resultou, em parte, da imposição de um Estado colonial patriarcal. Para as fêmeas, a colonização era um duplo processo de inferiorização racial e subordinação de gênero (Oyěwùmí, 2021, p. 189).

Neste contexto, Oyěwùmí (2021, p. 79) dirá que “o gênero não é uma propriedade de um indivíduo ou de um corpo em si mesmo[...]”, o “gênero é uma construção de duas categorias de relação hierárquica entre si e está embutido nas instituições”. Confirmando a citação destacada anteriormente, a escritora Bairros (1995), um dos grandes nomes no Brasil na luta contra o racismo e o sexismo no Brasil, traz para o diálogo uma contribuição acerca do conceito de mulher explicitado pela lógica ocidental, muitas vezes enfatizada por teorias tidas como universais. Ela irá explicitar sobre a construção dos papéis sociais a partir do uso do conceito de mulher, associando-o sempre à ‘natureza’ da determinação biológica visual.

O uso do conceito mulher traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social de gênero. Entretanto, a reinvenção da categoria mulher frequentemente utiliza os mesmos estereótipos criados pela opressão patriarcal - passiva emocional etc - como forma de lidar com os papéis de gênero. Na prática aceita-se a existência de uma natureza feminina e outra masculina fazendo com que as diferenças entre homens e mulheres sejam percebidas como fatos da natureza (Bairros, 1995, p. 459).

Diante do que destacamos do exposto anteriormente sobre a grande enfatização das teorias do ocidente em perceber no sentido sensorial visual a necessidade da categorização dual de corpo e mente, racional e irracional, civilizados e primitivos, Oyěwùmí (1997, p. 34) aborda que “no pensamento europeu, apesar do fato de que a sociedade era vista como habitada por corpos, apenas as mulheres eram percebidas como corporificadas; os homens não tinham corpo - eram mentes caminhantes”. A partir disso, criou-se no imaginário ocidental, “duas categorias que emanaram dessa construção” que foram “o homem da razão” (o pensador) e a “mulher do corpo”, e elas foram construídas de maneira opositiva”.

Pode-se considerar que desde a antiguidade clássica já se abordava a evidência da organização social de imperativo ocidental, a partir das diferenças corpóreas como justificativa para atribuições sociais. Cabe ressaltar que, anterior ao período de colonização de povos e suas culturas a partir da expansão europeia, a idealização desta vertente como inerente aos seres

humanos, não é universal. Nascimento (2019, p. 11) destaca que a “percepção ocidental de que os corpos sexuados seriam a base da organização social, mesmo quando lidos como uma construção cultural” seria, de acordo com Oyěwùmí (2021, p. 10), “[..] uma projeção do recurso ocidental à bio-lógica e ao direcionamento das malhas sociais para um modelo naturalizado da divisão dos corpos e papéis socialmente atribuídos em relação a estes mesmos corpos”. A ideia de organização entre homens e mulheres classificados de conforme a teoria biológica eurocêntrica não existiam em regiões de África e América do Sul.

Para compreender um pouco mais sobre como se deu este domínio do pensamento dual binário no conceito de homem/mulher, e suas consequências na colonização, destaco a bio-lógica¹, termo cunhado por Oyěwùmí (2021) a partir de uma pesquisa realizada no cerne da cultura Iorubá, no continente africano. A socióloga argumenta que o termo gênero foi inventado a partir da lógica da diferença do corpo, a bio-lógica, ou “lógica da vida”, presente no discurso fundado pelo ocidente. Caracterizando como corpos sociais e/ou corpos políticos, sustentado por um tipo de “raciocínio corporal” (Oyěwùmí, 2021, p. 16). O raciocínio corporal, segundo a autora, é o discurso biologicamente construído pelo pensamento europeu na suposição da biologia como determinante nos papéis sociais tendo como base a visão (Oyěwùmí, 2021).

A socióloga enfatiza que “a razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão” (Oyěwùmí, 2021, p. 28). Ou seja, a diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor de pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao ‘ver’. Com isso, a visão é utilizada para coordenar uma categorização da lógica eurocêntrica cultural que irá organizar os modos de vida da sociedade ocidental. O uso da palavra evidente, tem como sua equivalência “aquilo que se vê”, ou o que é “irrefutável”, “indubitável”, “incontestável”. Ou seja, a biologia eurocêntrica é focada em organizar a sociedade conforme as suas percepções (visão) do cosmo, objetivando categorizar e organizar o mundo à volta com o que se vê, não podemos desprezar a visão como pensamento central ocidental.

O termo “cosmovisão” é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade que capta o privilégio ocidental pelo visual. “É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos” (Oyěwùmí, 2021, p. 28). Além disso, há pressupostos nos discursos de dominância em estudos sobre a África no Ocidente, aos quais induzem às interpretações da vida africana e dos artefatos. As descrições e interpretações da forma de vida em África está carregado da visão de mundo ocidental por seus colonizadores.

De maneira oposta aos conceitos estabelecidos pelas sociedades ocidentais, as distinções sexuais não eram fundamento para a categorização, hierarquização social e humana vigente na sociedade Iorubá. Na verdade, a articulação social e a hierarquia nas sociedades Iorubás são vinculadas por meio da ancestralidade. Ou seja, o arranjo social e hierárquico da sociedade Iorubá era e permanece por meio da senioridade, definida pela idade relativa. A partir disso, a socióloga enfatiza que “a antiguidade como o fundamento das relações sociais Iorubá é relacional e dinâmica, ao contrário do gênero, que não está centrado no corpo” (Oyěwùmí, 2021, p. 14). Com isso, Oyěwùmí (2021, p. 17) destaca haver um “domínio ocidental nos estudos africanos”, e que esta interferência, conforme Nascimento (2019, p. 10) “faria que toda a experiência dos povos africanos fosse interpretada a partir das lentes categoriais produzidas no Ocidente – e o gênero seria uma das mais importantes dentre estas categorias”.

Oyěwùmí (2021) em sua tese abordará sobre o conceito de gênero atribuído e organizado dentro do agrupamento ao qual termo que irá chamar de anafêmeas ou (fêmea anatômica), categoria denominada “mulheres”, com base na diferença visível da anatomia do corpo, e a categoria anamacho (macho anatômico) como categoria homens. A socióloga levanta argumentos que vão de encontro à teoria científica europeia a partir da biologia, que dá ênfase à anatomia para descrever papéis sociais. Diante disso, a socióloga reflete que, assim como as fêmeas, os machos são diversos e vão alterando-se conforme um ou outro ambiente social.

A partir da tradução dos termos em iorubá, obìnrin e ọ̀kùnrin, nessa mesma ordem, segundo tradução para o inglês/português, que Oyěwùmí (2021, p. 71) dirá que este é um “erro de tradução”, pois este “erro ocorre porque muitas pessoas dedicadas ao pensamento, ocidentais e iorubás, influenciadas pelo ocidente, falharam em reconhecer que, na prática, e no pensamento iorubás, essas categorias não são opostas e nem hierarquizadas”. Nesse sentido, em sua pesquisa, Oyěwùmí (2021, p. 62) enfatiza que a partir das traduções do iorubá para o inglês as categorias originárias não foram examinadas, mas “assimiladas” à língua inglesa, e que este processo “levou a sérias distorções e, muitas vezes, um total equívoco das realidades iorubás”.

As implicações dessa situação não apenas foram semânticas, mas também epistemológicas, na medida em que afetaram o tipo de conhecimento produzido e quem produziu o discurso iorubá escrito. Uma análise aprofundada da língua é essencial para a construção do conhecimento sobre os povos iorubás em inglês. [...] O problema do gênero e seus construtos na linguagem, na literatura e na prática social iorubás exige atenção imediata. O idioma iorubá é isento em relação ao gênero, o que significa que muitas categorias aceitas em inglês estão ausentes. Não há palavras com especificidades de gênero denotando filho, filha, irmão ou irmã (Oyěwùmí, 2021, p. 63).

Nesse sentido, Oyěwùmí (2021, p. 72) discorre que o termo obìnrin no contexto iorubá não é equivalente ao conceito de “mulher”, pois, este, de acordo com o imaginário ocidental, está associado ao que a socióloga chamará de imagens, seguindo-se: “1. Quem não tem pênis (o conceito freudiano de inveja do pênis decorre da noção elucidada em profundidade no pensamento social ocidental e nos estudos de gênero); 2. Quem não tem poder; 3. Quem não pode participar da arena pública” (Oyěwùmí, 2021, p. 72-73).

A partir disso, Oyěwùmí (2021) enfatiza que os termos obìnrin e ọkùnrin são designações na cultura iorubá apenas como papéis a título reprodutivo e de relações sexuais. Por isso, os termos não se referem a categorias dicotômicas de gênero, portanto, não são designados com privilégios ou desvantagens, ou “dimorfismo sexual percebido no corpo humano e projetado no domínio social” (Oyěwùmí, 2021, p. 41). A investigação promovida por Oyěwùmí (2021) leva-nos a refletir sobre o reflexo do pensamento colonial sobre o cenário iorubá na região do sudoeste da Nigéria:

A partir de uma posição iorubá, o corpo parece ter uma presença exagerada no pensamento e na prática social colonial, incluindo as teorias feministas. No mundo iorubá, particularmente na cultura Oyó prévia ao século XIX, a sociedade era concebida para ser habitada por pessoas em relação umas com as outras. Ou seja, a “fiscalidade” da masculinidade ou feminilidade não possuía antecedentes sociais e, portanto, não constituía categorias sociais (Oyěwùmí, 2021, p. 43).

Por isso, para a socióloga, ainda há um “problema em avaliar as culturas igbó e iorubá com base em outro cultural (o Ocidente) é que as sociedades africanas são deturpadas, sem antes apresentar suas posições” (Oyěwùmí, 2021, p. 52). Afirma ainda que “o gênero é preeminentemente um construto cultural, não pode ser teorizado em um vácuo cultural, como muitas pessoas dedicadas à pesquisa tendem a fazer” (Oyěwùmí, 2021, p. 53).

Tendo em consideração as reflexões expostas, conseguimos perceber elementos úteis para refletirmos sobre os processos coloniais e suas consequências (colonialidade do poder, do ser e do saber) (Quijano, 2009) em povos autóctones frente às suas cosmopercepções, que não englobava a teoria cosmológica ocidental, no período anterior à colonização. A mudança no estilo de vida, na cultura, na prática religiosa, na linguagem e a forma de organização política flui a criação de uma sociedade. Para os povos colonizados, o destino foi a rejeição e a estigmatização como inferiores, primitivos e subalternizados, como a designação do “Outro”, ou como a “periferia do mundo” moderno capitalista, conforme Dussel (2005).

O estudo da socióloga parte de seu próprio lugar como voz discursiva que vai de

encontro às teorias generificadas, na qual enfatiza que em África pré-colonial, mais precisamente na cultura iorubá, o conceito de gênero era inexistente. Somente após o contato colonial, segundo a teoria do conhecimento acerca da biologia, que pessoas anatomicamente diferentes (entende-se aqui como dualidade ou dicotomia sexual) foram categorizadas como “homem e mulher”. Esta categorização a partir da lógica da vida pelo do sentido da visão, ou seja, a cosmovisão, Oyěwùmí (2021, p. 29) enfatiza uma certa obsessão ao corpo, que este se apresenta exacerbadamente no discurso ocidental sobre a sociedade.

As perspectivas de teorias de autores terceiro mundistas vem para inquietar, movimentar, ocupar as brechas e desestabilizar a hegemonia dos discursos ocidentais, emergindo assim outras epistemologias que estavam, até então, submersas pelo véu ocidental da subalternização do Outro. Desse modo, corroborando Oyěwùmí (2021, p. 58), “[...] o desafio é como nos libertamos. É um problema fundamental porque, sem esse afrouxamento necessário, continuamos a confundir o Ocidente com o Eu, e, portanto, nos vemos como o Outro”.

1.4 Mulheres negras para além do Atlântico

Diante do que elencamos anteriormente sobre as representações de mulheres negras por pensadores afrodiáspóricos e latino-americanos num contexto onde a colonização já se exercia no território do “Novo Mundo”, iremos a partir deste momento destacar quais conceitos estão associados às representações visuais das mulheres negras no Brasil a fim de desconstruir a imagem estereotipada de gênero e da mulher negra brasileira. Relacionamos como as representações desses sujeitos, neste caso as mulheres negras, reverberam no imaginário histórico social do Brasil até os dias atuais, e como as suas atribuições foram permeadas pelo sexismo e racismo presentes no cerne da cultura brasileira, que possivelmente também reverberaram no currículo educacional escolar.

Na seção 1.3, abordamos como o conceito de gênero e mulheres foi introduzido em África no período pré-colonização e os seus efeitos nos povos autóctones de origem Iorubá por meio dos estudos teóricos da pensadora Oyěwùmí (2021). Segundo a socióloga, o conceito de gênero e mulheres, herdado da cultura ocidental por meio da colonização, foi fundamental para categorização de corpos por meio da *bio-lógica* e como esta segregação afetou profundamente a organização social dos povos Iorubá.

Num debate mais inclusivo acerca das diferenças sexuais, a importante teórica feminista afro estadunidense Hooks (2019a) vai além sobre reflexões ao incluir a categoria de raça como

determinante no processo de submissão e subalternização das mulheres, principalmente as mulheres racializadas, alertando sobre como o movimento feminista ocidental aborda ideias e princípios hegemônicos “elitistas”. Segundo a autora, as perspectivas do início do movimento feminista ocidental não conseguiram abarcar todas as formas de luta e opressões das quais as mulheres estão inseridas, pois, além das reflexões acerca do gênero, o debate sobre o movimento feminista está intrinsicamente ligado a um diálogo sobre raça e classe.

Enquanto as mulheres brancas europeias lutavam pelo direito de serem inseridas no mercado de trabalho e no contexto público, mulheres negras sempre estiveram inseridas no mercado de trabalho escravocrata. Hooks (2019a, p. 45) afirma que “as mulheres negras estão uma posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide social, mas também porque o nosso *status* social é inferior ao de qualquer outro grupo”.

Gonzalez (2018) afirma que, no aspecto cultural brasileiro há internalizado o que ela chamou de *neurose brasileira*. Este conceito enfatiza que a nossa cultura é permeada e alicerçada numa ascendência negra, que tenta de todas as formas apagar e destruir as subjetividades de pessoas racializadas e, ideologicamente, introjetar no imaginário social a ideia de devir branco. Nesse sentido, brasileiros e brasileiras se desejam brancos a partir de uma ancestralidade europeia, cuja autora destaca ser uma forma de negar a cultura africana num país majoritariamente negro.

A socióloga elenca o racismo colonial como sistema estrutural na sociedade brasileira, e ressalta sobre o mito da “democracia racial”, pelo qual se destaca o discurso no imaginário social de que “somos todos iguais” ou “somos todos humanos”. Com isso, afirma a escritora, que “o racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter os negros e índios em condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (González, 2011, p. 15).

No entanto, González (1988) afirma que essa opressão racial é ainda mais acentuada sobre a mulher negra, “pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica” (Gonzalez, 2018, p. 228). O que ocorre no Brasil e na maioria dos países colonizados pelo ocidente explica-se a partir da divisão racial e sexual do trabalho.

Dados, também do IBGE, do ano de 2021 mostram que as mulheres representavam cerca

92% das ocupadas com o trabalho doméstico, dentre esta porcentagem, 65% são mulheres negras. De acordo com a socióloga, isto se deu a partir do racismo e sexismo presentes na estrutura patriarcal com o advento da colonização no Brasil e na América Latina, que se estruturaram de forma particular e violenta sobre as mulheres negras. Conforme a socióloga, a mulher negra está inserida numa tríplice discriminação, pois, além de serem o grupo inserido na hierarquização colonial do aspecto de gênero e raça, a classe também apresenta-se determinante no aspecto da desigualdade social.

[...] no contexto das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se insere de maneira muito bem articulada, a desigualdade sexual. Esta é uma dupla discriminação contra as mulheres não brancas na região: as mulheres africanas e ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica - ou racial e sexual - a torna mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região dependente de um capitalismo patriarcal-racista. Precisamente porque esse sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assumem um caráter triplo, dada sua posição de classe [...] (González, 2018, p. 314).

Conforme abordado anteriormente acerca da neurose brasileira, o racismo se perpetua ao mesmo tempo que a cultura no território brasileiro se define a partir de símbolos e adornos afroindígenas. Dentro deste complexo, a discriminação vai sendo minorizada a partir dos dispositivos que se reveste na vanglorização do carnaval, das festas tradicionais de congado, catopês, nos ritmos musicais como o axé, samba e no sincretismo religioso. Nesse sentido, a ideia da democracia racial se consolida a partir do ditado “para inglês ver”. Enquanto o enaltecimento se torna presente, a população racializada no país é a que mais sofre com as consequências dos problemas de desigualdade social, econômica, psíquica e ordem jurídica.

Segundo o relatório Altas da Violência 2021 (IPEA, 2021), 77% das vítimas de homicídio no Brasil são pessoas negras. De acordo com estas estatísticas, a chance de ser vítima de assassinato é quase três vezes maior do que a de uma pessoa não negra. O número de pessoas negras mortas no ano de 2019 subiu 1,6%, já o de pessoas não negras o índice diminuiu em 33%. Em se tratando da desigualdade de gênero e raça, conforme abordamos, o índice de violência contra a mulher negra subiu, enquanto o assassinato de mulheres não negras diminuiu.

Além dos dados sobre violência social, a desigualdade econômica se faz presente também em maior número sobre as mulheres negras. O desemprego no primeiro trimestre de 2021 esteve em seu maior índice nos últimos anos, segundo as informações coletadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a partir do IBGE (2022). Segundo os dados levantados, no primeiro trimestre de 2021 as mulheres negras apresentavam

22,1% dos desempregados. Nesta mesma análise, os homens brancos representavam menos da metade em relação às mulheres negras, com a taxa de desemprego em 10%. Com relação a outros grupos, mulheres brancas e homens negros, a diferença também seguiu de forma discrepante, com cerca de 13,8% de taxa de desemprego. A taxa de desemprego está intrinsecamente relacionada às taxas de pobreza no país.

Desde a sua criação no ano de 2012, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a partir do IBGE (2022) vem confirmando o que historicamente já vem se repetindo ao longo dos anos. As pessoas que se encontram em maior quantitativo da faixa de pobreza e extrema pobreza, desempregados, subempregados e em níveis de escolaridade baixos, são pessoas pretas ou pardas. No levantamento realizado no ano de 2019, anterior à pandemia de COVID-19, cerca de 38% encontravam-se em situação de pobreza e 40% se encontravam em extrema pobreza, todas eram mulheres negras e pardas. Nesse sentido, cabe destacar aqui as representações apresentadas no imaginário social sobre as mulheres negras. Deparamo-nos com inúmeros interpretações e contextos históricos, no entanto, estas representações muitas vezes se associam a estereótipos e estigmas advindos da escravidão, destacando a persistente presença de mulheres negras em serviços e ocupações domésticas, subempregos e a acentuada presença desta categoria na escala de pobreza. Observa-se, portanto, a herança colonial que atravessa as relações sociais até os dias atuais, ou seja, a continuidade das relações de poder, subalternização e hierarquização social em relação à raça e gênero.

Para entendermos um pouco mais os estereótipos sobre as mulheres negras veiculados em livros de história, é interessante pensarmos nos três estereótipos mencionados por Gonzalez (2018): “mucamas”, “mãe-preta” e/ou “ama-de-leite”. As duas últimas se assemelham e convergem entre si, ao tempo que a ama-de-leite poderia se transfigurar em mãe-preta após o período de amamentação das crianças e recém nascidos, filhos e filhas dos senhores e sinhás.

A partir da abordagem política econômica destacada por González (2020) sobre a condição da mulher negra no Brasil, a socióloga retratou contundentemente os estereótipos tipificados que historicamente pesam sobre as mulheres negras. Nesta abordagem, a socióloga retrata a articulação multifacetada, ou até mesmo negada, que se consolida na realidade de vivência de mulheres negras, tecendo, assim, reflexões a fim de confirmar a continuidade das relações de poder a partir do gênero e da raça na sociedade brasileira.

A socióloga destaca a separação realizada durante a escravidão entre duas categorias de escravos: os escravos produtivos e os não produtivos. No que tange às atribuições das mucamas

no período escravista, Gonzalez (2020, p. 39) afirma que “cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa grande: lavar, passar, cozinhar, ficar, tecer, costurar, e amamentar as crianças nascidas do ventre ‘livre’ das sinhazinhas”. As mucamas mantinham por meio do seu trabalho escravo a função de doméstica, trabalho ignorado e não exercido pelas outras pessoas, homens brancos e mulheres brancas. Visto como um trabalho invisibilizado e mal remunerado devido a sua longa trajetória escravista exercida por mulheres negras, e, estratificado dentro da hierarquia de raça e gênero, a função de doméstica segue sendo a função mais subalternizada no segmento de trabalhadores.

O que se opera no Brasil, não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações mentais sociais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (Gonzalez, 2020, p. 73).

As mulheres negras escravizadas eram as responsáveis pela criação e cuidado das filhas e filhos dos senhores, onde dentro de seu contexto pessoal, em sua maioria, as mulheres negras abandonaram seus filhos para amamentarem e criarem as crianças brancas. Essas, por sua vez, iam incorporando a cultura africana de forma direta na introdução dos saberes linguísticos, sociais, crenças e ideológicas. Em alguns escritos podemos encontrar também a construção ideológica de um convívio criado num entendimento de escravidão caridosa, onde estas mulheres eram estereotipadas a partir do sentimentalismo e da naturalização do amor pela maternidade, e exerciam uma “escravidão humanística”.

Não se pode negar a abrangência dos vínculos gerados entre mulheres negras e crianças brancas à época, e por isso, Gonzalez (2020) afirma sobre a construção da cultura brasileira a partir do entrelaçamento da “mãe preta”, mulher negra de origem africana desempenhando a função da criação de crianças brancas. A partir deste processo, se deu o “pretuguês”, o que gerou a internalização da língua materna africana em contato com a língua portuguesa.

O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação como tais querem os brancos e nem tampouco essa entreguista [...]. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí fora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse boato doido de cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bá” é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve para parir os filhos do senhor. Não exerce função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é mãe (Gonzalez, 2020, p. 235).

As mulheres negras que exerciam trabalho remunerado direto, eram designadas de “negras do tabuleiro”, ou também conhecidas como “quitadeiras”. O termo “quitadeiras” foi usado para se referir a mulheres negras ambulantes, também conhecidas como “negras do tabuleiro” que realizavam vendas de alimentos nos comércios. Quitanda, palavra de origem africana do quimbundo, idioma de origem angolana, derivada da palavra kitanda, que tem por significado bandeja, esteira sobre a qual as mulheres expunham diversos alimentos. Essa prática se estendeu no território brasileiro no período escravista, derivado do trabalho exercido pelos comerciantes de origem africana.

Segundo Oyěwùmí (2021), a prática comercial de venda de alimentos e suas derivações na comunidade Oyó na África pré-colonial não se organizava a partir das relações de gênero. A generificação a partir da diferença sexual foi estabelecida em contato com a cultura colonial ocidental. Oyěwùmí (2021, p. 199), destaca que “em sociedades nas quais existe uma divisão sexual do trabalho, é geralmente acompanhada por uma ideologia que procura restringir cada gênero a seu próprio âmbito específico. Não existem tais ideologias na cosmopercepção iorubá”.

A categorização realizada pela inclusão do gênero da sociedade Oyó também trouxe a denominação “mulheres do mercado” para designar mulheres que trabalhavam na função de comerciantes. Para a socióloga, “este termo dá a impressão de que o cromossomo X ou a anatomia feminina é a principal qualificação para e tornar comerciante, quando, de fato, em muitas sociedades africanas, a categoria de comerciantes e suas várias distinções não são baseadas na anatomia” (Oyěwùmí, 2021, p. 115).

Nesse sentido, a categorização a partir da hierarquização do gênero na organização social em relação às atribuições femininas e masculinas podem, muitas vezes, carregar discursos universalizantes em relação a atribuições sociais destes agentes na construção histórica da sociedade. Cabe, portanto, uma necessária investigação epistemológica para além das teorias ocidentais, sendo comumente carregadas pelo ideário patriarcal racista, a fim de abranger as aprendizagens e conhecimentos de outras histórias de organização das várias esferas que compõem uma diferente estrutura social.

A nomenclatura “negras do tabuleiro” revela a condição enquanto negra (raça), enquanto mulher (gênero) e a condição de classe enquanto escravas. Nisso, as mulheres racializadas ocupavam uma tripla discriminação opressora no período escravista, ao modo que raça, gênero e classe interagem entre si no processo de subalternização. A partir do

entrelaçamento de raça e classe foi possível a identificação e compreensão das práticas discriminatórias, de dominação e opressão que atravessam as mulheres negras em particular, ainda perpetuadas na esfera social.

No território brasileiro, no período escravista, as mulheres negras enquanto “negras-do-tabuleiro” não eram vistas como trabalhadoras ou “empreendedoras”, termo que ficou comumente conhecido no século XXI para designar pessoas que cuidam e geram o próprio negócio. As vendas realizadas neste movimento comercial tinham como objetivo gerar lucro para seus senhores, com os excedentes e sobras, estas mulheres administravam seu próprio sustento e de sua família.

Nas Minas Gerais, as chamadas “negras de tabuleiro” foram de grande importância no fornecimento de alimentos nas zonas de mineração, estradas, caminhos, praças e zonas urbanas. Eram negras escravas de ganho ou forras que trabalhavam na venda de mercadorias e que tiveram o seu ofício estritamente vigiado e controlado. Nas zonas de mineração, eram acusadas de contrabando, pois os escravos deixavam de dar o ouro ao senhor em troca da quitanda vendida (Freitas, 2015, p. 38).

Nesse sentido, percebemos claramente a continuidade desta estrutura social nas relações sociais no Brasil. Além da resistência ao sistema patriarcal, o trabalho autônomo consistia também na administração contra as mazelas racistas e sexistas que atingiam, em sua maioria, as mulheres negras. No Brasil, estes dados são confirmados por meio das estatísticas.

Segundo os dados divulgados pelo IBGE 2019, 47% dos lares brasileiros são administrados por mulheres solas, a maioria com filhos; em se tratando de mulheres negras abaixo da linha da pobreza, este índice ficou em quase 63%. Segundo dados do Ministério da Cidadania (2022), o Auxílio Brasil, programa de distribuição de renda para a população em vulnerabilidade social e econômica, registrou que 81,6% dos lares concedidos via benefício de R\$600,00, são chefiados por mulheres. A organização dos dados foi feita de forma automática pelo sistema de cadastramento único, o CadÚnico, realizado nos postos de atendimento dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

Conforme destacamos acima, 92% do trabalho doméstico é exercido por mulheres, exclusivamente. Podemos perceber que essas relações de hierarquização no contexto doméstico foram determinadas por raça e gênero, sendo as mulheres negras as mais atingidas pela continuidade das relações de poder. E que, no âmago de um contexto racista, patriarcal e opressor, as mulheres negras foram alvo tanto para exploração econômica, social quanto sexual.

De certa forma, entende-se que a subordinação feminina será historicamente justificada

pela “própria sexualidade”, sendo o gênero o processo de sujeição primordial, ao adentrar no contexto de raça, essa subordinação se intensifica. Gonzalez (2020) afirma que a glorificação da mulher negra no período carnavalesco contribui para a ideia sexualizante da mulher negra enquanto “produto de exportação”, onde a imagem representada destas mulheres se transfigura na exaltação de seu corpo, “estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos” (Gonzalez, 2020, p. 230).

1.5 Educação Étnico-Racial no currículo escolar brasileiro: entre a legislação e o livro didático de História

No ano de 2003 foi sancionada a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a Lei n.º 10.639, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que passou a incluir no currículo oficial dos Sistemas de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Nesta lei, incluir-se-ia o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003).

Apenas no ano de 2003 esta política pública pôde se tornar realidade. A inserção da história da África e dos povos africanos como conteúdo obrigatório no currículo escolar brasileiro foi um marco de avanço na legislação educacional. A LDB em 1996 não mencionava de concretamente nenhuma regulamentação que organizava ou se interessava sobre a inclusão da temática no currículo nacional.

Em quase oito anos após a democratização e universalização do ensino, no ano de 2004, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno através da resolução CNE/CP 01/2004 e também a resolução (CNE/CP) 03/2004. Conforme o parecer, o Movimento Negro teve forte influência em movimentar o poder público para valorização da história dos povos africanos e diáspora, além de denunciar as práticas discriminatórias e racistas que estavam presentes nos conteúdos escolares.

Segundo o próprio documento, a mudança de paradigmas e o reconhecimento destes saberes e práticas

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2004, p. 11-12).

Anteriormente e após a redemocratização do país em 1988, discussões sobre raça vieram ganhando força no país e no mundo, principalmente de ativistas que enfrentavam e denunciavam as práticas discriminatórias e racistas que estavam presentes na sociedade. Os discursos preconceituosos sempre estiveram presentes no imaginário social brasileiro, pois a formação deste Estado foi alicerçada em relações desiguais entre os agentes de sua história. O discurso racista vem sendo reproduzido nos meios de comunicação, nas relações sociais, nas igrejas, na política e nas escolas.

O reforçamento desses discursos foram sendo reproduzidos devido às narrativas da teoria do embranquecimento, que constitutivamente são articuladas com continuidade da subalternização dos saberes históricos advindos de África. Incluir a epistemologia africana nos conteúdos programáticos, é imprescindível para a descontinuidade das relações de colonialidade frente ao discurso universal presente na historiografia mundial e do Brasil. Lidar com as questões raciais com foco na mudança epistemológica dentro do currículo escolar brasileiro é ir além da inserção de narrativas sobre reis, rainhas e agentes históricos na luta contra a escravidão no Brasil, muitas das vezes ensinado de forma mecânica e desconexa da realidade histórica.

Segundo a pedagoga pesquisadora Gomes (2012),

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

A mudança de paradigma e a associação dos estereótipos alicerçada na discriminação racial no país só poderá ser combatida com conhecimentos que desestabilizem as narrativas

hegemônicas sobre os conhecimentos e práticas culturais do “outro” se tratados com rigorosidade histórica participativa. Pois, a confluência destes conhecimentos irão reorientar a história de forma não hierárquica dentro dos currículos. Não abordar sobre a diversidade que a cultura afro-brasileira se constitui na história, conforme Gomes (2012), é permitir a reprodução de interpretações imaginárias, muitas vezes discriminatórias e intolerantes.

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (Gomes, 2012, p. 105).

Silva Júnior (2016), em seu artigo “BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo” já salientava sobre as possibilidades de superação do eurocentrismo na BNCC do ensino de história. O autor estabelece uma proposta de diálogo com autores que discutem o ensino de história, as epistemologias do Sul e estudos decoloniais. Nesse sentido, o autor propõe uma abordagem que busque valorizar outras formas de conhecimento e perspectivas históricas que não sejam centradas no Ocidente. O autor também destaca a importância da diversidade cultural e da inclusão das vozes dos grupos historicamente marginalizados nas narrativas históricas. Silva Júnior (2016) ressalta a necessidade de

romper com o eurocentrismo, abordar outras histórias é compreender que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (Silva Júnior, 2016, p. 102).

A incorporação dos temas da cultura afro-brasileira muitas vezes são considerados delicados para uma parcela da população, principalmente no trato educacional. Pode-se notar que as narrativas contrárias são advindas de grupos reacionários que veem a inserção da temática como tentativa de transgressão à norma padrão de conhecimento universal, refletida a partir das ideias nacionalistas que vêm propagando no Brasil nas últimas décadas. O imaginário de um retorno ao que o Brasil nunca foi, uma ideologia branca, ocidental, heterossexual, católica, patriarcal. Nesse sentido, torna-se necessário uma mudança cultural de ensino e aprendizagem sobre a diversidade cultural nas escolas e no currículo escolar.

Arroyo (2012) em seu livro “Currículo, território em disputa” afirma haver uma barreira político ideológica para a inclusão de experiências sociais de outras formas de conhecimento não baseadas no cânone. E que, impedir que estas experiências se adentrem no currículo para

serem também consideradas legítimas é continuar sustentando a injustiça social da hierarquização de saberes. Desperdiçar outras narrativas de conhecimento provenientes da diversidade pela qual somos constituídos, é negar a historicidade de um povo, de sua ancestralidade e de seu território.

Gomes (2019), em seu artigo intitulado “Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”, inspirado em sua palestra ministrada na Universidade de Brasília (UNB), aponta para a necessidade de descolonização dos conteúdos curriculares como forma de coragem, bem como de compromisso político com a ancestralidade e a história social do povo brasileiro. Gomes (2019) afirma que para descolonizar os currículos faz-se necessário compreender que durante os séculos XX e XXI, o colonialismo e a colonialidade ficaram embutidos no currículo, nos materiais didáticos, na gestão nas escolas e nas formações continuadas de professores.

Nesse sentido, a alteração para um currículo aberto a novas possibilidades e outras teorias epistemológicas, propõe a diminuição dos preconceitos que tanto estão incrustados na sociedade brasileira, como o racismo, o sexismo e a intolerância religiosa. A pedagoga afirma ainda “que o conhecimento não deve ser reduzido ao cânone, devendo ser constantemente atualizado e indagado pelas novas teorias, novas interpretações e por autores e autoras de diferentes pertencimentos étnicos-raciais, de sexualidade, de diversas regiões do mundo” (Gomes, 2019, p. 239). Nesse mesmo artigo, a autora destaca que, nas Américas, mais precisamente no contexto brasileiro, a colonialidade e o colonialismo são exalados na subjetividade, nas práticas sociais, nas políticas estruturais, na cultura e nas epistemologias. Conforme afirmado no decorrer do texto, a epistemologia é parte intrínseca na descolonização dos currículos e do conhecimento.

De acordo com Gomes (2019, p. 226), “não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa ruptura tem que ser acompanhada por uma ruptura epistemológica [...]”.

A colonialidade é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas de educação básica e o campo de produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos (Gomes, 2019, p. 227).

No ano de 2018 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se direciona partir de um documento normativo orientador que define um conjunto de conhecimentos que integram as políticas nacionais de educação básica. Neste documento são definidas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua caminhada escolar, seja da educação infantil até o Ensino Médio, tendo como objetivo a organização e unificação da base de conteúdos e temas. Sendo um documento orientador, o cumprimento deste documento abarca a escolarização em todos os Sistemas de Ensino no território nacional, sejam em escolas públicas e privadas. Segundo Brasil (2018), o documento se alicerça nos parâmetros democráticos que seguem a agenda do país e o documento promove como base um norteador dos conteúdos a serem ensinados de forma obrigatória nas escolas.

Apesar do discurso de construção democrática do documento, muitos profissionais da educação e pesquisadores da área contestaram o caráter neoliberal e cerceador do documento. Diante do período pós-golpe, o documento foi elaborado dentre muitas disputas sobre o que se poderia incluir ou não na BNCC. Segundo Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018) os maiores conflitos foram entre os conhecimentos teóricos e políticos, onde as tensões se estabelecem sobre os conteúdos relacionados à cronologia, ao eurocentrismo e às perspectivas de relações nacionais e ao que é universal.

Além disso, destacaram o caráter regulador que o documento realiza sobre a atividade docente entre o conhecimento e a prática pedagógica. Pois, “longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois [está] vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD” (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1019).

Ademais, salientam para o caráter inferiorizado que lidam com os conhecimentos em relação ao “Outro”. Conforme destacado anteriormente, a BNCC considera a obrigatoriedade em tratar da temática. No entanto, nos é alertado sobre a abordagem das práticas de subalternização, na qual

[...] os objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1024).

Conforme os autores, a BNCC, em sua proposta de sequência didática destacada no

documento, considera assertiva a tentativa de afirmar uma ideia da história onde “a expansão colonial mantém a perspectiva eurocêntrica na qual é reforçada que o principal motivo para a expansão foi buscar rotas mais curtas para o Oriente, acidentalmente, levou a ‘descoberta’ e colonização da América” (Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018, p. 1024).

Importante lembrar que, ao incluir este documento como base, não cabe mais às instituições educativas elaborar seu currículo individualmente, o que ocorria bastante, pois, anteriormente à BNCC, haviam documentos norteadores não obrigatórios para a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este documento acabou deixando uma abertura a critério de cada instituição para a escolha sobre o que ensinar aos estudantes.

A BNCC vai de encontro às práticas educativas que contribuíam diretamente para a exclusão de conteúdo do que poderia ser ou não apresentado.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (Brasil, 2018, p. 401).

Os objetivos da BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de ciências humanas visam estimular, segundo o próprio documento, a formação ética, os direitos humanos, respeito ao ambiente e à própria coletividade, fortalecimento de vínculos e valores sociais como solidariedade, protagonismo para o bem comum e reflexões que levem os estudantes a se preocuparem com os problemas e desigualdades sociais que o cercam.

A disciplina História no Ensino Fundamental abarca pontos específicos mínimos sobre os conteúdos do currículo a serem abordados pelos professores. Entre as competências a serem trabalhadas pelos professores inclui-se:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários [...] (Brasil, 2018, p. 402).

Nas habilidades para o ensino da disciplina História no 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, os estudantes adquirirão ao longo do processo de ensino da disciplina. Conforme o documento oficial, os objetivos do ensino da disciplina terão entre as habilidades:

[...] (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo (Brasil, 2018, p. 415).

Além da BNCC, os estudantes também contam com o livro didático. Atualmente, este recurso é fornecido fisicamente pelo governo como um conteúdo a ser trabalhado conjuntamente à prática pedagógica dos professores e educadores. Os estudantes, tendo acesso a este material, vão constituindo suas compreensões a partir dos pontos de vista que lhe são apresentados ao longo de sua trajetória, reproduzindo, assim, perspectivas, representações sociais e históricas presentes nas obras didáticas. O livro didático pode apresentar-se também como um dos primeiros ou, inclusive, como único material do qual estudantes em condições menos favorecidas terão contato sobre uma abordagem epistemológica do mundo.

No Brasil, a adoção ao Livro Didático ocorreu na era populista do governo Getúlio Vargas com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), uma das instâncias que participaram da construção da política do livro didático. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), foi criado em 1985 tendo como objetivo a aquisição, distribuição universal e gratuita de livros

didáticos para os alunos da rede pública do Ensino Fundamental. Sendo a política realizada para o planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar se restringem à responsabilidade do governo federal. Este programa trouxe diversas mudanças na forma de indicação e distribuição dos livros didáticos, pois viabilizou a distribuição de materiais formais à população gratuitamente.

O Fundo Nacional da Educação (FNDE) é o órgão responsável pela operacionalização do PNLD em distribuir materiais didáticos, obras pedagógicas e literárias para a população. Em 2017, por meio do Decreto 9.099, sancionado pelo Presidente Michel Temer, o Programa sofreu alterações no processo de avaliação desde a implantação deste recurso em 1994/1995. A partir deste decreto, as universidades foram desvinculadas do processo de avaliação dos materiais didáticos do PNLD. Atualmente, o processo de escolha é realizado apenas pelos professores e supervisores das escolas por meio de um cadastro prévio na plataforma de seleção e realizado conforme a mudança necessária do material conforme a demanda dos anos selecionados. Os livros didáticos são reutilizados pelos estudantes durante 4 anos, segundo o processo de seleção do PNLD de 2019.

Tendo em vista as narrativas historiográficas e as interações mútuas entre o sujeito, sociedade, conhecimentos acumulados e suas transformações ao longo do tempo, Freire (2002, p. 44) destaca a importância de tratarmos a História como uma possibilidade e não como um determinismo fatal e imutável. Conforme Silva (2008) em seu livro *O currículo como fetiche: poética e política no texto curricular*, o currículo é visto como relações sociais, entre estes, os guias, diretrizes e livros didáticos

[...] vão ficando registrados no currículo os traços das disputadas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros, saberes subordinados, relegados, desprezados (Silva, 2008, p. 22).

Ao ensinar a História, estamos entrando em contato com registros dos conhecimentos e das práticas dos nossos antepassados, com movimentos e lutas sociais, com os processos de aquisição de direitos, com o processo do desenvolvimento humano, social, cultural e político da humanidade em geral. Esta disciplina permite acessar o conhecimento passado para melhor compreensão da história da sociedade, e também reflexões e problematizações sobre as construções das narrativas em torno de uma história supostamente unificada. Destacando a importância desta ferramenta, torna-se pertinente refletir acerca das representações destes

sistemas nestas obras didáticas. De acordo com Silva (2000) a representação está intrinsecamente relacionada às formas de estabelecer discursos estruturais através da comunicação, seja oral, verbal ou escrita.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são reproduzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos (Silva, 2000, p. 17).

A história como parte do processo educativo da apreensão do saber cultural, contribuindo na reflexão da sociedade atualmente, torna pertinente a indagação acerca dos agentes que compõem e representam as narrativas presentes nos materiais didáticos. A história em sua maior parte veicula o gênero masculino branco como protagonista dos grandes eventos sociais, políticos e econômicos que nortearam o mundo. Isso se reflete nos conteúdos curriculares da disciplina História e, conseqüentemente, também nos livros didáticos. A inclusão de teorias epistemológicas afro-brasileiras pressupõe a reorganização dos conhecimentos, não tendo mais apenas um modelo a ser seguido ou de um conhecimento hierárquico.

Trabalhar conceitualmente com a categoria raça ressignificada política e conceitualmente implica um processo de descolonização do conhecimento e dos sujeitos que o produzem. Trata-se de um processo complexo e potente. Representa reelaborar e ressignificar uma categoria produzida no contexto da colonização nos termos e na visão daqueles cujos ancestrais foram escravizados. Corresponde a virar a interpretação colonial inicialmente dada a raça de ponta-cabeça. E trabalhá-la enquanto construção histórica, cultural e política ressignificada de maneira afirmativa no contexto de lutas de emancipação de negras e negros política e academicamente cada vez mais organizados (Gomes, 2019, p. 243).

As narrativas de hierarquização e categorização são narrativas ocidentais que fazem também parte do constructo social brasileiro, mas não só. As narrativas do “outro” também precisam ser inseridas nos conteúdos com sua devida importância, contribuindo para a aprendizagem social histórica dos indivíduos. Mais precisamente no Brasil, a interferência Ocidental na epistemologia originária não foi diferente devido à diáspora para colonização de países para além do Atlântico. Os relatos pelos quais tivemos acesso ao longo dos anos por vias midiáticas, como novelas, filmes e até mesmo nas escolas foram de histórias e narrativas heroicas frente ao ‘primitivismo’ em terras ameríndias criadas pelo ocidente com o discurso civilizador.

Considerando que a história da colonização colocou o “Novo Mundo” como um

território descoberto pelos colonos, os efeitos e consequências deste processo estão nas entranhas da história e na cultura mundial. A colonialidade do poder, do saber e do ser foi onde o Ocidente conseguiu exercer sua superioridade mesmo após o fim do colonialismo. Este domínio se deu na linguagem, na religião, na cultura, no saber, nas relações sociais e nas formas de perceber o mundo, com a premissa da superioridade sobre os povos originários a partir das teorias herdadas do século XVII e XVIII.

Com isso, abordamos como a colonialidade exerceu, perpassando pelo recorte de raça, profunda influência sobre como as relações de gênero e representação de mulheres negras são influenciadas e estereotipadas pelo racismo e sexismo no que tange ao Brasil. A desigualdade de gênero no contexto do país é um problema social, estrutural, econômico, educacional e estético perceptível na esfera coletiva. As representações socialmente veiculadas a respeito de homens e mulheres, seus papéis e possibilidades de interação possuem influência decisiva sobre a perpetuação da desigualdade.

Sendo assim, como no contexto histórico-cultural não há neutralidade por se tratar da origem de seres e coisas em constante modificação, apresentaremos no terceiro capítulo, as perspectivas sobre as narrativas de mulheres negras por mulheres negras, onde elas falam por si mesmas num contexto onde historicamente outros falaram por elas.

O conhecimento contido nos livros didáticos veiculam ideias, ilustrações, visões de mundo e imagens que foram escolhidas e analisadas de acordo com a intenção do seu autor. Assim sendo, analisamos os conteúdos dos dois livros didáticos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental selecionados e compreendemos as possíveis narrativas sexistas e racistas acerca destes personagens no material didático. Entrelaçamos epistemologias de representações de gênero e de mulheres negras a partir de uma perspectiva não ocidental destes estereótipos, na tentativa de contribuir com os educadores e professores para a escolha de materiais didáticos que não perpetuem narrativas discriminatórias e preconceituosas.

Os Caminhos da Pesquisa: a perspectiva metodológica

2.1 A perspectiva metodológica qualitativa por González Rey

A metodologia adotada nesta pesquisa tem como perspectiva a abordagem qualitativa, pois se trata de um estudo que visa à compreensão da produção teórica a partir da subjetividade e também da interpretação do pesquisador. De acordo com Minayo (2014), a abordagem qualitativa na pesquisa lida com um estudo não mensurável da realidade, com isso, aplica-se nas interpretações dos significados, das representações, da linguagem, das experiências, como também de valores e crenças. Nesse sentido, utilizamos como pressuposto teórico metodológico para o encaminhamento da pesquisa a perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativa por González Rey (2010), que ressalta:

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade (González Rey, 2010, p. 5, grifo do autor).

Em sua obra *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*, Fernando González Rey (2010) salienta a dificuldade no processo de construção do conhecimento em pesquisas antropológicas, onde a produção teórica do objeto de estudo tem como produto a inteligibilidade da subjetividade. Segundo González Rey (2010), a ciência ao longo dos anos concentrou-se em dar maior validade às pesquisas que eram produzidas na abordagem quantitativa.

Devido ao formato quantificável de embasamento eurocêntrico de confiabilidade, a pesquisa qualitativa sofreu consequências do modelo quantificável devido ao engessamento das etapas constitutivas, como também nos procedimentos de coleta de dados e da análise do objeto estudado. Para o autor, a aplicação das etapas engessadas de seguimento da ordem direcionou as pesquisas a um “metodologismo, no qual os instrumentos e as técnicas se emanciparam das

representações teóricas, convertendo-se em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles, as quais não passavam pela reflexão dos pesquisadores” (González Rey, 2010, p. 2).

O pensamento ocidental tem se inclinado a dicotomias, a partir das quais temos concebido o mundo como externo e independente em relação a nós, como se não fôssemos parte dele e como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica, em seu próprio funcionamento. Essa dimensão do real, que se produz a partir da nossa ação nos diferentes domínios do mundo, é a que ganha visibilidade em nossas práticas científicas o que não significa nem que a realidade seja desconhecida, nem que possamos nos descentrar de nossa subjetividade e de seus efeitos sobre nossa intervenções na realidade, essas são as duas aspirações universais que, por um lado, têm sustentado o relativismo radical e, por outro, o positivismo (González Rey, 2010, p. 6).

As realizações de pesquisas dentro dos estudos sociais, por muito tempo, de acordo com González Rey (2010), utilizou instrumentos que passaram pela tradição e, ao longo dos anos, se estabeleceram como conhecimentos universais e atemporais. Aplicados em sua maioria, aos mais diversos tipos de estudos, até mesmo nos que não poderiam ser classificados ou categorizados a partir da perspectiva de instrumentos quantificáveis. González Rey (2010) afirma que não haver neutralidade sem a compreensão do contexto e da utilização do filtro teórico estabelecido.

O psicólogo traz para a metodologia qualitativa a perspectiva de “zonas de sentido” (1997), conceito criado por ele com embasamento a partir da literatura de Vygotsky (1987), que se debruçou a compreender a construção do pensamento e da linguagem aliados ao cognitivo e à afetividade. Para González Rey (2010), as “zonas de sentido” são os espaços onde produzimos inteligibilidade, ou seja, produzimos novos conhecimentos a partir da pesquisa científica proposta. Esta “zona de sentido” não é vista como um fim em si, mas é percebida como abertura para novos entendimentos e possibilidades de se seguir estudando sobre o objeto em questão. Com isso, para González Rey (2010), a pesquisa qualitativa tem caráter também epistemológico, sendo organizada a partir da compreensão construtivo-interpretativo do que se deseja debruçar. Considerando que o caminho interpretativo do objeto é uma constante construção de inteligibilidade, seja subjetiva ou social.

Diante disso, salienta também a necessidade do pesquisador se desconstruir quanto ao que é esperado como produto de sua pesquisa. Por muitas vezes, segundo González Rey (2010, p. 6) nos enganamos ao tentar construir algo que seja empregado como correto ou aplicável de forma imediata, pois “estamos tentando superar a ilusão de validade ou de legitimidade de um

conhecimento por sua correspondência linear com uma realidade [...]”. No entanto, para o autor, as construções na pesquisa permitem que sejam criados novos entendimentos e novas articulações, capazes de acrescentar os sentidos de desenvolver e criar mais momentos de compreensão sobre o que se é estudado (González Rey, 2010).

Para González Rey (2010), a comunicação na pesquisa social apresenta-se como um processo dialógico, o qual oferece uma oportunidade tanto para compreender as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os indivíduos, como para conhecer a organização e recriação das várias condições objetivas da vida social humana. Ao explorar os diferentes processos simbólicos que surgem nesse contexto, nossa intenção é alcançar uma compreensão de um nível distinto de produção social, o qual só pode ser acessado por meio de um estudo diversificado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social.

Além dos conceitos mencionados acima, atribuir valor teórico na pesquisa e dar legitimação ao singular na produção do conhecimento científico é uma das outras características atribuídas à Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010). Segundo o pesquisador:

A significação epistemológica da singularidade está estreitamente relacionada ao valor teórico da subjetividade no estudo do homem, da cultura e da sociedade, dimensões que se constituem, de forma permanente entre si, na condição subjetiva que define a ontologia desses três sistemas complexos da realidade (González Rey, 2010, p. 14).

A subjetividade, é tratada pelo autor como seu objeto central de estudo nesse livro, e, com seus estudos sócio históricos atrelados à psicologia, concerne um entrelaçamento do individual e o social como parte integrante das zonas de sentido que geram a constituição do que ele designa de subjetividade social. Para o autor, “a subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” (González Rey, 2010, p. 24).

Com isso, de acordo com González Rey (2010), a subjetividade é formada tanto pelo sujeito individual quanto pelos vários contextos sociais nos quais ele vive, sendo ambos componentes da subjetividade. A natureza relacional e institucional da vida humana implica na formação subjetiva não apenas do sujeito e de suas interações em diferentes momentos, mas também dos contextos sociais nos quais essas relações ocorrem. Os diversos espaços de uma sociedade específica estão ligados em termos de suas consequências subjetivas.

Nas formas de expressão da subjetividade social, González Rey (2010, p. 25) destaca que em cada contexto ocorre uma síntese, tanto ao nível simbólico como em sentido subjetivo, no que se constitui o conjunto das particularidades macro e micro que tange ao funcionamento social. Dessa forma, estes mesmos aspectos se articulam com a subjetividade individual, mas de maneiras distintas devido aos espaços onde as histórias são construídas.

O sujeito, como o autor menciona, está permanentemente inserido nos espaços de subjetividade social, e que, constantemente, esta condição é atualizada quando entra em contato com a subjetividade individual no embate com os sentidos produzidos na subjetividade social. Além disso, González Rey (2010) salienta que fenômenos socialmente construídos podem produzir sentidos subjetivos que se naturalizam.

[...] os fenômenos da subjetividade social, ao se institucionalizar, naturalizam-se, passando a ser realidades que se antecipam e se impõem aos protagonistas das relações concretas que têm lugar em um espaço social, Assim por exemplo, em qualquer instituição, as pessoas compartilham, no interior do espaço social instituído, uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, as quais convertem-se em “realidades” socialmente aceitas que só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada do sujeitos críticos que vivem nessa realidade concreta (González Rey, 2010, p. 25).

Portanto, conforme citado anteriormente, a subjetividade está intrinsecamente relacionada à construção interpretativa da formação sócio-histórica das relações no qual os sujeitos vivem. E, a partir destas experiências, a subjetividade vai se transformando, tanto ao nível individual quanto em nível social. Nestas circunstâncias, a subjetividade social pode se concretizar em representações sociais atribuídas a diversos sujeitos do contexto em questão. No próximo subtópico elencamos sobre a representação das mulheres negras no dos espaços sociais, e, como a perspectiva desta representação necessita estar sob a ótica da interações gênero e raça para compreender as marcas de opressão e subalternização na conjuntura da subjetividade social e na realidade concreta.

2.2 Representação: conceito para análise de conteúdo

De acordo com Silva (2000, p. 17), a representação está intrinsecamente relacionada às formas de estabelecer discursos estruturais através da comunicação, seja oral, verbal ou escrita. Para o autor, a representação abrange as práticas de significação e os sistemas simbólicos que contribuem para a produção de significados, desempenhando um papel fundamental na construção de nossa identidade e na interpretação da realidade. É por meio das representações que conferimos sentido às nossas experiências e à nossa própria vivência no contexto social.

Os sistemas simbólicos podem ser considerados pelo autor tanto numa dimensão a partir da linguagem, com práticas cotidianas discursivas, representações imagéticas, como também na reprodução escrita. Como já elencamos anteriormente, muitas das representações visuais que conhecemos são reproduzidas por autores e escritores que escrevem pelo “Outro”.

Silva (2000) destaca também sobre os pré-conceitos comumente designados aos seres de culturas na ideia do “Outro”, pois, no embate e no entrelaçamento de culturas dissidentes, quem possui o maior poder, normalmente atribui estereótipos de negação. Ou seja, o que somos, eles não o são, o que conhecemos, eles não conhecem, o que possuímos, eles não possuem, e assim por diante.

Hall (2006, p. 48) aborda que o saber cultural é transmitido mediante um sistema de representação de uma cultura, habitualmente de uma representação de nação cultural que se pretende universal, mas de forma ambígua, pois “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Ou seja, as representações surgem de um local discursivo intimamente ligado a sistemas simbólicos de narrativas que permeiam a representação do sujeito em sociedade.

Ainda segundo Hall (2006), o conceito de representação está atrelado a como o significado é construído. Para o autor, os significados culturais têm impactos palpáveis e se manifestam nas práticas sociais. Nisso, os sinais transportam um significado que se relacionam, indicando conceitos, ideias e emoções de maneira que outros interpretem de forma mais ou menos correspondente.

Assim, as linguagens funcionam através da representação, estabelecendo-se como sistemas representativos. Devido à ligação com os estudos decoloniais pela “virada cultural” nas ciências sociais e humanas, esta se relaciona a uma abordagem sócio interacional da perspectiva construtivista, na qual a representação é considerada como fundamental para a própria configuração das realidades. Woodward (2000), em consonância com os estudos culturais, salienta que

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2000, p. 17).

A autora destaca ainda todas as práticas de significação produzem significados que

envolvem relações de poder, na qual essa se destaca pelo poder de definir quem é incluído e quem é excluído (Woodward, 2000). E que, as identidades são formadas a partir da marcação da diferença, produzindo, portanto, os sistemas de representação que geram formas de exclusão social. Nesse sentido, Silva (2000) destaca que deter o privilégio de classificar tem o poder de atribuir valores aos mais diferentes grupos sociais. Nisso, “em uma posição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado” (Silva, 2000, p. 83).

De acordo com o autor, a representação não é apenas uma forma transparente de expressar um suposto referente; em vez disso, é um sistema de significação que atribui sentido, sendo assim, um sistema linguístico e cultural que possui características arbitrárias, indeterminadas e está intimamente relacionado com relações de poder. Apesar dos argumentos biológicos, a fixação em

[...] basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos “raciais” ou étnicos nalguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro científico, mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é - culturalmente falando - silenciosa. As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significado sobre uma matéria que, sem elas, não têm qualquer significado (Silva, 2000, p. 86, grifo do autor).

O olhar de quem lê as representações de imagens nem sempre se encontra desperto para compreender o que uma imagem de fato representa. Além disso, o processo de compreender os estereótipos que surgem sobre determinada imagem passa por um entendimento crítico do que está sendo representado, seja de quem as produziu ou de quem a reproduziu em documentos históricos, material didático ou em vias de comunicação.

Na ótica abordada acima percebemos como o binarismo eurocentrista permeia as noções de representação, pois, o saber cultural do qual as representações são construídas na sociedade, insiste em designar as dissidências como aquilo que não seja próximo ao “eu”. Nesse sentido, o estudo sobre as representações e seus estereótipos associados explica a necessidade da reflexão a fim de discuti-las, pois, o não aprofundamento resulta na continuação e na disseminação de preconceitos historicamente construídos. Além disso, constroem ambiguidades sobre epistemologias que fogem à teoria Ocidental, propagando assim, equívocos, muitas vezes grosseiros, desumanizantes e subalternos ao que é representado.

2.3 Coleta de dados

Como procedimento de coleta de dados utilizei no total dois livros didáticos de duas escolas da rede pública estadual da cidade de Montes Claros, Minas Gerais, da disciplina História referente ao 5º ano do Ensino Fundamental das séries iniciais. A escolha do material didático frente a esta disciplina se dá devido à abordagem dos conteúdos previstos quanto à temática, que tem por propósito o ensino da “cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas” (Brasil, 2018, p. 415). Conforme a organização curricular da disciplina História, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a organização curricular dos conteúdos a serem utilizados pelos educandos de acordo com o seu nível e etapa.

Para a análise dos livros utilizei a pesquisa documental, que, conforme Gil (2008, p. 51), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa.” Nesse sentido, o livro didático pode ser considerado como um documento curricular obrigatório, pois, conforme a sua elaboração, processo de seleção e veiculação nacional, se converte em um material a ser seguido pelos que o utilizam.

Valendo-se do conteúdo como um caminho para ensino-aprendizagem de disciplinas, o autor acentua que, com a abundância de materiais comunicacionais produzidos, tornou-se necessário a inclusão da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, para Bardin (2016, p. 44), se constitui num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Desse modo, a partir da análise de conteúdo foi possível, como, por exemplo, “examinar a ideologia política implícita nas notícias de jornal ou o preconceito de raça e de gênero subjacente aos textos escolares” (Gil, 2008, p. 89).

Conforme Bardin (2016, p. 44), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Tendo como método a análise de conteúdo, analisamos as orientações oficiais dos livros didáticos da Base Nacional Comum Curricular e as narrativas que veiculam as representações de gênero e mulheres negras nos livros didáticos da disciplina História. Temos como foco principal as relações com as quais os estereótipos histórico-sociais de raça, gênero e colonialidade se perpassam nos conteúdos. A análise de conteúdo tem por finalidade realizar um levantamento descritivo e atento ao objeto

de estudo, dispondo dos conteúdos apresentados às análises descritivas qualitativas críticas, de acordo com a temática abordada pelos elaboradores do documento curricular. Com isso, esta análise se deu conforme as observações, interpretações e interferências realizadas pela pessoa que analisa o conteúdo, o analisador por sua vez executa o papel de investigador do conteúdo analisado na tentativa de encontrar associações, relações de poder, preconceitos, estereótipos, paradigmas e distinções. Bardin (2016) afirma que,

a leitura efetuada pelo analista, do conteúdo, das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes de realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, mas atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (Bardin, 2016, p. 47).

Nesse sentido, o analista de conteúdo irá realizar uma leitura tendo como objetivo lançar-se ao texto compreendendo outras perspectivas, neste caso, uma releitura a partir de outras epistemologias de gênero e de representações de mulheres negras presentes nos materiais didáticos. Silva (2008, p. 27) afirma que “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Alicerçada nessa reflexão, compreendi aqui a representação de mulheres negras, suas narrativas, imagens, textos e estereótipos que estão propostos nos currículos, neste caso, História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública em Montes Claros / MG. Pois, segundo Hooks (2019, p. 109), “não precisamos viver sob a mesma opressão para combater a opressão em si”.

Nos materiais examinamos os conteúdos textuais, representações imagéticas de gênero, representações de mulheres negras e possíveis explicações que fazem menção a estes conteúdos os assuntos abordados no que se relaciona à representação de gênero e as significações associadas às mulheres negras. Por se tratar de um material de uso coletivo e escolar que ainda está em uso no ano de 2023. Com isso, contestar a possível imposição de estigmas numa abordagem universalista, no que se refere à perspectiva de gênero e da condição das mulheres negras no contexto histórico social apresentado nos materiais didáticos.

Para o início da análise dos materiais levantados, organizamos as informações em: informações da capa, imagem na capa, autores, análise das mensagens, textos e mensagens que abordassem a temática analisada, realizamos também a análise das representações imagéticas e ilustrativas no decorrer dos livros, bem como as propostas de atividades que retratam as

questões de gênero e mulheres negras.

Portanto, o presente estudo analisou as representações visuais de gênero e de mulheres negras a partir do estudo teórico realizado nos capítulos anteriores e analisou de forma crítica os materiais didáticos como, narrativas, imagens e textos. A partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), refletimos de forma crítica as imagens e textos veiculados, e ou reproduzidos, sobre representações visuais de mulheres negras nas narrativas históricas presentes nos livros didáticos.

Dialogamos com os autores citados nos capítulos anteriores a fim de discorrer reflexões que possibilitem romper com as possíveis narrativas hegemônicas de submissão das mulheres a partir do conceito de gênero e desestabilizar os estereótipos associados às mulheres negras. Além disso, a partir das análises apresentadas, possibilitamos contribuir de forma didático pedagógica para os educadores perceberem como a análise descolonial histórica dos conteúdos podem auxiliá-los na desmistificação de conceitos e estereótipos relativos às representações de gênero, de mulheres negras na história e o seu papel em sociedade.

O Lugar das Mulheres Negras nos Livros Didáticos de História

3.1 A pesquisa

A pesquisa desenvolvida neste capítulo teve como objetivo tecer uma análise sobre as representações de gênero e de mulheres negras em dois livros didáticos da disciplina História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. A metodologia desenvolvida provém de natureza qualitativa. Utilizei como procedimento de coleta de dados análises documentais dois livros selecionados a partir dos editais conforme o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019.

Este estudo foi idealizado a partir das reflexões no contato com as disciplinas durante a formação acadêmica no curso de Pedagogia, como, bem como a participação em grupos de estudos sobre Gênero, como o Inseto Coletivo promovido pela Universidade Estadual de Montes Claros, estudos e leituras acerca de teorias feministas, raciais e estudos culturais. Num artigo de minha autoria, realizei um estudo sobre as representações de mulheres nos livros didáticos do 5.º ano das Séries Iniciais de uma escola pública da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. A partir deste estudo pude concluir como atualmente livros didáticos veiculam narrativas e imagens que podem apresentar características e estereótipos que descaracterizam e naturalizam as subjetividades das mulheres.

Contudo, a pesquisa realizada anteriormente me propôs outros questionamentos acerca da epistemologia do conceito de gênero que advém do imaginário biologicista ocidental, e em como estes conceitos nos livros didáticos estão associados a estereótipos de hierarquização social a partir da diferença sexual. Além disso, a veiculação de discursos e narrativas sobre a representação de mulheres negras, que, sob os estereótipos associados a esses agentes, na maioria das vezes, dispõe de narrativas em detrimento da condição de escravizadas atreladas a narrativas de submissão, objetificação, desumanização e hipersexualização.

Nesse sentido, podemos compreender narrativas e imagens entendendo-as como discursos advindos da colonialidade do poder, do saber e do ser. Estas narrativas podem

produzir e reproduzir preconceitos no imaginário, invisibilizando a presença de outros discursos não ocidentais de gênero, como os estereótipos associados às mulheres negras, ainda presentes nos conteúdos dos livros didáticos. É possível identificar nas imagens e nas narrativas históricas a falta de perspectivas, de representação social e significação histórica destes agentes. Com isso, se faz necessário uma releitura a fim de contribuir para a reconstrução simbólica, social, política, econômica e linguística de uma possível nova epistemologia social brasileira.

A desigualdade de gênero no contexto social do país é um problema perceptível na esfera coletiva. As representações socialmente veiculadas a respeito de homens e mulheres, seus papéis e possibilidades de interação possuem influência decisiva sobre a perpetuação da desigualdade. Sendo assim, como no contexto histórico-cultural não há neutralidade por se tratar da origem de seres e coisas em constantes modificações, o conhecimento contido nos livros didáticos veicula ideias, imagens e visões de mundo que foram escolhidas e analisadas de acordo com a intenção do seu criador.

Diante dessa discussão, na escola, o livro didático da disciplina História é um importante material de uso do professor no aprendizado do aluno, utilizado como veículo da história e das representações culturais. Portanto, analisamos as representações de mulheres negras no contexto histórico-cultural, que, não há neutralidade por se tratar da origem de seres e coisas em constantes modificações.

A educação contra as práticas de opressão e discriminação pressupõe-se uma luta de todos na sociedade e na escola, principalmente referente ao conteúdo escolar, muitas vezes ainda veiculando as relações de poder por meio de representações sexistas e racistas nas relações sociais. A contribuição no combate de um currículo antissexista e antirracista faz-se necessário um entendimento de base educacional para todas as pessoas, de todas as classes e de todos os gêneros. Entendo que, sendo professores, temos responsabilidade de estar em defesa de uma educação crítica em busca da democracia.

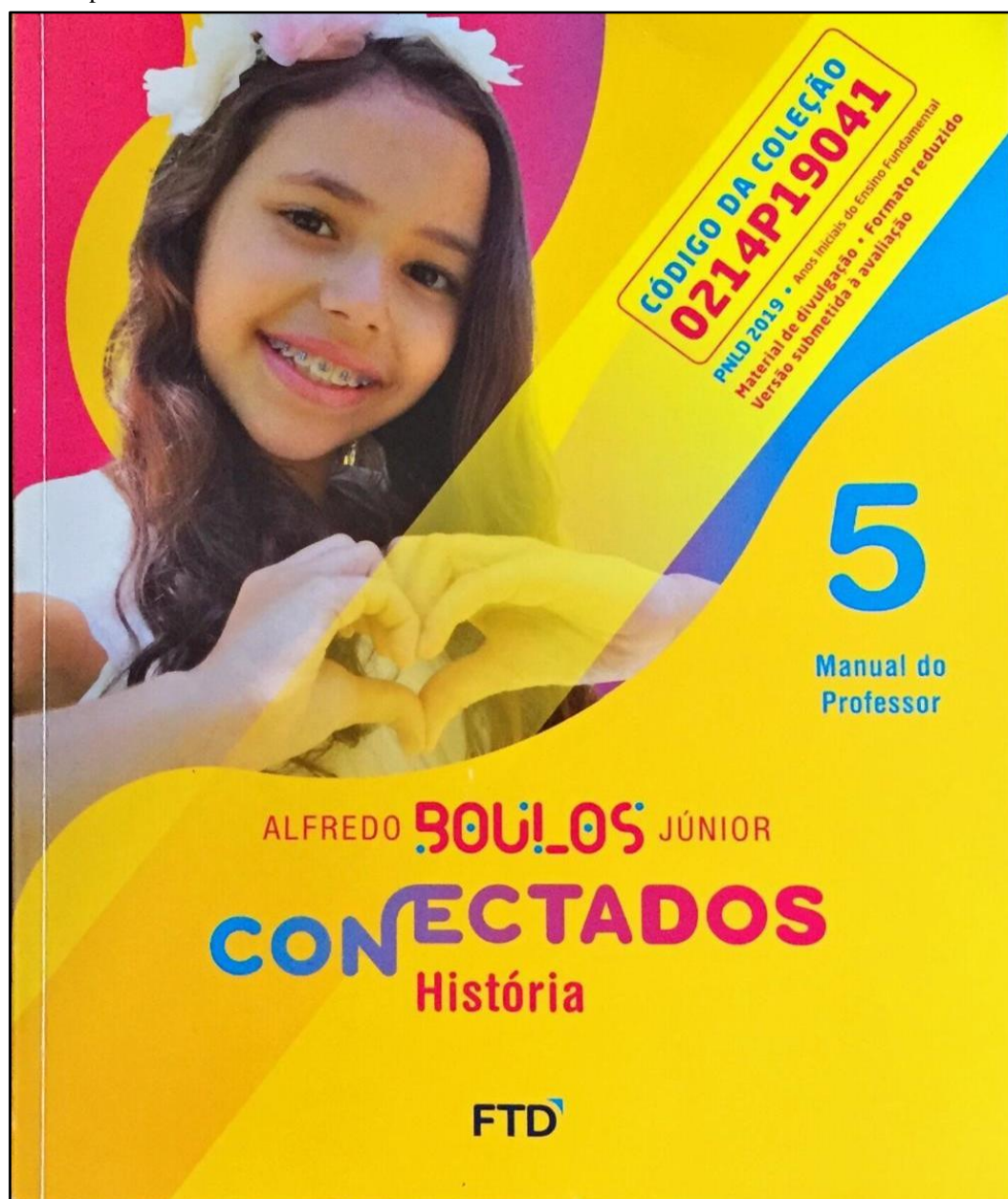
Este capítulo ficou dividido em três momentos, no qual o primeiro está a análise do livro Conectados História, o segundo com o livro LigaMundo História. Ao final temos uma análise comparativa sobre os dados analisados.

3.2 Análise de dados do livro 1 – “Conectados História”

O primeiro livro para a análise de dados foi o “Conectados História”. O autor da obra é Alfredo Boulos Júnior, que, segundo informações constantes no livro (Boulos, 2018, p. 1), é

Doutor em Educação, com sua formação concentrada na área de História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Este material foi publicado pela Editora FTD no ano de 2018, e o respectivo livro foi selecionado pelos professores da escola estadual onde foi coletado na última seleção ocorrida para a sua utilização no início do ano de 2019. Sendo o manual do professor, as primeiras 48 páginas trazem referências e informações acerca das orientações pedagógicas para apoiar o trabalho do professor em sala de aula. Como características da capa identificamos a fotografia de uma menina que realiza com as mãos o formato de um coração (Figura 1).

Figura 1: Capa do livro didático “Conectados História” do 5º ano do Ensino Fundamental das Séries Iniciais



Fonte: Boulos (2018)

Em relação à organização do material, o mesmo é dividido em duas partes, sendo informações sobre a coleção e a outra sobre os pilares do livro, como, discussões historiográficas, textos de apoio, fichas de avaliação e também a relação da coleção com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Analísado manualmente, o material apresenta boas condições para uso, mostrando-se resistente. É semi-encadernado em formato manual tradicional medindo 27,5 cm de altura e 21,5 cm de largura. Cada unidade de livro consiste em 2-3 capítulos em 160 páginas. O livro é dividido em quatro unidades intitulados em: Tempo e calendário, Cidadania: passado e presente, Linguagens e debates e Patrimônios da Humanidade e marcos de memória.

De início, para a análise do livro didático citado, aprofundamos nossos esforços na observação de textos e imagens do primeiro capítulo intitulado: “Nossa cultura e nosso calendário”. O apontamento do componente da Unidade 1 “Tempo e calendário” trata-se de um conteúdo sobre o tempo da natureza, instrumentos de medição de tempo em diferentes culturas e aborda também sobre o calendário cristão.

Podemos observar que o conteúdo relata as diferentes culturas de diferentes povos relacionando-os ao tempo na natureza. A exemplo, o autor utiliza a cultura dos nativos da etnia krahô e também dos Kayabis (Boulos, 2018, p.11), onde o povo originário organiza seu modo de vida a partir dos fenômenos e ciclos da natureza. Acerca deste conteúdo, observamos que o autor ressalta que “os primeiros povos humanos organizavam a vida com base na natureza”.

De certa forma conclui-se como um argumento correto, no entanto, não ressalta a diversidade de modos de vida que existem ao redor do mundo sobre os primeiros povos a se organizarem com o tempo da natureza. Em gravuras para exemplos, o autor utiliza de uma fotografia de crianças indígenas brincando numa festa tradicional da etnia e, no conteúdo seguinte, são elencadas ilustrações para exemplificar o modo de vida do povo Kayabi, citando que o povo “vive no tempo da natureza”.

Por se tratar de uma linguagem mais simples para a faixa etária de utilização do livro didático, a utilização do termo “vive no tempo da natureza” deduz-se que são povos que vivem externamente ao tempo em que as pessoas vivem no meio urbano. Os modos de vida são, de fato, diferentes, mas vivem no mesmo tempo/espaço. Salientamos que, ao tratar deste conteúdo, seria possível descrever que a cultura ancestral de cada região, de suas filosofias de vida e cuidado com a natureza se diferem de acordo com cada localidade, principalmente no Brasil,

devido ao seu clima, fauna e flora. A principal preocupação dos povos originários é com a preservação da natureza, e têm como este o direcionamento de vida, pois assim conseguem manter preservados a sua cultura e seu povo.

Necessário, portanto, a utilização de um vocabulário que mais se aproxima da vida cíclica a que se distancia do que viemos a nos tornar devido aos processos globalizantes. A linguagem destacada pelo autor expressa que um “Outro” que mede seu tempo fora da cronologia eurocêntrica pode ser deduzido como uma cultura ultrapassada e que poderá alcançar a “evolução”.

Utilizar de recursos fotográficos originais pode tornar o material mais inclusivo e profundo sobre os diferentes povos originários ao destacar as formas como vivem. Há informações nas páginas seguintes sobre os diferentes calendários ao redor do mundo, e também sobre a organização do calendário brasileiro desde a concepção cristã. Este conteúdo foi apresentado artefatos de medição de tempo conforme o passar dos séculos, como ampulhetas, relógios mecânicos e atualmente os digitais. O autor também aborda sobre os diferentes tipos de calendários, como dos judeus, cristãos e muçulmanos, com gravuras e imagens dos objetos representados. Pode-se considerar que a contribuição para essas informações foi significativa.

O segundo capítulo, intitulado “Os primeiros povoadores da terra” apresenta o conteúdo sobre a história da humanidade desde os tempos pré-históricos. O texto no material didático elenca sobre o modo de vida das pessoas neste período, organização social, alimentação e cuidado, bem como a centralização e formação do poder do rei. Destaca-se também a formação das cidades no passado e como as pessoas da época sobreviviam.

Conforme a Figura 2, a seguir, a página 24 trata de textos e fotos sobre a vida das pessoas na pré-história, grande parte da apresentação fotográfica deste material é sustentada por ilustrações. Na principal ilustração apresentada nesta página conseguimos identificar um campo com rio e gado, na imagem há homens cuidando do pastoreio e caçando, as mulheres estão na colheita, bem como também cuidando de crianças. Na imagem há um texto informativo como complemento (FIGURA 2).

Figura 2: Imagem da página 24 do livro “Conectados História”

SENSIBILIZAÇÃO

- Para dar início a uma aula dialogada, pode-se perguntar:
 - Quais alimentos que vocês comem no dia a dia são produzidos por meio da agricultura?
 - A agricultura é importante na economia brasileira?
 - Vocês sabiam que o desenvolvimento da agricultura pelos seres humanos é chamado de Revolução Agrícola?
 - Sabiam que a agricultura mudou muito o modo de os seres humanos viverem e trabalharem?

ENCAMINHAMENTO

- Ler com atenção as imagens desta e da próxima página.
- Retomar e consolidar o conceito de sedentarismo.
- Propor uma reflexão sobre a importância da agricultura para que os seres humanos desse período se tornassem sedentários.
- Relacionar o desenvolvimento da agricultura ao surgimento do comércio.

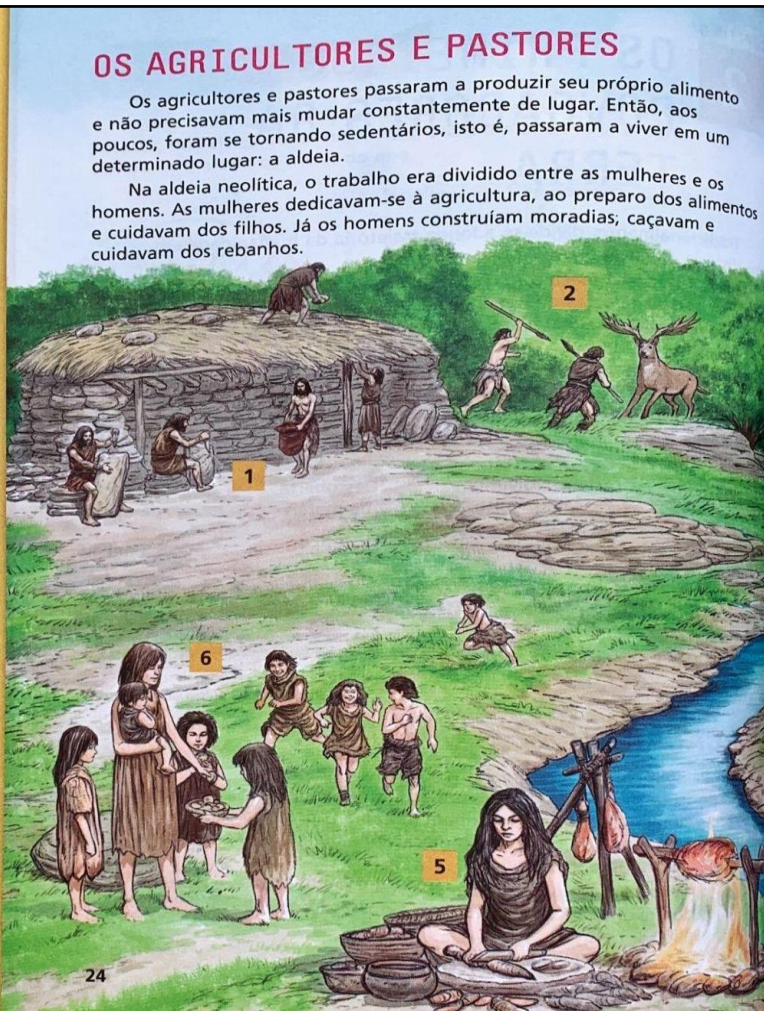
+ ATIVIDADES

1. Caracterize a organização social e a divisão de tarefas nas aldeias neolíticas.
2. Imagine-se vivendo nos tempos da Pré-História. Como você faria as atividades simples do dia a dia? Alimentar-se, cozinhar, brincar ou jogar com os amigos etc. Escreva um texto no caderno.

OS AGRICULTORES E PASTORES

Os agricultores e pastores passaram a produzir seu próprio alimento e não precisavam mais mudar constantemente de lugar. Então, aos poucos, foram se tornando sedentários, isto é, passaram a viver em um determinado lugar: a aldeia.

Na aldeia neolítica, o trabalho era dividido entre as mulheres e os homens. As mulheres dedicavam-se à agricultura, ao preparo dos alimentos e cuidavam dos filhos. Já os homens construíam moradias, caçavam e cuidavam dos rebanhos.



The illustration depicts a Neolithic village scene. In the background, a large circular hut with a thatched roof is built from stone and mud. A man is shown hunting a deer in the forest, while another man stands near a dog. In the foreground, a woman is cooking over a fire, and a group of children are playing. A river flows through the scene. Numbered callouts (1-6) point to various activities: 1. A woman sitting on the ground; 2. A man hunting a deer; 3. A man standing near a dog; 4. A woman cooking over a fire; 5. A woman sitting on the ground; 6. A group of children playing.

24

IMAGENS EM MOVIMENTO

Para os alunos

- **Cidades Históricas da Mesopotâmia reconstruídas em 3D.** Duração: 7 min. Disponível em: <<http://livro.pro/lyte3>>. Acesso em: 24 jan. 2018. Vídeo com reconstruções digitais em 3D de cidades históricas da Mesopotâmia.

Para o professor

- **Grandes Civilizações – Mesopotâmia – Parte 1.** Duração: 11 min. Disponível em: <<http://livro.pro/jqoe52>>. Acesso em: 7 dez. 2017. Episódio da série animada “Grandes Civilizações”, composta de 32 episódios, aborda o surgimento das primeiras cidades na região da Mesopotâmia.

24

Fonte: Boulos (2018, p. 24)

Como ponto decisivo no conteúdo para a discussão apresentada, destacamos que, no texto, o autor argumenta: “Na aldeia neolítica, o trabalho era dividido entre as mulheres e os homens. As mulheres dedicavam-se à agricultura, ao preparo dos alimentos e cuidavam dos filhos. Já os homens construíam moradias, caçavam e cuidavam de rebanhos” (Boulos, 2018, p. 24).

Ao abordar que a divisão do trabalho exercido pelas pessoas no período neolítico era dividido a partir da diferença sexual entre homens e mulheres, deixa em evidência a representação de atribuições de papéis sociais a partir de uma única perspectiva. Neste caso, uma epistemologia ocidental da organização de corpos a partir da utilização da “*bio-lógica*”, como destacado por Oyěwùmí (2021). Cabe salientar também que o período neolítico não ocorreu apenas em um determinado espaço cultural ou localidade, como se dá a entender devido à narrativa apresentada.

Diante do texto apresentado, pode-se deduzir que independente da localidade dos povos no período neolítico, todos se organizavam a partir da diferença sexual, onde os homens cuidavam das tarefas de caça e pastoreio, e as mulheres na agricultura e cuidado com as crianças. A naturalização da execução dos serviços domésticos serem realizados massivamente por mulheres é histórico, mas não atemporal.

O que podemos perceber é que, conforme (Oyěwùmí, 2021), em contato com a cultura ocidental, na velha Oyó, o serviço de cuidado e afazeres foram categorizados a partir da diferença sexual, sendo, a mulher a sua principal responsável, exercendo-o sem a consideração que este tipo de cuidado fosse considerado trabalho. Na antiga Oyó, o serviço de cuidado com os filhos e afazeres domésticos se integravam na organização coletiva, entre homens, mulheres, tios, avós e parentes. As mulheres e as mães não exerciam o cuidado isoladamente.

Conforme destacamos anteriormente, esta narrativa tende a induzir a quem lê a absorver um discurso universal e atemporal sobre os papéis de gênero, distanciando-os de outras epistemologias que não utilizam da dicotomia sexual como justificativa ao trabalho a ser realizado pelas pessoas. Observamos também a linguagem patriarcal inserida neste conteúdo, pois, as mulheres, conforme retratada no texto e na imagem, estão submetidas apenas a trabalhos de cuidados domésticos. Essa imagem estereotipada remontada pela pré-história ocidental deu origem a preconceitos, a exemplo, a concepção de “instinto materno”, criticado pelas teorias feministas e habitualmente utilizado pelo senso comum.

Localizado na mesma paginação como material de apoio ao professor, é levantado pelo autor uma atividade que pede aos professores que façam uma discussão entre os alunos sobre os diferentes trabalhos exercidos pelas mulheres hoje. Salientamos que, para ocorrer uma discussão significativa e proveitosa pedagogicamente sobre as diferentes tarefas que as mulheres desempenham, não há de ser feito, agora, apenas entre os próprios alunos. Os educadores devem ser proativos ao desenvolver e abordar questões reflexivas sobre as

perguntas dos estudantes, e destacar criticamente a desnaturalização dos estereótipos associados às mulheres, onde muitas das narrativas de gênero costumam abordar experiências comuns entre suas vivências, desconsiderando contextos e culturas dissidentes.

Oyěwùmí (2021) destaca que a biologização inerente ao discurso ocidental da diferença social e subordinação das mulheres não é universal. Pois, “a universalidade atribuída à assimetria de gênero sugere uma base biológica no lugar de cultural, uma vez que a anatomia humana é universal, enquanto as culturas falam por meio de uma miríade de vozes” (Oyěwùmí, 2021, p. 38). Segundo a socióloga, o gênero, sendo socialmente construído, se difere e se distingue em diferentes culturas. A partir desta premissa, Oyěwùmí (2021) problematiza que

[...] a categorização das mulheres nos discursos feministas como um grupo homogêneo, bioanatomicamente determinado, sempre constituído como desempoderado e vitimizado, não reflete o fato de que as relações de gênero são relações sociais e, portanto, historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas. Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não o foi. Desse modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido (Oyěwùmí, 2021, p. 39).

A página 25 tem como conteúdo de apoio um pequeno texto sobre os historiadores do século XIX. O texto menciona sobre o conceito discutível de “Pré história”, e aborda sobre a periodização das civilizações ditas como “desenvolvidas” e as sociedades que não tinham o sistema de escrita (ágrafas). Num trecho do texto, Boulos (2018) menciona que consideravam-se apenas os documentos escritos como fontes importantes, e que as outras formas de registros não eram consideradas relevantes no período. Conforme o autor, as sociedades que não possuíam a escrita desenvolvida no modelo que se instituiu como desenvolvido, eram consideradas sociedades sem histórias. Percebemos que o autor não salienta nenhuma informação além das mencionadas com o fim de diminuir os estereótipos associado a esses povos.

Na página 30, com informações “Formação da cidade”, após a análise realizada, percebemos que o autor destaca apenas regiões onde, segundo registros, havia povos que se organizavam por três características, sendo: divisão do trabalho, comércio e poder. No entanto, o conceito de “primeiras civilizações” mencionada pelo autor deve ser questionada. Conforme

a imagem representada no livro, o autor considerou apenas uma determinada parte do território no mapa. Observamos que as regiões consideradas como primeiras civilizações são representadas apenas nas regiões onde estão os países europeus, como a Mesopotâmia. Considerando a vida e os modos de sociedade para além do espaço determinado, considerar apenas as primeiras civilizações num determinado espaço é desconsiderar que haviam outros seres humanos no mundo e que seus modos de vida não eram considerados parte de uma sociedade.

Segundo o texto proposto na página 34, as mulheres no período de 6 mil anos eram mais fortes que as atletas de elite do remo. O texto afirma que essas mulheres trabalhavam em atividades agrícolas diariamente. Na análise realizada, não encontramos informações da região que se é mencionada sobre o conteúdo anterior. Boulos (2018) não menciona que este aspecto do trabalho agrícola variava de região e de sociedade, e que, principalmente, não se restringia apenas às mulheres, bem como a divisão das tarefas não eram baseadas apenas na diferença sexual dos corpos.

Na página seguinte, nas atividades para reflexão dos estudantes, encontra-se um texto complementar para os professores, com título: “A condição feminina: uma breve retrospectiva histórica”. Este texto apresenta informações estereotipadas associadas aos aspectos biologizantes sobre as mulheres na pré-história. O texto ressalta que “acreditava-se que a mulher possuía habilidades mágicas, o poder de conceder a vida, sua capacidade de fertilidade nutria os campos” (Boulos, 2018, p. 35). O texto revela a ênfase na importância do cuidado e da afetuosidade como inerentes ao ser mulher. Além disso, associam-nas a condição de fertilidade, responsável por gerar vida, como um requisito para desempenhar tarefas relacionadas ao cuidado e ao trabalho doméstico.

Portanto, podemos identificar que o texto sugere uma compreensão para a perpetuação da representação estereotipada da conexão entre a mulher e o cuidado. Além disso, a noção de “instinto materno”, tendo como recorte de raça e gênero, no que concerne às mulheres negras, essa associação sempre ocorreu sendo perpetuada no período da colonização. Podemos perceber, conforme destacado por Gonzalez (2018), o papel desempenhado pela mucama, de “preta pra cozinhar” continua no imaginário social: cuidar, cozinhar e aguentar o serviço doméstico mais que as outras mulheres. Foi observado no primeiro capítulo, exceto para ilustrar os povos indígenas, que os personagens representados eram apenas pessoas brancas e de pele clara. O mesmo ocorre com as fotografias utilizadas pelo autor.

O terceiro capítulo, intitulado “Povos Antigos”, elenca como objetivo estudar sobre a religião e a cultura de povos passados. O autor neste capítulo destacou em específico dois povos, os egípcios e os mesopotâmicos. De certo são consideradas regiões com grande história sobre as antigas civilizações, no entanto, como já debatido por outros historiadores, havia outras civilizações mais antigas com formação de cidades que não se encontravam localizadas nas regiões do Oriente Médio. Nesse sentido, destacar culturas e religiões pouco mencionadas tornam o estudo sobre a diversidade da história mundial mais abrangente a outros conhecimentos, religiões, narrativas e outras epistemologias.

Nas análises realizadas, o autor destaca que sobre aspectos da cultura dos egípcios, os deuses, o sistema de escrita, o processo de mumificação e da construção das pirâmides. Apenas na página 48 que o autor menciona a existência de um culto a uma deusa, Ishtar. Nos textos mencionados neste capítulo, as menções foram direcionadas apenas aos deuses, no gênero masculino. No texto de apoio sugere-se aos professores o texto intitulado “Os principais grupos humanos”, conforme o título, percebe-se que o título pressupõe a ideia de hierarquização e subalternização de povos e culturas, contribuindo para o fortalecimento do preconceito.

Na Unidade 2 – Cidadania: passado e presente no livro, capítulo 1, com título “Respeito à diversidade e à pluralidade”, é apresentado aos estudantes o conteúdo de expressões culturais do Brasil das mais diversas regiões. Na página 58, o autor menciona sobre o conceito de etnocentrismo. No texto do conteúdo aborda-se que a antropologia destaca que “nenhum povo deve ser chamado de selvagem ou primitivo” (Boulos, 2018, p. 58). Na mesma página, encontramos outro texto com título “Por que rir dos outros então?”, neste texto o autor destaca sobre caçar do “Outro”. Como exemplo, há a imagem de um indígena. Segundo o autor, ter este tipo de atitude com o “outro” é ter uma postura etnocêntrica.

Conforme a análise que realizamos, concluímos que a linguagem empregada para explicar a situação vivida pelo indígena é uma situação degradante e vexatória. Rir ou caçar de pessoas tendo como fundamento o meu modo de vida, vestimenta, cultura, crenças ou valores compreendemos como um ato racista. Utilizar da palavra “etnocentrismo” para o ensino da compreensão da prática de racismo é bastante complexa para a linguagem de crianças de nove e dez anos. De acordo Quijano (2005), esse ‘Outro’ vai se constituir pela construção de narrativas apresentadas pelo ocidente frente a idealização de teorias do indivíduo ideal.

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos” (Quijano, 2005, p. 122).

Nesse sentido, o critério da raça, segundo Quijano (2005), foi o marco central para a articulação da subalternização de povos que não se incluíam no universo ocidental. A consolidação da visão europeia sobre as demais partes do mundo consolidou-se a partir do entendimento do etnocentrismo. A atividade proposta no mesmo conteúdo elenca sobre comer com as mãos, de título “Comeria com as mãos?”, “Riria de alguém que come com as mãos?”, “Como avalia as pessoas que comem com as mãos?”. O material proposto nesta atividade sugerida pelo autor, na qual compreendemos não existir contexto para tal, ao tentar criar a suposta ideia de diferenciação cultural em alguns locais se comer alimentos diferentes com as mãos. Todas as culturas comem com as mãos, o que se distingue entre elas são apenas os alimentos.

Ainda com intuito de buscar características culturais que fogem à regra, na página 58 (cinquenta e oito) localizamos informações suplementares voltadas ao professor, que englobam outro texto de apoio intitulado: “Os homens usam vestidos na Escócia?”. Conforme mencionado no texto, a resposta é negativa. No entanto, o texto ressalta que, na Escócia, o uso dessa peça de vestuário não é chamado de vestido, mas sim de *kilt*, sendo um traje com cortes e tecidos específicos.

Nesse contexto, ao enfatizar essa característica, o autor destaca que isso se aplica unicamente a uma cultura específica. O texto reforça o estereótipo heteronormativo ao afirmar que o uso de vestidos na cultura brasileira é exclusivamente feminino, enquanto na Escócia é um símbolo cultural naturalmente utilizado pelos homens. É relevante salientar que a tradução da palavra “kilt” para o português é “vestido”.

Diante dessa abordagem, é perceptível que o autor poderia ter explorado a desconstrução da divisão binária de gênero em relação ao vestuário, por exemplo. Da forma apresentada no livro, o autor reforça a ideia de que existe uma maneira correta e fixa de se vestir para homens e mulheres, insinuando implicitamente que o uso de vestidos não é adequado para homens brasileiros.

A página 60 tem como título “Muitas línguas no Brasil”, neste mesmo capítulo, continuando a abordagem sobre a diversidade cultural no Brasil, abordando sobre as mais diversas línguas no país e a sua diversidade. Na página 63 (sessenta e três) é destacado uma imagem de uma criança indígena em um panfleto com o enunciado: “Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade”. A atividade propõe que os alunos interpretem o anúncio, respondam sobre como os indígenas foram e, em aspas, destaca-se “ainda são” constatados na sociedade brasileira. No anúncio, localizado na parte inferior, encontramos uma logo destacando “proibido racismo”.

Na análise realizada neste conteúdo, percebemos que seria pertinente e oportuno o autor desenvolver a compreensão do conceito de racismo de forma mais aprofundada. Destacar sobre “igualdade” de raça não contribui para a compreensão do preconceito racial existente na sociedade brasileira. Conforme abordado Gomes (2019), a descolonização dos currículos devem seguir uma rigorosidade científica a fim de desvincular as ideias de igualdade racial que muitas vezes estão presentes nestes materiais, perpetuando a invisibilidade das violências sofridas pelas pessoas negras e indígenas.

As diferenças culturais existem e devem ser exaltadas, e isso torna a sociedade rica em seus elementos sociais. No entanto, a interpretação proposta no livro não contribui para a reestruturação e diminuição dos estereótipos atrelados ao racismo epistêmico. Ao contrário disso, reforça a perpetuação do que González (1988) denomina de democracia racial, onde se supõe que a sociedade brasileira foi construída a partir de relações complacentes entre negros, indígenas e brancos. Além de também contribuir para reforçar as características erroneamente atribuídas aos povos indígenas e às pessoas negras. O autor do livro didático continua a salientar o conceito de etnocentrismo nas questões das atividades propostas e em nenhum momento nomeia as violências sofridas por estes povos.

Continuando as análises, na página 68 é abordado sobre o preconceito com a imagem ilustrativa de crianças pintando uma parede com a palavra “preconceito”. No texto de apoio ao professor é destacado o conceito de preconceito, discriminação e intolerância no Brasil. No entanto, nas atividades propostas aos estudantes não são mencionados tais conceitos elencados anteriormente. Até o momento desta análise, percebemos que o autor apresenta certa resistência em utilizar e nomear de forma explícita as violências culturais, sociais, subjetivas e estruturais que a população negra indígena são alvos. Na próxima página, o autor aborda sobre a etnia Sateré-mawé, destacando sobre o ritual de passagem específico dos meninos para a

adolescência. Sugere-se nas atividades do livro que os estudantes compreendam o ritual e respondam sobre o significado da prática exercida em outra cultura. Nas respostas sugeridas, o autor informa que o professor deve lembrar aos estudantes de não rirem do povo Sateré-mawé, e que, cometer este ato é ser “etnocêntrico”.

A Unidade 3 tem como foco a linguagem em seus mais diversos contextos, seja no uso formal, informal e popular. O autor apresenta as mais diversas informações sobre a linguagem oral e escrita. Destaca sobre a linguagem visual como em pinturas rupestres e emojis no uso da internet. No conteúdo sobre linguagem e escrita, o autor retrata uma informação mencionada anteriormente sobre a origem da escrita, que se acreditou, durante muitos anos, ter surgido na Mesopotâmia. No entanto, o próprio autor relata que, na verdade, a escrita se desenvolveu nas mais diversas regiões do planeta e possui diferentes origens. Nas atividades são apresentadas imagens do alfabeto fenício, grego e latino. É destacado também sobre a linguagem cultural no teatro, apresentando como exemplo, uma fotografia do teatro de Epidauro, na Grécia.

Ainda no mesmo conteúdo proposto, na página 108 (cento e oito), o autor aborda sobre as pinturas rupestres encontradas em uma caverna na Argélia, em África. Mignolo (2003, p. 669), aborda que o lugar de conhecimento e de sabedoria cultural é um ponto inseparável da língua. Sendo que “as línguas não são meros fenômenos “culturais”, em que povos encontram a sua identidade, são também o lugar onde o conhecimento está inscrito”.

Portanto, “uma vez que as línguas não são o que os humanos têm, mas o que os humanos são [...]”, a colonialidade do saber é exercida de forma entrelaçada à colonialidade do poder, da qual se engloba a colonialidade do ser. Mignolo (2003, p. 668) aborda ainda que estes aspectos foram ressaltados para dar conta do “diferencial epistêmico colonial, que, desde o século XVI, preside a crença na superioridade da ciência e do saber ocidentais [...] e na duvidosa racionalidade do conhecimento em línguas que não sejam o grego e o latim [...]”.

Com as imposições de superioridade das línguas ocidentais frente às línguas de países colonizados, os conhecimentos ancestrais dos povos autóctones foram inferiorizados, relegados à margem da negação, ou não dignos de legitimidade. Deste modo, a colonialidade do ser não pode ser desvinculada da colonialidade do poder e do saber. Pois, o ser humano, dotado de sua língua e de sua cultura coloca-se no mundo, se autodefine a partir das suas vivências adquiridas em seu local de origem e fala por si.

Compreendemos nesta análise que, o conteúdo apresentado pelo autor sobre o desenvolvimento da escrita, se restringe a documentos históricos e culturais numa

representação de uma hierarquização de saberes onde a escrita foi primeiramente desenvolvida na Europa, ao modo que em África as pessoas realizavam pinturas rupestres. As representações de pinturas rupestres são encontradas nas mais diversas partes do mundo. Mesmo com informações de que a escrita foi desenvolvida de formas variadas do planeta, o autor apresenta informações mais profundas somente sobre a história da Europa. Quijano, (2005), destaca que o processo de subalternização desenvolvido na história teve como foco a inferiorização dos povos colonizados para que a Europa firmasse o seu poder. Nesse sentido, o

[...] resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. [...] Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (Quijano, 2005, p. 127).

A página 110 possui um pequeno texto criado pelo próprio autor sobre a importância da oralidade na sociedade africana. No texto é destacado sobre o sentido sagrado que a palavra tem para o povo africano e qual a função dos “griôs”, que são pessoas responsáveis por guardar e transmitir a cultura de seu povo. Neste texto apresenta um destaque em negrito que nos chamou a atenção. Num trecho ao final do texto o autor destaca que “**havia ainda mulheres griôs**” (Boulos, 2018, p. 110). Percebemos que o autor realiza o destaque em negrito para marcar o gênero, enfatizando que em outras culturas as mulheres realizam outras funções para além do que compreendemos serem associadas, e realizam funções iguais aos homens.

Na terceira unidade do livro, dedicada ao tópico “Expressões e Discussões”, no capítulo 2, intitulado “Reflexões acerca do presente”, encontramos uma atividade que aborda o emprego de cosméticos em crianças. Em relação ao conteúdo apresentado na página 116, o texto explora a compreensão das mães em relação ao uso desses produtos. No entanto, é possível observar que o assunto é abordado de maneira superficial e estereotipada. A maquiagem é associada à vaidade feminina, e as mães que consentem que suas filhas utilizem esses itens desde cedo são responsabilizadas, sem que seja realizada uma análise mais aprofundada sobre o assunto.

Nesse contexto, torna-se evidente a falta de uma perspectiva crítica em relação ao uso da maquiagem, uma vez que o autor não estabelece uma ligação entre o emprego desses produtos e as questões sociais e históricas impostas às mulheres. Não há questionamento sobre

os padrões estéticos nem sobre a discrepância no tratamento dispensado a homens e mulheres no que diz respeito aos cuidados com seus corpos. Além disso, não são abordadas questões sobre a influência da propaganda e do marketing que promovem a aquisição e o uso da maquiagem para auxiliar os alunos a refletir se essa característica cultural feminina. Se a mesma surgiu de forma espontânea ou foi imposta, bem como suas evoluções ao longo da história e suas consequências.

A Unidade 4 com tópico “Patrimônio Histórico da Humanidade e marcos da Memória” o autor destaca sobre os processos de produção, hierarquização, presença e/ou ausências de grupos que compõem a sociedade. Nesta unidade, o autor tem como conteúdo trabalhar estes conceitos, bem como a cultura brasileira, história da monarquia, república, independência e abolição. Como último tópico de conteúdo do livro, o autor aborda sobre racismo. Na página 131, com o conteúdo sobre patrimônios imateriais da humanidade, Alfredo Boulos propõe o conteúdo sobre a roda de capoeira.

O texto proposto apresenta informações sobre a origem da dança e seu papel na resistência do povo negro durante a escravidão. Descreve as variações existentes, regionais e a de origem angolana. Com relação a este conteúdo, o autor não propõe mais informações e não explora a cultura afro-brasileira. Destacamos que aqui seria um momento adequado para desenvolver e trabalhar a cultura africana e o entrelaçamento da cultura africana no país. Além da luta de resistência, a capoeira tem como intuito transmitir princípios, valores e respeito ao próximo e principalmente à ancestralidade.

No imaginário social há preconceitos enraizados sobre a respectiva dança africana. Comumente vemos o racismo prevalecendo quando há qualquer indício de influência africana envolvida. Outro conteúdo abordado sobre dança no contexto social brasileiro abordado pelo autor é o frevo. O frevo foi uma dança originada pelos povos escravizados no século XIX, no período carnavalesco e esta informação não é proposta pelo autor do livro, bem como o carnaval, que foi ressignificado quando em contato com a cultura africana. Cabe ressaltar que as imagens representadas no conteúdo sobre a capoeira e o frevo foram as únicas imagens que apresentavam pessoas negras.

Continuando as análises na mesma unidade, no capítulo 2, tendo como título “Marcos da Memória”, o autor expõe o conteúdo dos acontecimentos que marcaram a história da sociedade brasileira. Dentre os acontecimentos mencionados como marcos da memória, estão as datas de 7 de setembro, a Proclamação da Independência do país e 21 de abril, dia de

Tiradentes. Nos textos apresentados, ao discorrer a leitura, percebemos que o conteúdo exposto não foge do usual que é comumente apresentado aos estudantes nos livros didáticos. A exaltação à figura de Dom Pedro I, a ênfase no grito de independência às margens do Rio Ipiranga e a aclamação do ato por parte da elite política liberal do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais são enfatizados nos conteúdos.

Nos textos de apoio, o autor apresenta dois textos de distintos historiadores destacando sobre as mudanças sociais e políticas do processo de independência. Todavia, o material exposto não desmistifica o que foi criado no imaginário social brasileiro, como, por exemplo, a ideia de que benefícios sociais seriam distribuídos para a população, e que, este evento narrado a partir de uma perspectiva heroica não gerou prosperidade para a parcela mais pobre do país.

Nesse sentido, compreendemos que a narrativa utilizada contribui para a continuidade de uma perspectiva heroica de personagens colonizadores e de homens brancos, sustentando o imaginário de um país que sobreviveu e foi estruturado a partir das glórias portuguesas. Neste trecho, conforme abordamos Quijano (2005) anteriormente, os discursos gloriosos e modernizadores do processo de independência, entendemos aqui que o país se encontrava fora do padrão social branco eurocêntrico, e, com o advento da idealização da sociedade europeia, o país estaria saindo de “estado de natureza” e viria a se tornar um país independente, civilizado, moderno, com avanços econômicos a todos os cidadãos onde as mazelas sociais seriam sanadas.

Na página 148, Alfredo Boulos aborda o conteúdo sobre o dia 13 de maio para a comunidade negra. O dia citado foi anteriormente marcado como acontecimento histórico devido à assinatura da Lei Áurea no ano de 1888 pela princesa Isabel. A Lei Áurea foi a lei que proibia a escravidão no país e trouxe consigo a ideia da extinção do modo de vida que os negros escravizados viviam no país. A ideologia comumente vendida na história associou ao longo dos anos a assinatura desta lei como uma atitude bondosa concedida pela realeza.

No entanto, o motivo pelo qual a escravidão foi proibida no país teve como intuito seguir o modelo político que estava em expansão na época. A modernização trouxe, exportada da Europa, o modelo econômico capitalista que não se relacionava mais com o modelo escravocrata. Nos textos destacados no conteúdo, o autor relata as condições vividas pela população negra no período em que a abolição ocorreu, e relata que este acontecimento não trouxe nenhum benefício aos recém libertos. Somente ao final da página, e como podemos perceber, o autor menciona a palavra racismo e destaca que a violência sofrida por estes indivíduos enfim são nomeadas.

Dussel (2005, p. 59) aborda que a modernidade levou aos demais países colonizados a ideia de centralização do mundo pela Europa, onde, as outras culturas se constituíram como subalternas, contribuindo assim, para o imaginário do “novo ‘paradigma’ de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião [...]”. Nesse sentido, a modernidade, além dos seus efeitos estruturais, atuou duplamente no que foi constituído de “racionalidade”, do qual equivalia ao caminho para sair da imaturidade e da incivilidade. Aníbal Quijano (2009, p. 74) enfatiza que “denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida, como emblema da *modernidade*”.

Segundo o autor, seria necessário negar a negação da ideia de modernidade. Pois, ao descobrir que a modernidade não se constituiu como “culpada da violência” da qual exerceu, mas interligada num discurso fantasioso desenvolvimentista sob povos colonizados. Para o autor, torna-se imprescindível afirmar a alteridade do “Outro”, pois “permite ‘des-cobrir’ pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”)” (Dussel, 2005, p. 60).

Na página 149, Boulos (2018) faz menção ao dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi e explica num pequeno trecho quem foi este personagem na história brasileira. Explica que este homem foi escolhido para representar as comemorações da resistência negra no país. A partir da análise realizada neste conteúdo, compreendemos que o conteúdo sobre consciência racial foi pouco explorado pelo autor, onde o mesmo faz menção apenas a conteúdos tradicionais e sem aprofundamento teórico, de imagens e de representações.

Além de expor a figura de Zumbi dos Palmares, o autor poderia ter exposto personagens mulheres que também foram importantes para o movimento abolicionista e de resistência negra, como Dandara e Tereza de Benguela, que ficou conhecida como “Rainha Negra”. Tereza de Benguela viveu no período escravocrata nos anos de 1750 a 1770 no estado do Mato Grosso e foi a líder do Quilombo Quariterê. Segundo Lacerda (2018), Tereza de Benguela mostrou-se ser uma líder bastante sábia e organizada durante o comando de seu Quilombo. Seu governo perdurou por aproximadamente vinte anos e era organizado a partir de um viés parlamentar, onde haviam deputados e seus assessores.

Nas páginas 151 a 153, o autor reserva para atividades, com perguntas e questões de múltipla escolha sobre as temáticas abordadas anteriormente. Como atividade proposta, o autor

expõe uma questão com imagens de jogadores de futebol onde os mesmos seguram uma bandeira com os escritos *not do racism*. Nas atividades propostas aos estudantes, o autor solicita que respondam se já sofreram algum tipo de preconceito.

Como sugestão ao professor, nos textos de apoio são propostas atividades de interação e sensibilização, bem como reflexões sobre como são as características dos personagens em filmes e no cinema, é proposto também criar um momento para questionar se os estudantes já sofreram algum tipo de racismo. Após as análises de conteúdo e das narrativas, percebemos que a proposta do autor no material de apoio é compreendido por quem se lê apenas sugestivamente, ou seja, fica a critério do professor desenvolver um debate mais aprofundado sobre a temática proposta.

Nas últimas duas páginas do livro, 154 e 155, é apresentado uma música do compositor Oliveira Silveira, de nome “Encontrei minhas origens” e ao lado é proposto atividades de interpretação da letra da música. Abaixo são anexadas ilustrações de pessoas brasileiras negras famosas na cena cultural brasileira, como, Lima Barreto, Dona Ivone Lara e Gilberto Gil (Figura 3).

Figura 3: Imagem da página 155 do livro “Conectados História”

1. Copie um trecho do poema que prove que ele foi escrito em 1ª pessoa.
"encontrei minhas origens".

2. O que o poeta quis dizer com: "Encontrei minhas origens / Em velhos arquivos / livros"?
Ele quis dizer que pesquisou em livros e arquivos e pôde conhecer sua história.

3. Pela leitura do poema, é possível saber quais são as características físicas do poeta? Justifique com trechos do poema.
Sim, o poeta é negro, afrodescendente: "encontrei minhas origens / na cor da minha pele / [...] em minha gente escura".

4. Lemos um trecho da poesia de Oliveira Silveira. Agora, pesquisem sobre outros artistas afrodescendentes e, com as imagens deles, montem uma exposição fotográfica legendada.
Alguns exemplos:
Escritores: Carolina de Jesus, Lima Barreto.
Músicos e compositores: Dona Ivone Lara, Gilberto Gil, Seu Jorge.
Atores: Ruth de Souza, Lázaro Ramos.

Uma sugestão é confeccionar uma linha do tempo de forma que fique visível na sala de aula durante o ano todo. Nessa linha, no decorrer do ano, vão-se acrescentando datas de maneira a enfatizar determinados conceitos históricos que podem estar relacionados com elas: liberdade, luta pelos direitos humanos, luta por direitos civis, contribuições relacionadas à arte, à cultura, à ciência etc. Nessa linha do tempo, também é possível mencionar os personagens históricos de relevo regional e nacional.

Alguns exemplos de datas ainda pouco lembradas nas escolas, mas que são de grande importância para a História cultural do Brasil: Inauguração da Semana da Arte Moderna (que destaca a necessidade da livre expressão por meio da pintura, escultura, música, literatura), Dia do Livro Infantil, Dia Internacional da Alfabetização.

FERMANDO, Maria Belitane; SANTOS, Adriane. Sentenças do(a) Ensino de História para o ensino fundamental II: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014. p. 177-179.

Dona Ivone Lara

155

Gilberto Gil

155

Fonte: Boulos (2018, p. 155)

O que nos chamou a atenção neste conteúdo foi como as ilustrações são apresentadas. Todas as imagens então em preto e branco, não deixando em evidência os aspectos físicos e de cor dos personagens apresentados. Devido ao conteúdo apresentado pelo autor ser sobre o preconceito, racismo, reconhecimento, bem como a exposição dos personagens famosos no meio cultural, seria de suma importância colocar em ênfase as ilustrações em cores. Pois, o senso estético perpassa pelo reconhecimento de si no outro, as imagens em cores seriam de grande relevância para que os estudantes se sentissem representados para além das representações de escravizados.

Realizamos, a partir da análise de conteúdo, a quantificação de palavras que fazem parte do universo teórico deste estudo. Selecionamos palavras que compõem um conjunto de termos que atravessam a temática estudada, sendo: escravos, escravizados, negros, negras e racismo. A partir da análise textual detalhada dos livros, identificamos que a quantidade mencionada das palavras em cada material foi diversificada, apesar do formato como o conteúdo é abordado, conforme ilustra a Tabela 1, a seguir, relacionada ao livro *Conectados História*.

Tabela 1: Apresentação quantitativa de palavras citadas no livro “Conectados História” do 5º ano do Ensino Fundamental das Séries Iniciais

PALAVRAS	CITAÇÕES
Escravos	2
Escravizados	1
Negros / Negras	15
Racismo	3
Total	21

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

Na Tabela 1, percebemos que o autor menciona duas vezes a palavra “escravos” ao se direcionar às pessoas escravizadas, bem como, pouco explora em seus textos a palavra “escravizados”. Este último foi difundido com o intuito de ressignificar o termo “escravos”, comumente utilizado para descrever a situação vivida pelos africanos na época colonial. As menções às pessoas “negros/negras” foram exploradas pelo autor ao longo do livro por 15 vezes, já a palavra racismo foi utilizada por três vezes no decorrer do material didático.

Concluimos que, conforme as análises apresentadas anteriormente, o livro proposto por Boulos (2018) não apresentou nenhuma menção às mulheres negras e pouco se aborda sobre a

história que entrelaça a cultura africana no país. Além disso, os conteúdos abordados no início do livro corroboram para o entendimento da naturalização dos estereótipos associados às mulheres, como, por exemplo, instinto materno, afetuosidade, cuidado e a divisão social do trabalho. Ou seja, desenvolve a percepção de apenas uma cosmovisão quanto às representações de gênero e mulheres.

A introdução do conceito de raça nestes conteúdos não é abordada. Conforme identificamos também, o conceito de gênero a partir da diferença sexual é aplicado pelo autor como conceito social universal e, diante do conteúdo proposto, a diferença de gênero e as atribuições de papéis sociais estão atreladas de modo inerente às mais diversas sociedades do mundo.

Percebemos que a história dos povos antigos mencionados no livro estão em sua maioria vinculada a perspectivas eurocentradas dos modos de vida, com isso, o autor não explora de fato a diversidade e não faz menções a sociedades que divergem do modelo social tradicional de família e sociedade. Com relação à compreensão do conceito de racismo, a proposta do livro é assinalada de forma tímida e pouco explorada. Compreendemos que o material não propõe o aprofundamento do conteúdo para ensinar e preparar os estudantes para o entendimento das violências e os preconceitos que a população negra enfrenta.

O conceito de etnocentrismo é abordado de forma pouco compreensiva para a faixa etária dos estudantes. A partir das análises, identificamos que o conceito está atrelado à compreensão do racismo. No entanto, o conteúdo sobre a temática só é proposto apenas ao final do livro, mostrando-se pouco relevante ao autor, sendo possível ocorrer também a não utilização do material por parte dos professores. Sobre a representação de personagens negros, contribuindo para o fortalecimento do senso estético das pessoas negras, o autor pouco explora fontes fotográficas ou documentos históricos. Conforme as análises, emprega-se na maior parte dos conteúdos ilustrações e desenhos.

3.3 Análise de dados do livro 2 – “LigaMundo História”

A produção do livro dois foi executada por dois escritores, Alexandre Alves, que possui o título de Doutor em História pela Universidade de São Paulo, e a autora Letícia Fagundes de Oliveira, mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Essa obra foi lançada pela Editora Saraiva em 2017, sendo escolhida no concurso do PNLD de 2019 pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental da escola onde coletamos os materiais.

Na capa do livro podemos encontrar a imagem de uma menina brincando com uma pequena bola e vestindo um traje de malabarista criado digitalmente (Figura 4).

Figura 4: Capa do Livro didático “LigaMundo História” do 5º ano do Ensino Fundamental das Séries Iniciais



Fonte: Oliveira e Alves (2017)

É importante destacar a análise das imagens das capas dos dois livros. A capa do livro anterior (Figura 1) representa a imagem de uma criança menina formando um coração com as mãos, nos remonta à sensação de ternura, delicadeza, carinho e afeto que estão comumente associados à feminilidade e às mulheres, bem como também os adornos utilizados pela criança na fotografia. Ao contrário da imagem utilizada na segunda capa (Figura 4), que indica uma criança com trajes elaborados digitalmente brincando com malabares. Nesta imagem podemos inferir que não há indício de adornos indicando demarcação de gênero na criança. Outro ponto importante observado na análise das duas imagens das capas dos materiais didáticos, percebemos que crianças são representadas por meninas brancas.

Como um manual para o professor, esse livro apresenta 24 páginas sobre as diretrizes pedagógicas e didáticas para o professor. Ele enfatiza por meio de seções as orientações gerais, orientações teórico-metodológicas, recursos educacionais, estratégias de avaliação, estrutura da coleção, os objetivos e as habilidades para o ano letivo conforme a abordagem organizada

seguindo a BNCC da etapa. Nas orientações didáticas, percebemos um enfoque nas questões das mulheres, observamos uma abordagem mais aprofundada sobre a historicidade e não apenas de maneira genérica. Nesse sentido, compreendemos que os autores do livro didático em questão mostram estar atentos e preocupados com a representação desta parcela da população, e reconhecem que durante muito tempo a imagem da mulher foi associada a estereótipos de emoção, vaidade, delicadeza, predisposição ao cuidado e à maternidade.

- Unidade 1 – O início da civilização;
- Unidade 2 – Quando o Brasil era de Portugal;
- Unidade 3 – O Brasil independente: nasce uma nação;
- Unidade 4 – A cultura do café e o fim da escravidão;
- Unidade 5 – Brasil Republicano;
- Unidade 6 – O Brasil dos trabalhadores;
- Unidade 7 – O Brasil se moderniza;
- Unidade 8 – A ditadura militar e a volta da democracia;
- Unidade 9 – Cidadania, uma luta de todos.

O livro inicial na Unidade 1 tendo como título “Início da civilização”, os autores abordam conteúdos sobre a vida nômade à vida sedentária. Conforme a análise realizada, percebemos que os autores salientam sobre os aspectos da vida social e cultural destes povos e não realizam hierarquizações das funções atribuídas aos homens e às mulheres. Os personagens nas histórias são mencionados como pessoas ou humanos, não tendo nenhuma menção às marcações de gênero.

Assim como no livro anterior, os autores também abordam sobre a origem da escrita. Destacam sobre a origem do sistema de escrita na Mesopotâmia e no Egito, ao contrário do livro anterior, que são salientadas as regiões mais importantes das primeiras civilizações, os autores não recorrem a hierarquizações de sociedades neste momento histórico.

Conforme a análise realizada, percebemos que os escritores destacam a evolução social, de vida e da escrita destes povos de forma articulada com as demais sociedades, como uma com as suas características específicas e regionais. Nesta unidade percebemos que os autores utilizam fotografias como fonte de representação do momento histórico.

Na Unidade 2, na página 24, com título de “Quando o Brasil era de Portugal”, os autores abordam como conteúdo a exploração da matéria-prima no Brasil e o povoamento do país. Nos

textos sobre a intervenção do Império para a exploração das matérias-primas encontradas no Brasil após a invasão portuguesa. Num trecho dos textos, é destacado que os indígenas realizavam negócios com os portugueses, esta menção relacionava-se com o período do escambo. Na página 33 é apresentado o conteúdo “A sociedade colonial”, com subtítulo ‘Caçada aos “negros” da terra. Como primeiro questionamento proposto, os autores solicitam que os estudantes imaginem como era a divisão da sociedade no período colonial, e se os direitos entre homens, mulheres e pessoas negras eram iguais, e solicita ainda que respondam quais as funções que as mulheres desempenhavam neste período.

Num texto na mesma página, os autores ressaltam sobre os indígenas serem considerados os negros da terra pois os bandeirantes começaram a escravizá-los. Como imagem representativa, é utilizado uma pintura de Thierry Frères de 1834, a partir de um desenho de Jean-Baptiste Debret (1768 - 1848), que retrata pessoas indígenas sendo levadas por soldados. Na lateral, como texto de apoio ao professor, é solicitado que os docentes façam um encaminhamento de uma conversa com os estudantes sobre a divisão social da época. Os autores solicitam que os professores deem atenção sobre a condição da mulher indígena e africana, que trabalhavam nos afazeres domésticos, enquanto as mulheres portuguesas vieram para formar famílias.

Na página 36 (trinta e seis) tem como título o conteúdo “A mulher no período colonial”. De início é enfatizado que as mulheres europeias eram órfãs e vinham para a América com a função de casarem e a procriarem. Os autores destacam que a mulher era vista como propriedade do homem e que estavam restritas aos ambientes privados. Neste mesmo texto, os autores também ressaltaram sobre a condição das mulheres negras, escravizadas ou livres. No texto é mencionado que estas mulheres exerciam outras funções nas vilas e nas cidades, como, quituteiras e vendedoras ambulantes. Destaca ainda a forte influência da cultura africana para o comércio.

Conforme o conteúdo abordado, as mulheres em África também exerciam e exercem a tarefa de comercializar, distribuir alimentos e produtos para a população. No texto de apoio ao professor, os autores chamam a atenção com o intuito de salientar sobre o trabalho desempenhado pelas “negras do tabuleiro”. Realizam o entrelaçamento do passado com o presente e representam estas mulheres como parte importante da sociedade brasileira, bem como seu papel desempenhado no período colonial.

Como imagem representativa, os autores utilizam uma pintura de Jean-Baptiste Debret

de 1834 a 1839 de título “Café torrado” (Figura 5). Nesta pintura estão pintadas as “negras do tabuleiro”, como legenda os autores mencionam que o trabalho desempenhado por estas mulheres era vital para o abastecimento das vilas no período colonial.

Figura 5: Imagem da página 36 do livro “LigaMundo História”

Unidade 2

No período colonial, grande parte das mulheres estava subordinada ao mando de seu pai ou de seu marido. A influência feminina no ambiente doméstico se dava no trato com os criados da casa ou na negociação de direitos e tarefas delegadas ou permitidas pelo marido. No entanto, há relatos que citam casos de mulheres que rompiam com a relação matrimonial e buscavam uma vida autônoma, apesar de moralmente marginalizadas por isso. Mesmo assim, foi somente com o incremento da vida urbana que as mulheres passaram a desfrutar de maior independência, muitas delas estando envolvidas com a atividade comercial. Em Vila Rica, por exemplo, no ano de 1776, 70% dos estabelecimentos comerciais eram administrados por mulheres.

Leia o texto desta página com os alunos e destaque os papéis destinados às mulheres portuguesas e às mulheres africanas e afrodescendentes, bem como suas marcadas posições nos âmbitos privado e público. Chame a atenção da turma para as chamadas “negras do tabuleiro”, representadas por Debret, e comente que essas mulheres eram figuras marcantes no cotidiano colonial da cidade do Rio de Janeiro, sendo lembradas ainda hoje por mulheres que comercializam doces e outros produtos em tabuleiros pelo Brasil a fora.

Atividade 1

É importante que os alunos compreendam que as mulheres europeias que chegavam à colônia portuguesa na América eram geralmente órfãs que vinham para casar-se com os homens brancos. Ressalte que, mesmo com o intuito de preservar as características europeias nas famílias formadas na colônia, a matriz nacional foi formada pela miscigenação entre indígenas, europeus e africanos – e, posteriormente, também asiáticos.

Atividade 2


Espera-se que os alunos concluam que o papel da mulher mudou consideravelmente em relação ao período colonial, pois hoje em dia as mulheres estudam, trabalham, atuam nas mais diversas profissões e têm muito mais liberdade em comparação com o passado.

A mulher no período colonial

A partir de 1550, começaram a chegar à colônia portuguesa na América as mulheres europeias. Eram órfãs, educadas em associações portuguesas, que deveriam casar-se com os colonos, ter filhos e educá-los de acordo com a sua religião.

No período colonial, a mulher era vista como propriedade do homem. A ela cabiam basicamente os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. As mulheres que tinham oportunidade de aprender prestavam serviços de interesse dos homens, como lidar com o comércio e ensinar os filhos dos senhores.

Mulheres negras, escravizadas ou forras (livres), assumiam outras funções. Era comum no cotidiano das vilas e cidades coloniais a presença de mulheres no pequeno comércio, como vendeiras, quituteiras e vendedoras ambulantes. A forte presença feminina no comércio de alimentos refletia a influência de duas tradições: a africana e a portuguesa. Lá como aqui, cabia às mulheres a tarefa de comercializar e distribuir produtos essenciais no cotidiano da população, como doces, frutas, hortaliças, queijos e outros.



Café torrado, de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839 (litografia colorida à mão, de 49 cm x 34 cm). O comércio de alimentos comandado pelas mulheres (conhecidas como “negras do tabuleiro”) era vital para abastecer as vilas e cidades no período colonial.

- 1 No processo de colonização, o que se pretendia com a vinda de mulheres europeias para a colônia portuguesa na América? Os portugueses consideravam importante povoar o território com famílias com características europeias.
- 2 Analisando o contexto atual, o papel da mulher na sociedade brasileira mudou em comparação ao período colonial? Explique. *Resposta pessoal.*

Sugestão para o professor

- *História das mulheres no Brasil*, de Mary del Priore (Org.). Contexto, 1997. O livro foi escrito e organizado de modo acessível a todos os públicos, de especialistas a estudantes, possibilitando um panorama das realidades femininas no Brasil desde a colônia até os dias atuais.

Fonte: Oliveira e Alves (2017, p. 36)

Gonzalez (1981) enfatiza que, além de trabalharem de sol a sol para o próprio sustento, as “negras do tabuleiro” também se articulavam para conseguir economias tendo em vista a alforria dos seus companheiros, filhos e parentes, doando também, sua força moral a fim de

estimular os seus parceiros e irmãos para a fuga da escravidão. Pantoja (2001) num estudo sobre as relações de gênero e a dimensão atlântica sobre a temática destaca que:

Para a região da África Central Ocidental as quitandeiras são exemplo de como atuava essa rede comercial de gêneros de primeira necessidade, registrando-se, também, como as migrações transatlânticas trouxeram para as cidades coloniais brasileiras esses comerciantes. As feiras e mercados são dados constantes nos relatos dos primeiros europeus que tiveram contatos com as terras africanas na região da África Central Ocidental.

A autora destaca que em Luanda, em África Ocidental, as relações comerciais eram predominantemente marcadas por mulheres. No entanto, não menciona e nem deixa em evidência se houve um estudo epistemológico sobre a generificação no âmbito das atribuições sociais em relação à estrutura comercial no país. A autora destaca ainda que, em contato com o Brasil, as relações comerciais das “negras do tabuleiro” sofreram grande influência a partir do contato ocidental, alterando-se o gênero do ofício, principalmente com a introdução do gênero masculino português.

Ademais, torna-se indispensável considerarmos a participação ativa de mulheres negras na sociedade brasileira e, em como estas contribuíram para o fomento do trabalho individual autogerador, tendo na sua figura de “empreendedora individual” a representação central de provedora nas relações familiares. Esta dinâmica tem grandes relações com a ancestralidade africana, pois, segundo (Oyěwùmí, 1997) em Oyó e Pantoja (2001) em Luanda, o matriarcado orientava a maioria das relações familiares em África. Cabia às “*negras do tabuleiro*” o sustento de seus filhos e parentes, possivelmente até, como única fonte de renda advinda do seu trabalho autônomo na época.

Nas páginas 37 e 38 (trinta e sete e trinta e oito), os autores abordam o conteúdo sobre a estratificação social entre sociedade escrava, homens livres e senhores. No assunto são elencados os conceitos de pirâmide social e a desigualdade entre as classes a época. Na página 38 está uma imagem representada na pintura de Antônio Parreiras de 1913, de título de Instituição da Câmara Municipal de São Paulo. É proposto aos estudantes que identifiquem quem está na imagem, em qual posição estão e como a mulher está posicionada. Ao lado, os autores enfatizam uma reflexão com trechos da constituição sobre o artigo que garante a igualdade social, independente de gênero, raça, língua, etnia, religião, crença religiosa e opinião política.

A Unidade 3 com título “Brasil independente: nasce uma nação”, os autores retratam o

contexto histórico da vinda da família portuguesa para o Brasil e os eventos históricos em decorrência deste acontecimento. Na página 56, com conteúdo intitulado: “O cotidiano da escravidão no Brasil”, foi abordado aos estudantes conhecerem sobre quem foi Jean-Baptiste Debret e qual foi a sua importância na retratação dos aspectos da cultura afro-brasileira no período colonial. Com imagens representativas, os autores dispõem no livro duas obras do pintor em dois contextos distintos, mas nessas duas obras estão representadas pessoas negras do contexto social da época.

Na primeira obra do pintor nomeada de “Casamento de negros em casa rica” de 1826, Debret retrata os costumes europeus em entrelaçamento com a cultura africana, onde demonstra pessoas negras participando de uma cerimônia de matrimônio tipicamente cristã. Na segunda obra de título “Cortejo fúnebre de criança negra”, também de 1826, o pintor representa em sua obra aspectos característicos da cultura africana num momento de passagem da vida à morte, o cenário bem como as roupas utilizadas pelos personagens são representadas com adornos, cores e elementos da cultura africana.

Conforme destacado por Silva (2000) o uso de imagens como representação histórica nos mostra sobre as relações existentes nas fotografias, pinturas e ilustrações. As imagens escolhidas pelos autores tornam-se um importante documento para ir além de representações de cunho europeu, mostrando também aspectos cotidianos dos povos colonizados, mostrando que possuem culturas, religiões, rituais, trajes, língua e aspectos característicos de seu próprio povo como qualquer outro.

Na página 57 (cinquenta e sete) os autores exploram o material abordado anteriormente com atividades de reflexão coletiva e individual sobre a cultura negra e a europeia, deixando sempre em ênfase a influência da continuação de costumes das duas culturas no contexto da sociedade brasileira. Os autores propõem que os alunos pesquisem e façam um dossiê de imagens e textos que revelem a influência da cultura africana na cultura brasileira.

Nos textos de apoio, é destacado sobre a importância destas representações para os estudantes. Salientam ainda para a utilização de fontes históricas como pinturas e imagens, destacando como são essenciais para a compreensão de aspectos culturais na formação do senso cultural, além do fortalecimento da construção das imagens de pessoas negras se sentirem parte da formação da cultura social. Sobretudo, no entrelaçamento da cultura africana, que sempre foi e permanece sendo constitutiva do imaginário social, estrutural e cultural do Brasil.

A Unidade 4, com título “Café e o fim da escravidão” os autores retratam este período no livro utilizando também de pinturas e representações de pessoas negras. Nas páginas 66 e 67, o conteúdo abordado elenca a abolição da escravatura. Os autores do livro exploram o conteúdo com uma margem de uma revista da época com um texto informativo, e na página 67 tratam sobre as mulheres no período de abolição. Para representar personagens marcantes do período abolicionista, a história de Chiquinha Gonzaga é apresentada no livro. Acerca desta mulher, são destacadas aspectos importantes como, negra, compositora e instrumentista. Além disso, os escritores ressaltam que esta mulher desempenhou um papel fundamental no movimento. Chiquinha vendia as suas partituras musicais com o intuito de arrecadar fundos para a confederação libertadora.

Cabe ressaltar também que, durante muitos anos teve sua imagem embranquecida pela historiografia. Portanto, retratar uma mulher negra como parte fundamental, tanto para a luta contra o movimento escravista como para a cena cultural, é transgredir a imagem subalternizada devido a sua condição de mulher negra. Nas atividades propostas aos estudantes, é solicitado que realizem um grupo de divulgações para contribuir com o movimento abolicionista.

Nas páginas 68 e 69, são apresentados aos estudantes conteúdos sobre as leis abolicionistas e sua evolução ao longo dos anos, como também a difícil vida dos recém libertos. Num texto na página 69, os autores destacam sobre a vida das mulheres negras quilombolas e o papel desempenhado por elas nas sociedades quilombolas. Destacam que, nos quilombos, as mulheres eram guardiãs da cultura e exerciam papéis de autoridade, tanto nos espaços privados como nas organizações de lutas da resistência negra. Os autores ainda realizam a proposta de reflexão para os estudantes compreenderem o diferente e importante papel exercido por estas mulheres.

Com título de conteúdo “A fotografia brasileira no século XIX”, nas páginas 72 e 73, os autores apresentam fotografias registradas por Marc Ferrez no período de 1800 a 1890. As fotografias selecionadas mostram pessoas negras em diversos cenários. Numa das fotografias utilizadas, retrata uma mulher negra com uma criança num *sling* e o seu tabuleiro na cabeça, na fotografia ao lado apresenta a fotografia de um homem negro confeccionando cestas em palha.

Na última fotografia utilizada possui título “Mulheres de mercado”, onde mulheres negras foram fotografadas vendendo frutas no Rio de Janeiro em 1875. Interessante observar que os autores exploram diversas fontes históricas como fotografias e pinturas a fim de apresentar aos estudantes pessoas negras nas mais diversas funções, contextos e épocas da

história social.

A Unidade 6, com título “O Brasil dos trabalhadores” os autores abordam sobre as lutas e as conquistas da classe trabalhadora do país durante o período da massa de trabalhadores nas fábricas. Na página 100, com conteúdo intitulado “Direitos das mulheres”, é apresentado aos estudantes a temática das mulheres no mercado e a luta desta parcela da população por melhores condições de trabalho.

Figura 6: Imagem da página 100 do livro “LigaMundo História”

Unidade 6

Apresente o texto sobre a luta das mulheres por seus direitos e proponha uma conversa em sala de aula.

A imagem desta página destaca a atuação da cientista Bertha Lutz na organização do movimento pela conquista do voto para as mulheres. Apesar de as mulheres brasileiras só terem conquistado o direito de votar e de ser eleitas em 1932, a luta pela ampliação de seus direitos havia se iniciado já no século XIX. O texto a seguir traz mais informações sobre o movimento sufragista brasileiro:

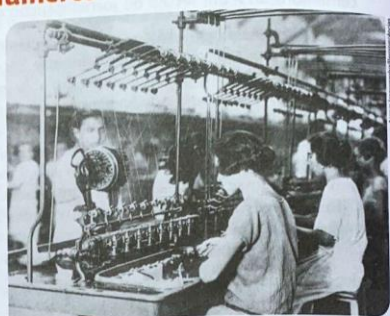
Em 1918, a jovem Bertha Lutz, educada no exterior e iniciando carreira profissional como bióloga, publicou na *Revista da Semana* uma carta denunciando o tratamento dado ao sexo feminino e propôs a formação de uma associação de mulheres, visando “canalizar todos esses esforços isolados”. Em 1922, com efeito, foi constituída no Rio de Janeiro a Federação pelo Progresso Feminino, sob a liderança de Bertha Lutz. Em 1928, o governador do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, introduziu uma alteração da legislação eleitoral para conferir direito ao voto feminino.

Pela primeira vez, parte das mulheres brasileiras ia às urnas. Infelizmente, seus votos foram anulados pela Comissão de Poderes do Senado, mas uma prefeita chegou a ser eleita, a primeira da história do Brasil: Alzira Soriano de Souza, no município potiguar de Lages. Em 1932, enfim, no governo de Getúlio Vargas, promulgou-se o novo Código Eleitoral [...] que garantiu o direito de voto às mulheres brasileiras. Nas eleições do ano seguinte foram eleitos 214 deputados. Entre eles, uma única mulher: a paulista Carlota Pereira de Queiroz. Bertha Lutz, concorrendo pelo Distrito Federal (RJ), foi eleita primeira suplente.

CHIAVASSA, Rosana. Mulheres: as desigualdades persistem. In: PINSKY, Jaime (Org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 34.

Direitos para as mulheres

No início do século XX, com o desenvolvimento da indústria, as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho, atuando principalmente como operárias nas fábricas. No entanto, era comum as mulheres receberem salários mais baixos que os dos homens, cumprirem jornadas de trabalho que chegavam a dezesseis horas por dia, além de cuidarem da casa e dos filhos.




Mulheres operárias em indústria de tecelagem, em São Paulo, São Paulo. Foto da década de 1920.

Para mudar essa situação, as mulheres precisavam conquistar sua participação política. Para defender os direitos da mulher, em particular o direito ao voto, foi fundada em 1922 a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF). Entre os principais objetivos dessa organização, estavam:

[...] assegurar à mulher os direitos políticos que a nossa Constituição lhe confere e prepará-la para o exercício inteligente desses direitos.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. *Cidadania no feminino*. Em: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 508.



Por todo o país, as mulheres se organizavam na campanha pelo direito ao voto. Por fim, o governo aprovou, em 1932, uma lei que garantia às mulheres o direito de participar das eleições como eleitoras ou candidatas.

No início do século XX, a cientista Bertha Lutz se destacou na defesa dos direitos das mulheres. Sua atuação foi muito importante na campanha pelo voto feminino. Foto de 1935.

- 1 **Escreva no caderno as vantagens que os empregadores tinham quando contratavam mulheres em vez de homens, no início do século XX. Eles pagavam salários menores para as mulheres.**
- 2 **Por que era importante para as mulheres ter participação política no Brasil? Na sua opinião, essa importância se mantém nos dias de hoje? Justifique. A participação política permitiria às mulheres terem representantes que lutassem por seus direitos. A resposta ao outro questionamento é pessoal.**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Retome as discussões sobre a Constituição brasileira e resalte que, no primeiro parágrafo do artigo 5º, está escrito que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Pergunte aos alunos se esse parágrafo da Constituição é cumprido plenamente e peça que comentem suas respostas com exemplos baseados na própria realidade.

Atividade 1

Auxilie os alunos a localizar no texto as informações necessárias para desenvolver esta atividade.

Atividade 2

Os alunos devem relacionar o exercício da cidadania ao conhecimento, à prática e à exigência do cumprimento dos direitos e deveres por parte da sociedade em que se vive e de seus governantes. Devem reconhecer, ainda, que a educação é um agente importante nesse processo.

100 MANUAL DO PROFESSOR

Fonte: Oliveira e Alves (2017, p. 100)

Conforme a Figura 6, o texto relata que no Brasil as mulheres se organizaram para ter acesso ao direito ao voto em 1922, mas que, apenas em 1932 este direito foi de fato adquirido. Como personagem que colaborou para esta importante campanha, os autores destacaram a cientista Bertha Luz como parte integrante do movimento. Cabe salientar que a entrada das mulheres ao mercado de trabalho não ocorreu com o desenvolvimento da indústria. A “entrada” das mulheres no mercado de trabalho muitas vezes é enfatizada como um marco significativo, no entanto, coloca em evidência a invisibilidade do trabalho escravo exercido pelas mulheres negras ao longo de Brasil colônia, que exerciam e exercem serviços de cuidado, limpeza, alimentação e bem-estar.

No contexto escravocrata brasileiro, cabe salientar também a representação imagética da mulher negra enquanto responsável pela criação das crianças existiu a partir da figura de “*mãe-preta*” ou também da “*ama de leite*”. São representações que, muitas vezes, apresentam inúmeras definições e significados.

González (1979, p. 73) deixa claro como a ascensão das mulheres brancas no mercado de trabalho se fez a partir da negação do trabalho exercido pelas mulheres negras. Para a autora, foi a mulher negra que “possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa, de acordo com o sistema de dupla jornada”.

No Brasil, com o imaginário proveniente do racismo por denegação, o trabalho invisibilizado e subvalorizado exercido pelas mulheres negras segue a partir da subjetividade, onde, naturalmente considera que a mulher negra possui mais “aptidões” para o trabalho braçal, por serem consideradas mulheres fortes. E que, além de atribuírem às mulheres negras este tipo de serviço, Gonzalez (1980) destaca a dupla face que se apresenta dos estereótipos associados às mulheres negras, a sua domesticação e a sexualização.

Com isso, as representações geram estereótipos e associações que suavizaram as relações escravocratas, onde, como escrava, a mulher negra foi vista como objeto, e enquanto “*mãe-preta*”, se enquadra a partir do discurso da afetividade e sentimentalismo materno, ao entendimento da mulher negra como fonte de amor, carinho e cuidado.

Na página 101 os autores relatam sobre o acontecimento que marcou o dia internacional da mulher e propõe aos estudantes que realizem uma entrevista com a mulher mais velha da família ou do bairro para compreenderem de forma mais aprofundada a percepção sobre a condição feminina em relação ao trabalho. O serviço doméstico, realizado em sua grande parte por mulheres, principalmente mulheres negras, não é visto como trabalho. No Brasil, o serviço

doméstico só foi regulamentado no ano de 2012, o que demonstra que este tipo de função foi invisibilizado pela colonialidade ao serem desempenhados especificamente pela mão de obra escrava realizada pelas mulheres negras desde o período colonial.

A Unidade 9, com título “Cidadania, uma luta de todos”, os escritores do material didático propõem discutir sobre o conceito de cidadania a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos para que os estudantes conheçam os direitos assegurados aos grupos discriminados. Dentre os documentos destacados estão elencadas leis como, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como o do idoso, das mulheres e a lei do Estatuto da Igualdade Racial.

Nas páginas 152 e 153 são apresentados textos sobre a importância da paridade de gênero e a luta contra a violência contra a mulher, bem como o combate a discriminação racial. Nos textos de apoio ao professor, os autores abordam a necessidade dos docentes promoverem debates em sala de aula com o intuito de romper com os estereótipos sobre papéis de gênero na sociedade. A exemplo disso estão, a associação de papéis naturalizados dos aspectos biológicos, bem como a ideia da protagonização familiar a partir de “uma matriz branca, de origem europeia e cristã” (Oliveira, 2017, p. 153).

A Tabela 2, a seguir, apresenta a análise quantitativa das palavras identificadas no livro didático *LigaMundo História*. Os descritores utilizados são os mesmos do livro anterior, que são: escravos, escravizados, negros, negras e racismo.

Tabela 2: Apresentação quantitativa de palavras citadas no livro *LigaMundo História* do 5.º ano do Ensino Fundamental das Séries Iniciais

PALAVRAS	CITAÇÕES
Escravos	-
Escravizados	42
Negros / Negras	15
Racismo	1
Total	58

Fonte: Elaborada pela Autora (2023)

Na Tabela 2, percebemos que os autores não mencionam a palavra “escravos” ao se direcionar às pessoas escravizadas. Ao contrário da palavra anterior, a palavra “escravizados” é mencionada por 42 vezes no livro didático *LigaMundo História*. Conforme ressaltamos

anteriormente, a utilização do termo “escravizados” foi difundida com o intuito de substituir a palavra “escravos”, termo bastante utilizado para referir às pessoas escravizadas.

Nesse sentido, os autores do livro didático em questão abordaram a palavra “escravizados” em maior quantidade em relação ao livro anterior, e com isso, utilizando seu emprego adequadamente para se referir às pessoas em condição de escravidão. No que tange às palavras “negros/negras”, os autores mencionaram por 15 vezes ao longo do material, ou seja, mesma quantidade que no livro anterior. A palavra racismo foi utilizada por apenas uma vez no decorrer do material didático.

Percebemos que desde a capa do livro didático, os autores mantiveram cuidado em não vincular um recorte de gênero quanto a imagem da criança representada na capa. De início, compreendemos que a abordagem sobre as histórias dos povos antigos mencionados no livro não demonstra estar atreladas às perspectivas eurocentradas dos modos de vida. Os autores ressaltam os aspectos da vida nômade sem retratar a ideologia da organização social de trabalho a partir da diferença sexual, o que ocorre no livro anterior. Ao mencionarem sobre os personagens antigos e atuais, utilizam das nomenclaturas “pessoas” ou “sujeitos”, um aspecto importante para que os estudantes compreendam de maneira mais global e não de forma estática os modelos sociais de família e sociedade. Conteúdos destacando sobre a temática das mulheres são abordadas diversas vezes no material, bem como utilizam de pinturas e fotografias reais.

No que se refere às mulheres negras, um grande acervo de imagens históricas que entrelaçam a cultura africana no país brasileiro. Além disso, os autores ressaltam também nos textos a importância da mulher negra no período colonial, bem como a função de “negra do tabuleiro”, do papel influente na economia durante a colonização, como também sua importância atualmente. Os autores atentaram-se para o uso de fontes históricas na representação desses personagens, utilizando pinturas e fotografias contendo pessoas negras. Ressaltando, assim, seus aspectos estéticos, culturais, sociais, hábitos e de crenças, contribuindo para abranger o repertório cultural de conhecimento dos estudantes.

Por fim, concluímos que a análise realizada no livro *LigaMundo História* apresenta-se apropriado para a compreensão da descolonização dos conteúdos no que tange aos estereótipos associados às mulheres negras e ao gênero. Os autores em nenhum momento ressaltam algum tipo de associação a um padrão social e de família. Ao invés disso, enfatizam várias vezes no material de apoio ao longo do livro, o quanto o acesso a outras formas de epistemologia são necessárias para o conhecimento da diversidade histórica da humanidade.

3.4 Análise comparativa dos livros “Conectados História” e “LigaMundo História”

Retomando o objetivo proposto no início desta pesquisa, nos propusemos analisar a partir de um viés colonial as representações de gênero e de mulheres negras em dois livros didáticos da disciplina História do 5º ano do Anos Iniciais de uma escola pública da cidade de Minas Gerais / MG. O objetivo foi refletir sobre as fraturas abertas pelo colonialismo presentes nas nossas escolas ainda nos dias de hoje, compreendendo de que forma as teorias decoloniais podem colaborar para a superação de desigualdades no contexto educacional, ou ao menos minimizar práticas pedagógicas machistas, sexistas e racistas.

Após a análise realizada no livro didático 1, *Conectados História*, do autor Alfredo Boulos, percebemos que a representação de gênero proposta pelo autor é estereotipada e vinculada à ideia da associação da diferença sexual aos papéis de gênero. Conforme destacamos na análise de dados no material, percebemos que a representação das mulheres no período pré-histórico e no decorrer do livro está associada à feminilidade, ao cuidado, à maternidade, bem como à vaidade e aos aspectos emocionais.

Além disso, os aspectos anteriormente mencionados são associados e representados desde a fase da infância como também na fase adulta. Dessa forma, percebemos que o autor utiliza de uma linguagem na qual ensina aos estudantes que a condição da marca de gênero seja universal e atemporal. Além disso, não aborda outras epistemologias que possam coibir com a falácia de que todas as sociedades são organizadas e seguem um padrão eurocêntrico de organização social.

Outro aspecto destacado na análise do livro *Conectados História*, identificamos que a representação de mulheres negras praticamente é inexistente ao longo do material didático. Conforme destacado na análise realizada, o autor pouco apresenta conteúdos com a temática racial, bem como não utiliza de representações e fontes históricas como fotografias de personagens negros e negras. Percebemos que a maioria das imagens utilizadas são ilustrações.

O debate levantado sobre a História da África e da cultura afro-brasileira apresenta pouco aprofundamento teórico e dispõe de conteúdos comumente utilizados de forma genérica. O autor colocou em maior evidência a tratativa o conceito de etnocentrismo ao invés de abordar sobre o tema racismo, que consideramos ser de uma importância para a compreensão das violências. Percebemos que o conceito de racismo é levantado apenas ao final do livro, nas últimas três páginas superficialmente, o que nos leva a compreender que o autor considera-o

pouco relevante. Portanto, foi possível identificar que no livro 1 a representação de gênero ainda é marcada por estereótipos e preconceitos, como a ideia de que as mulheres são frágeis e emocionais, enquanto os homens são fortes e racionais. Além disso, a presença de mulheres negras na narrativa histórica é apagada, reforçando a invisibilidade e a marginalização dessas mulheres na sociedade.

Na análise do livro 2, *LigaMundo História*, identificamos que desde a imagem da capa do livro os autores tentam desvincular a imagem gênero à imagem da criança representada. A fotografia nos mostra que a criança brinca com malabares e seus trajés são feitos digitalmente, com isso, não conseguimos identificar marca de gênero. No início do livro, com a temática dos primeiros povos, identificamos que os autores não realizam a separação dos conceitos de homem e mulher a partir das funções realizadas na época e sequer associam as diferenças sexuais às funções que devem ser desempenhadas por estes corpos. Nesse sentido, os autores atentaram-se em utilizar nomes como “pessoas”, “indivíduos” e “sujeitos” como forma de se referirem aos personagens apresentados nos conteúdos. Além disso, enfatizaram que funções no contexto social variam de sociedade para sociedade, não realizando hierarquizações de povos ou culturas mencionadas.

Com relação à representação de mulheres negras, os autores exploram com profundidade a temática nos mais diversos contextos apresentados no livro. Utilizam de pinturas e fotografias como fontes históricas com intuito de reforçar a imagem desses personagens, como atores relevantes nos eventos históricos, bem como a sua importância no contexto social e cultural na sociedade. Percebemos que raça e gênero estão presentes na leitura crítica dos escritores que propõem aos estudantes reflexões sobre a representação associadas às mulheres no passado e às mulheres atualmente. Além disso, destacam para a representação da cultura africana como parte constitutiva da cultura brasileira e estão, ao longo do material, realizando atravessamentos destes aspectos para contribuir numa perspectiva positiva da história africana em nosso país.

Com relação à análise quantitativa, o livro 1, *Conectados História* apresentou o menor quantitativo total de descritores, sendo 19 vezes mencionados ao longo do livro. O livro 2, *LigaMundo História*, apresentou 58 palavras mencionadas no total, sendo o descritor “escravizado” o mais mencionado entre eles, aparecendo 45 vezes no material didático. O descritor “negros/negras” foi mencionado 15 vezes em ambos os livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES

Concluimos a partir deste estudo que, a inclusão de teorias do conhecimento que fogem de perspectivas de representação de gênero, associadas às diferenças sexuais e a vinculação da representação de mulheres negras nos materiais didáticos utilizados nas escolas é fundamental para uma educação menos sexista e racista. É preciso reconhecer a diversidade e a pluralidade de vozes e perspectivas na construção da narrativa histórica, para garantir a representatividade e a visibilidade das mulheres negras e de outros grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, compreendemos que é importante os professores e educadores estejam preparados para lidar com questões de gênero e raça em sala de aula, para promover uma educação mais crítica e reflexiva. A inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira é lei e torna-se cada vez mais importante de ser tratada a fim de fortalecer o senso crítico, estético, cultural e ancestral da cultura social brasileira. Além de revelar outro lado do conhecimento que durante muito tempo foi subalternizado pela historiografia.

Afirmamos que de fato ainda há fraturas abertas pelo colonialismo nas nossas escolas atualmente, e que, o uso de teorias epistemológicas opostas à teoria eurocentrada contribuem significativamente para superar os estereótipos de gênero e raça, como também, minimizam as práticas pedagógicas machistas, sexistas e racistas presentes nestes materiais. Quando aplicadas de forma crítica à teoria social histórica tradicional, o uso das teorias decoloniais conseguem possivelmente reduzir, ou até mesmo retirar os discursos, que muitas das vezes binarizam e hierarquizam as relações de saber, ser e poder.

Além disso, contribui também para coibir a reprodução das narrativas estruturais que perpetuam estereótipos que subalternizam mulheres racializadas, compreendendo se elas são apresentadas como personagens protagonistas, ou como parte das narrativas históricas e não somente em ilustrações com funções restritas, nas quais suas trajetórias foram ocultadas.

Como educadores devemos estar atentos a perspectivas que vinculam apenas uma visão de mundo, que durante muito tempo esteve presente nos materiais didáticos. Pouco ou nada se encontrava sobre a confluência de outros saberes e epistemologias para além da cultura ocidental e este estudo acusa a necessidade do olhar atento aos conteúdos propostos a fim de ressaltar a necessária inclusão de outras perspectivas epistemológicas. Sendo assim, podemos

afirmar que a escolha do livro didático perpassa por uma análise sensível dos conteúdos tratados, pois, muitas das vezes, podemos nos deparar com materiais que continuam perpetuando preconceitos de gênero, raça, etnia, crenças religiosas, orientação sexual, etc.

Propomos neste estudo uma reflexão que possa, dentre as outras várias pesquisas dentro da temática, contribuir com a possibilidade de que os professores e demais pesquisadores compreendam e tenham uma percepção mais analítica e aprofundada dos conteúdos apresentados aos estudantes da rede pública da cidade de Montes Claros / MG, bem como para os demais professores e pesquisadores que se interessem nos estudos de gênero, raça e colonialidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. *A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial*. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKARE-YUSUF, Bibi. Além do determinismo: A fenomenologia da existência feminina Africana. Tradução para uso didático de BAKARE-YUSUF, Bibi. Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence. *Feminist Africa*, Issue 2, 2003, por Aline Matos da Rocha e Emival Ramos.

BAIROS, Luiza. Nossos femininos revisitados. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1995, p. 458-463.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*: Tradução Luís Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOULOS, Alfredo Júnior. *Conectados História – 5º ano: componente curricular história: ensino fundamental, anos iniciais*. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. *Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951*. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em: <https://bit.ly/46JKkqi>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF. *Resolução nº 1, de 17 de junho 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 22 jun. 2004.

BRASIL. *Lei Federal 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. Brasília: Presidência da República, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. *Lei Federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Diário Oficial da União, n. 109, p. 3, 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Minoria no congresso: mulheres lutam por mais participação*. Brasília: Agência Senado, 7 mar. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/48Ozhhq>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Governo Federal. *Casos de gravidez na adolescência diminuíram, em média, 18% desde 2019*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 3 fev. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3F8Me87>. Acesso em: 5 maio 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 169-186.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 55-70.

FILLETI, Juliana de Paula; GORAYEB, Daniela Salomão; CARDOSO DE MELO, Maria Fernanda Godoy. Mulheres Negras no mercado de trabalho no 1º trimestre de 2021. In: FACAMP. *Boletim NPEGen Mulheres Negras no Mercado de Trabalho*. Campinas: Editora FACAMP, v. 2, n. 1, jun. 2021.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016–1035, 2018.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. *Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. 2017. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Fernando Vieira de. *Das kitandas de luanda aos tabuleiros da terra de São Sebastião: conflitos em torno do comércio das quitadeiras negras no Rio de Janeiro do século XIX*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [online], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. UCPA (Org.). São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Editora Pioneira, 2010.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 9. ed. Tradução Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.
- HOOKS, Bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019b.
- IPEA. *Atlas da violência 2019*. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3F7Y4Qb>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- IPEA. *Atlas da violência 2021*. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3F7Zn1k>. Acesso em: 15 out. 2022.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LACERDA, Thays de Campos. Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, [S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 89–96, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4113>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LANDER, Edgard. (Org.). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005.

LOPES, Gisele Garcia. *A Representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do livro didático: 2017-2019)*. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 1-118, jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Oyèrónké Oyěwùmí: potências filosóficas de uma reflexão. *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 10, n. 2, p. 8-28, 2019. ISSN 2236-8612.

OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; ALVES, Alexandre. *Ligamundo História, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. São Paulo: Saraiva, 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PANTOJA, Selma. A dimensão atlântica das quitandeiras. In: FURTADO, Júnia Ferreira (Org.). *Diálogos oceânicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino português*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-115.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista*, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008.

SILVA, Lauana Araújo. *Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNL D – 2015*. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia

SILVA, Gillys Vieira da. *Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos 2021 finais (2005 e 2014): ausências ou presenças?* 2021. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba.

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e. Lugones e o escurecer do ensino de história. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 30, n. 1, e85047, p. 1-12, 2022.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas e Superação do Eurocentrismo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 9 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOLVO, Fernanda Junqueira de. *A representação das mulheres nos livros didáticos de história na visão de docentes*. 2016. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

VILONDRES, Rebeca Nogueira. DIOP, Babacar Mbaye; DIENG, Doudou. (Org.). A Consciência Histórica Africana. Luanda: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014, 220 p. In: *Cadernos de Clio*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 115-123, 2018.

WOOWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.