




História das Mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao Ensino de História: uma análise decolonial sobre as mulheres africanas e indígenas

Karine Mazarão

karinemazarao@fcsch.unl.pt

Possui graduação em História pela Universidade Tuiuti do Paraná (2008), especialista em História Cultural pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Literatura Brasileira e História Nacional pela UTFPR. É mestra em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-5449-5876>

 10.28998/rchv14n27.2023.0011

Recebido em 13/05/2022

Aprovado em 03/10/2022



História das Mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao Ensino de História: uma análise decolonial sobre as mulheres africanas e indígenas

RESUMO

Este artigo baseia-se na pesquisa realizada para a dissertação do mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, apresentado em 2020. Na pesquisa conceituamos o currículo como um espaço de disputa das relações de poder e como formador da identidade de alunas e alunos. Também compreendemos o espaço escolar como o ambiente em que estes aspectos estão inscritos. O estudo originou-se a partir da constatação da falta de representatividade das mulheres e relações de gênero em livros didáticos de História que foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a escolha dos professores em 2019. O objetivo deste artigo é apresentar uma análise crítica dos conteúdos de História da África e História Indígena sob a perspectiva de gênero e colonialidade identificando em textos e representações iconográficas a maneira como as mulheres são representadas nestes conteúdos.

PALAVRAS-CHAVES: currículo; colonialidade; relações de gênero

Historia de las mujeres y relaciones de género como posibilidades críticas para la enseñanza de la historia: un análisis decolonial de las mujeres africanas e indígenas

RESUMEN

Este artículo se basa en la investigación realizada para la disertación de maestría profesional en Enseñanza de la Historia (PROFHISTÓRIA), de la Universidad Estadual de Maringá, Paraná, presentado en 2020. En la investigación, conceptualizamos el currículo como un espacio para la disputa de las relaciones del poder y como formador de la identidad de los estudiantes. También entendemos el espacio escolar como el entorno en el que se inscriben estos aspectos. El estudio se originó a partir del hallazgo de la falta de representación de la mujer y las relaciones de género en libros de Historia que fueron distribuidos por el Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), para la elección de docentes en 2019. El objetivo de este artículo es presentar un análisis crítico de los contenidos de Historia de África e Historia Indígena, desde la perspectiva de género y colonialidad, identificando en textos y representaciones iconográficas la forma en que las mujeres son representadas en estos contenidos.

PALABRAS LLAVE: currículo; colonialidad; relaciones de género.

O currículo e o Ensino de História, são espaços de disputas de poder. Neles operam dispositivos que determinam as posições de opressores e oprimidos, definem papéis de gênero e formam-se identidades. A partir da experiência como docente da rede pública, observamos em diversos livros do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) das escolas públicas do Paraná, a pouca representatividade ou a ausência das mulheres nos conteúdos de História. Alguns livros avançaram pouco nos temas de gênero, e outros sequer abordam a presença feminina, a partir destas constatações nos motivamos a desenvolver a pesquisa para o Mestrado Profissional em Ensino História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Estadual de Maringá, PR, apresentada em agosto de 2020.

Para a pesquisa analisamos nove coleções de livros didáticos de História referentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais, que fazem parte do PNLD dos anos 2020, 2021 e 2022, que foram enviadas às escolas públicas do Estado do Paraná no segundo semestre de 2019 para escolha dos professores. Os temas analisados foram: História da África, História Indígena e Brasil Colonial. O critério de escolha dos livros para a análise foi quantitativo, analisamos os livros que ultrapassaram a marca de 100.000 exemplares distribuídos no início do ano letivo de 2020.

Após a análise crítica destes conteúdos, elaboramos o produto final, um manual didático para professores da rede básica de educação que propõe abordagens relacionadas à História das Mulheres e relações de gênero no tema Brasil Colonial¹.

A análise resultou na constatação de que marcadores sociais e raciais também são determinantes na maneira como as mulheres são representadas nos livros. Assim foi importante questionar a epistemologia destas obras, que são produzidas a partir de uma abordagem historiográfica eurocêntrica, em que as divisões temporais são ainda baseadas em grandes acontecimentos históricos europeus.

O questionamento da produção epistemológica leva-nos a pensar uma visão crítica desta produção de conhecimento. Os conceitos advindos do pensamento decolonial são fundamentais para se indagar as manutenções de estereótipos de raça e gênero nos livros. A compreensão do currículo como formador de identidade e a ideia de que nele se operam as relações de poder, permeiam o debate aqui proposto, tal como a inclusão de gênero

¹ A dissertação completa e o manual didático desenvolvido na pesquisa, podem ser consultados no seguinte link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597277>

como uma categoria analítica na História. A partir destas bases teóricas, analisamos a maneira como as mulheres estavam representadas nos livros didáticos de História.

Para a elaboração deste artigo apresentamos as análises referentes as temáticas de História da África e História Indígena dos cinco livros mais distribuídos de acordo com o índice de distribuição divulgado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo eles (por ordem decrescente de distribuição): *História sociedade & cidadania* do autor Alfredo Boulos; *Araribá Mais História*, obra coletiva, cuja editora responsável é Ana Claudia Fernandes; *Vontade de saber História* dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini; *Estudar História: das origens do homem à era digital* das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto; e *Historiar* obra de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.

Currículo, identidades e relações de poder

Os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados do Brasil são constituídos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e são constantemente debatidos através de diferentes teorias críticas, que levantam pontos acerca da inclusão, diversidade, questões raciais, de gênero e sociais.

O ambiente escolar desde o seu início separa e distingue meninos de meninas, exerce uma ação distintiva, separando quem lá está em “múltiplos mecanismo de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 1997, p. 57). Os meninos e meninas passam a adquirir uma identidade “escolarizada”: gestos, movimentos, sentidos, são produzidos no espaço escolar e incorporados pelas alunas e alunos, tornando-se parte de seus corpos (LOURO, 1997, p. 61).

Historicamente as escolas mantêm as relações de gênero, classe e raça marcadas, impõem a norma e a disciplina e colabora para a manutenção das relações de poder reproduzindo as desigualdades em diversos instrumentos que perpetuam opressões:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 1997, p. 64).

Estes aspectos do cotidiano escolar, desde a linguagem, maneiras de organização, ordenação das disciplinas, são campos de um exercício de poder, “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento, dividem hierarquizam, subordinam, legitimam e desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85).

Observamos então o desenvolvimento de maneiras de controle sobre os corpos e identidades dos alunos e alunas. Este sistema, também mantém padrões de gênero rigidamente construídos. Espera-se que as alunas e os alunos assumam papéis de feminilidades e masculinidades, e quando estes papéis não condizem com aqueles que são tradicionalmente aceitos, presenciemos o preconceito, a exclusão e as violências no ambiente escolar.

Sob esta ótica é preciso questionar se o currículo é inclusivo ou não, se permite que as meninas e meninos questionem suas condições sociais, sobretudo, nas escolas públicas. Mais do que repensar e observar o currículo, é necessário estabelecer uma crítica à seleção de conteúdo e a construção do conhecimento escolar². É preciso levantar questões sobre o que ensinamos e como ensinamos: Que tipo de sujeitos históricos são apresentados aos alunos? Quais mulheres históricas as alunas conhecem? Qual é a seleção feita no currículo para determinar o que deve ou não ser ensinado?

Deve ser pensado um “currículo ação”, forjado na prática, com diferentes formas de mediação didática e com a seleção de temas e conteúdos que serão efetivamente ensinados e aprendidos de acordo com as demandas escolares. (COSTARD, 2017, p. 162).

Na prática há dois currículos, um baseado no saber escolar determinado pelo currículo oficial, e outro baseado no saber docente, elaborado a partir da vivência do professor, uma ideia de um “professor-autor”, dotado de um saber específico. Este saber não “se constitui apenas pelo conhecimento teórico da ciência de origem e da pedagogia, mas também no exercício da profissão docente, produzidos e mobilizados na ação” (COSTARD, 2017, p. 161). Para além do “currículo ação”, consideramos que o currículo é seleção. E ao selecionar, o professor determina a formação da identidade dos estudantes. Marisa Vorraber Costa, fala que as escolas e os currículos são “territórios de produção, circulação e consolidação de significados, espaços privilegiados de concretização da

² Ana Maria Monteiro em seu artigo “Professores: entre saberes e práticas” define o conhecimento escolar como o papel que é desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidade sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus conhecimentos e estratégias de seleção cultural escolar (MONTEIRO, 2001, p. 124).

política de identidade” (COSTA, 1998, p. 38). O currículo se articula com a cultura e o poder, sendo a cultura o conjunto de traços característicos de um grupo, as práticas, representações e costumes de uma sociedade. Quando uma cultura é descrita ou explicada através de uma narrativa ou discurso, se produz uma “realidade” sobre aquela cultura. Portanto, quem possui o poder de descrever ou explicar uma cultura, cria uma narrativa sobre ela, e determina como será a representação dela, estabelece o que é ou não real sobre o que foi narrado (COSTA, 1998, p. 42).

O discurso impresso nos livros didáticos parte de uma produção de conhecimento muitas vezes associada aos interesses de grupos políticos ou a partir de uma epistemologia eurocêntrica. Com isso a representação de povos indígenas, povos africanos e das mulheres em livros de História aparecem numa leitura de dominação e subordinação etnocêntrica. A narrativa feita a partir destas representações, contribuem para papéis sociais, raciais e de gênero, que se mantenham sob a ótica da colonialidade:

A política da representação, ou seja, essa disputa por narrar ‘o outro’, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como ‘excêntrico’, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como ‘científicos’, como ‘universais’, e que inundam os currículos escolares (COSTA, 1998, p. 43).

Tomaz Tadeu da Silva, afirma que os currículos são documentos de identidade. Para o autor, a questão central em torno das teorias do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2017, p. 15). Esta seleção está intrinsecamente relacionada aos questionamentos propostos pelo autor: o que as alunas e alunos devem ser? O que elas e eles devem se tornar? Para Silva o currículo busca justamente modificar as pessoas que irão aprender com aquele currículo. A pergunta “o que deve ser ensinado?”, deduz o tipo de conhecimento considerado importante a partir da descrição do tipo de pessoas que as teorias do currículo consideram ideal (SILVA, 2017, p. 15).

O currículo é uma questão de poder, pois “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas

possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2017, p. 16).

Quando o professor atua na escolha de um conteúdo que será ensinado em detrimento de outro, involutariamente os alunos deixarão de ter acesso ao conteúdo que foi excluído. O professor tem o poder sobre o que será ensinado, pois ainda que o currículo oficial exista, na prática, por falta de tempo, falta de condições ou dificuldades estruturais, nem todo conteúdo proposto pelo currículo será abordado.

Os currículos produzem também narrativas sobre a História, “o vínculo é o saber-poder-identidade. Interrogar cotidianamente os conhecimentos que mobilizamos no sentido de perceber quais foram as relações de poder – que incluem aí inclusive o poder de determinar a epistemologia – que estão em sua base” (COSTARD, 2017, p. 164).

É preciso refletir sobre a seleção que se faz do currículo, pensar se privilegiamos fatos e informações que correspondam a um currículo tradicional, que exclui temas e abordagens que seriam mais significativas para as alunas e alunos. Considerar a inserção das temáticas da História das Mulheres e das relações de gênero, é um dos pontos fundamentais do debate para a construção de um currículo que diminua as assimetrias sociais.

História das mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história

Em 1984 a historiadora Michelle Perrot publicou o artigo “Uma história das mulheres é possível?”, levantando questões acerca da invisibilidade do sujeito mulher na escrita da história. Pensava na perda que a história vivia ao não abordar a história das mulheres, afinal estas não viviam em ilhas e interagiam com os homens em diversas esferas sociais (RAGO, 2012, p. 21).

Segundo Rachel Soihet e Joana Maria Pedro, a História incluiu tardiamente a “mulher”, ou as “mulheres” como categoria analítica na pesquisa histórica. Parte do atraso em torno destes estudos “se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Ainda que as mulheres não estivessem completamente ausentes da história, a historiografia tradicional durante décadas as representou exercendo papéis secundários, ou as manteve excluídas de diversas temáticas (RAMBALDI; PROBST, 2017, p. 125).

No que se refere ao Ensino de História, observa-se a mesma condição, “nos livros didáticos, e, por consequência nas salas de aula, percebe-se que as mulheres aparecem de forma desigual em relação aos homens” (RAMBALDI; PROBST, 2017, p. 127).

Cristiane Bereta da Silva fala que os livros didáticos são objetos e produtos culturais, trazem “pedagogias que inscrevem padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações e comportamentos” (SILVA, 2007, p. 224). Mantém papéis e padrões de dominação intactos ao longo do tempo. Desta forma, é preciso pensar e analisar como temas relacionados às mulheres e os papéis sexuais têm sido abordados e construídos como saber histórico escolar, “e ainda, questionar: o que a leitura dos livros didáticos de História tem a dizer sobre a produção de diferenças e desigualdades de gênero?” (SILVA, 2007, p. 224).

O livro didático, “para além de ser portador de uma ideologia, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma mercadoria” (BITTENCOURT, 2011, p. 502). Ou seja, é um produto que segue as regras do mercado editorial e é detentor dos diferentes conteúdos determinados pelo currículo. O livro, se inscreve como um material que reflete pensamentos políticos, ideológicos e sociais correspondentes ao momento em que foi produzido e distribuído.

Como objeto cultural os livros didáticos possuem valores e ideias de uma cultura, e também são portadores e veículos de determinados saberes históricos, tornando-se instrumento da formação da consciência histórica de crianças e adolescentes. Os livros carregam pedagogias que preservam padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, comportamentos, relações, etc. (SILVA, 2007, p. 224).

Silva mostra que as mulheres apareciam nos livros de História em citações como mães, esposas ou filhas de alguns ilustres personagens históricos. Em algumas abordagens eram citadas como heroínas, donas de “grandes feitos” e assim reverenciadas (SILVA, 2007, p. 226). A mudança veio com a organização do Movimento Feminista e a reivindicação da inclusão da História das Mulheres e relações de gênero na década de 1980 na historiografia brasileira, e depois foram incorporados aos livros didáticos. Ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, observamos a aparição das mulheres em alguns conteúdos, porém, esta incorporação historiográfica, passou a ser feita através de “*links, boxes*, textos dentro de outros textos e pluralidade de imagens”. Estes recursos abriram apenas parênteses para que “as questões que envolvam aspectos da vida

cotidiana, privada, e assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas” (SILVA, 2007, p. 228).

A incorporação dos temas que envolvem as mulheres e relações de gênero, como suplementos da história em forma de textos adicionais, demonstra mais as permanências, do que mudanças:

As mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres, e mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (SILVA, 2007, p. 229).

Lohn e Machado apontam que a simples inclusão de imagens ou pequenos textos sobre as mulheres em livros didáticos não representa uma alteração importante na construção da história que não se problematiza ou leva em conta as relações de gênero. As fotografias femininas, as pequenas *boxes* ilustrativas que as editoras inserem nos livros para responder demandas sociais de tornar visíveis as mulheres na História, não são diferentes da lógica do complemento, em que as mulheres são citadas como apêndices ou grupo social separado, “longe da trama histórica que, esta sim, seria importante para a compreensão da história contruída nos livros” (LOHN; MACHADO, 2007, p. 131). Do mesmo modo a inserção de imagens de mulheres não significa um debate sobre as relações de gênero, não colabora para a construção de uma história das representações sociais de gênero de mulheres e de homens. Percebe-se a necessidade de destacar o espaço conquistado pelas mulheres na História, porém não se insere discussões acerca da construção dos papéis de gênero de feminilidades e masculinidades cristalizados no conhecimento histórico.

De modo geral, os livros didáticos trazem apropriações de imagens que ainda apresentam um mundo masculino, branco, adulto, cristão e heterossexual (SILVA, 2007, p. 230). Perspectivas estas que condizem com a colonialidade e as permanências que ela implica na organização social.

A colonialidade é vista como um leque que abarca desde os modos de enquadrar gênero e raça nos livros e como referência euro-ocidental de conceitos de cultura e

educação. A inserção de recortes de gênero e raça nos livros didáticos representam uma resposta superficial e “vazia às demandas de justiça epistêmica dos movimentos feministas, LGBT e antirracistas” (OLIVEIRA, 2017, p. 15), muitas vezes representados em pluralidade de imagens, sem contextualizações ou referências textuais que demonstre a participação de grupos vistos como minoritários nas sociedades estudadas.

Colonialidade e decolonialidade: possibilidades de análises críticas

A construção de um escopo teórico para a realização da análise dos livros didáticos se deu a partir das teorias decoloniais que ofereçam possibilidades de outras abordagens epistemológicas colocando em evidência aspectos relacionados a geopolítica do conhecimento, a racialização do mundo e a colonialidade de gênero.

A partir da teoria do sociólogo Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder, se fundamenta a interpretação do sistema/mundo moderno através da construção da racialização e diferenças sociais impostas com base na relação moderno *versus* primitivo. Segundo Quijano, tanto “raça” como gênero ganham significados a partir do padrão de poder capitalista eurocêntrico global. O poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos” (QUIJANO, 2001; 2002 apud LUGONES, 2020, p. 55). Assim, o poder capitalista, eurocêntrico e global está ordenado em dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade (LUGONES, 2020, p. 55).

A colonialidade do poder introduz uma classificação universal e básica da população, baseada na ideia de raça. A criação da raça é uma mudança profunda nas relações de superioridade e inferioridade geradas pela dominação. Desse modo a humanidade e as relações humanas giram em torno de uma “ficção” biológica (LUGONES, 2020, p. 56).

Com a classificação através da raça, a colonialidade passou a permear todos os aspectos do social gerando novas identidades geoculturais e sociais. “América” e “Europa” são exemplos dessas novas identidades geoculturais; “europeu”, “índio”, “africano” são as identidades raciais. Essa classificação “é a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial” (QUIJANO, 2001; 2002 apud LUGONES, 2020, p. 57).

Esta configuração racializada da divisão do mundo organiza os conteúdos dos livros didáticos e História da África e História Indígena aparecem em capítulos independentes de outros conteúdos históricos (tal como História dos Povos Pré-colombianos). A organização das temáticas da disciplina de História segue a norma da divisão tradicional temporal histórica, baseada em grandes acontecimentos históricos europeus. Os capítulos referentes a História africana e indígena são expostos anteriormente aos conteúdos relacionados à expansão marítima europeia e a chegada dos europeus na América e África.

A partir desta ótica é importante observamos como atua a geopolítica do conhecimento como “estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos ‘outros’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23). Na concepção europeia de modernidade fundamentalmente o mundo ficou dividido entre o ocidental/europeu (moderno, avançado) e os “outros”, o restante de povos e culturas do planeta (LANDER, 2005, p. 09).

A chegada dos europeus ibéricos no continente americano inaugurou os dois processos que originaram a modernidade e organização colonial do mundo. O colonialismo na América deu origem também a constituição colonial dos saberes. O processo de mudança instituída no século XVI, culminou nos séculos XVIII e XIX, numa organização totalizante de espaço e tempo – “todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (LANDER, 2005, p. 09).

A contribuição das teorias decoloniais dá-se justamente na possibilidade de reconhecer nos conteúdos de História da África e História Indígena a manutenção ou visão epistêmica colonialista sob temáticas que poderiam e deveriam ter outras abordagens a partir do desenvolvimento dos estudos e pesquisas de intelectuais do sul global. Mignolo defende que “a epistemologia não é a-histórica. Mas não só isto, não pode tampouco ser reduzida à história linear desde a Grécia até à atual produção de conhecimento norte-atlântica. Tem de ser geográfica na sua historicidade, introduzindo a diferença colonial no jogo” (MIGNOLO, 2020, p. 197).

A diferença colonial também se manifesta nos estudos de gênero, segundo Lugones, as categorias “mulher” e “homem” são entendidas como homogêneas, e por

norma selecionam grupos dominantes. No caso da “mulher”, seleciona as fêmeas burguesas brancas heterossexuais; já a categoria “homem” seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais; já a categoria “negro” seleciona os machos heterossexuais negros, e assim por diante (LUGONES, 2020, p. 60). A maneira como as categorias são colocadas promove uma intersecção que compreende equivocadamente as mulheres de cor³. “Na intersecção entre ‘mulher’ e ‘negro’ há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem ‘mulher’ nem ‘negro’ a incluem. A intersecção nos mostra um vazio” (LUGONES, 2020, p. 60).

Para a autora só é possível ver as mulheres de cor se raça e gênero forem percebidos como “tramados e fundidos indissolúvelmente”, o termo “mulher” sem a identificação da fusão de raça e gênero, possui um sentido racista, uma vez que as categorias foram concebidas historicamente a partir da seleção do grupo dominante (mulheres burguesas brancas heterossexuais), e omite a “brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica” (LUGONES, 2020, p. 60).

A crítica proposta pela autora incide sobre os livros didáticos quando observamos a abordagem de temáticas que envolvem as mulheres sob uma ótica generalista, que não pensa a complexidade dos marcadores de raça e gênero como interseccionais. Nas temáticas que envolvem História da África e História Indígena, “mulher” ou “mulheres” não aparecem pensadas sob seus recortes étnicos e raciais, dando a falsa impressão de que falamos de um grupo inteiro homogêneo e ignorando a violência colonial cometida contra estas mulheres no processo de colonização e contato com os homens europeus.

A partir da análise constatamos a permanência de relações de poder de gênero e raça historicamente cristalizadas que ignoram outras epistemologias ou ainda trazem visões estereotipadas dos povos colonizados.

Relações de gênero e colonialidade nos livros didáticos: a presença das mulheres nas temáticas de história da África e história indígena

Outro olhar epistemológico para a realização da análise dos livros didáticos mostra-se desafiador pois a produção de conhecimento sobre o comportamento humano, sua história, sociedades e culturas, está baseada em instituições e categorias sociais pensadas pela ótica europeia e estadunidense (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 85). Assim, um

³ Termo utilizado pela autora para diferenciar as mulheres latinas, indígenas, negras, orientais, e outras, da norma dominante das mulheres brancas.

estudo, que pense gênero no contexto africano ou indígena, deve observar com atenção conceitos e abordagens teóricas, pois as teorias de gênero foram pensadas também a partir das experiências sociais das mulheres europeias e norte-americanas (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 86).

Gênero não pode ser pensado à parte de raça e classe quando nos propomos uma análise que pense a decolonialidade. É fundamental estabelecer uma abordagem que problematize o imperialismo, a colonização e outras formas “locais e globais de estratificação”, portanto, gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas de hierarquia (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 88).

A partir da análise dos livros, observamos que nos conteúdos de História da África e História Indígena as mulheres eram pouco representadas e em alguns livros não eram sequer citadas nestes conteúdos, colaborando para visões historicamente cristalizadas de sujeitos históricos universais representados pelo sexo masculino.

Outro aspecto que observou-se foi a permanência em torno de estereótipos relacionados as populações negras e indígenas, com oposições que demonstram visões colonialistas acerca do que era progresso/moderno e primitivo.

Souza e Felipe apontam que “o primeiro passo para construir caminhos pedagógicos que nos ajudem a compreender e contextualizar as informações sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil é admitir que existem inúmeras visões **estereotipadas** sobre os povos africanos e seus **diaspóricos**” (SOUZA; FELIPE, 2019, p. 58, grifo dos autores). Ou seja, é importante se pensar abordagens epistemológicas decoloniais que exemplifiquem as contribuições científicas e filosóficas do continente africano para o ocidente.

A narrativa predominante nos livros ainda está relacionada a ideia das mulheres de grandes feitos, excluindo ou silenciando a presença das mulheres no plural, as mulheres que compõem as famílias de classes populares, mulheres anônimas e trabalhadoras. A ausência feminina na narrativa histórica que aponte a participação das mulheres em diferentes estratos sociais é uma constante nos conteúdos estudados. Notou-se também a exclusão de narrativas sobre a organização familiar das sociedades africanas e indígenas apresentadas, o que contribui para uma visão universalista dos modelos familiares em torno do padrão familiar patriarcal, com a ideia de família nuclear⁵.

⁴ O termo diaspóricos é definido pelos autores como aquele que se refere as populações africanas que foram retiradas do continente africano no contexto da escravidão.

⁵ De acordo com Oyèrónkè Oyèwùmí a família nuclear é uma família generificada, na qual a casa é ocupada

A análise também demonstrou que a maior parte das representações femininas presentes nos livros eram através de imagens. Portanto, nosso estudo pautou-se na interpretação destas imagens pensando o contexto em que foram inseridas.

A inserção das imagens nos livros didáticos é uma prática comum e presente em todas as coleções pois fornecem apelo visual para chamar a atenção dos alunos sobre os assuntos abordados. Com a grande oferta de acesso a informação e estímulos visuais, como a televisão, a internet e os *smartphones*, o livro didático hoje precisa competir com estas variáveis e também se mostrar interessante visualmente.

Os livros também podem ser interpretados como produtos mediáticos, considerados mercadorias de comunicação de massas e representantes da cultura contemporânea. São consumidos rapidamente e em grande escala (LOHN; MACHADO, 2004, p. 127). Tratam-se muitas vezes de ser a única fonte impressa das quais alunos das escolas públicas terão acesso tornando-se uma importante referência cultural para gerações de estudantes.

Portanto o uso das imagens na configuração dos livros didáticos não pode ser visto como desprezioso. A “imagem é rica, potencialmente, em informações em diversos níveis. Nos proporciona, quanto ao imaginário, apoio e referências no campo da História das mentalidades, do cotidiano, da cultura material, etc.” (BALDISSERA, 2010, p. 247). A imagem transmite mensagem, desta forma produz conhecimento e colabora para construções imagéticas das sociedades estudadas.

Na realização das análises, ao interpretarmos as imagens propostas pelos autores não pretendemos que estas sejam leituras definitivas. “Uma leitura definitiva sobre uma imagem será praticamente forçada e limitada, não dando margem às possibilidades de acréscimos, concordâncias, discordâncias, e do próprio debate que pode suscitar” (BALDISSERA, 2010, p. 250). Optamos por realizar a leitura delas a partir de gênero enquanto categoria analítica, mas também nos apoiando em conceitos da decolonialidade que expusemos anteriormente.

Os livros didáticos também assumem a forma de representantes do currículo. O currículo por sua vez, traz inscrito ideologias e concepções do Estado ou governo vigente, é também formador de identidades e referenciais sociais e culturais. A ausência ou pouca representatividade feminina nos livros demonstram uma característica importante acerca

por apenas uma família com uma mulher subordinada, um marido patriarcal e os filhos (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 88).

da definição do currículo. Sobre a pouca abordagem das temáticas de gênero, Lohn e Machado apontam: “as relações de gênero acabam não sendo conteúdos legítimos, na medida em que não correspondem às perspectivas do Estado, que pretende utilizar o saber histórico escolar como meio de intervenção social” (LOHN; MACHADO, 2004, p. 130).

O primeiro livro analisado é de autoria de Alfredo Boulos Junior, *História: sociedade e cidadania*⁶, que fornece apenas representações iconográficas femininas e nenhuma menção textual a elas. Além do conteúdo referente a História da África, optamos por analisar mais dois conteúdos a respeito da presença africana no Brasil, sendo o subcapítulo “Chegam os africanos”, no conteúdo referente ao contexto colonial e o capítulo “Africanos no Brasil”, destinado exclusivamente a estudar a escravização dos povos africanos no território brasileiro.

As duas primeiras imagens utilizadas pelo autor estão na abertura do capítulo “Povos e Culturas Africanas: malineses, bantos e iorubás”. Trata-se de dois retratos, o primeiro de uma mulher nigeriana (2016) de cerca de quarenta anos sorrindo, com roupas tradicionais e turbante na cabeça; o segundo trata-se de uma jovem moçambicana (2012), uma adolescente de cabelos trançados. A imagem feminina neste contexto é utilizada como adorno sem a problematização da importância das mulheres nas duas sociedades citadas.

Posteriormente no subcapítulo “Os bantos”, o autor disponibiliza outro retrato, de uma jovem do Rio de Janeiro em comparação a um jovem angolano, chamando atenção para a semelhança física de ambos. No encaminhamento pedagógico para os professores é proposto o seguinte: “Mostrar as semelhanças entre o indivíduo nascido em Angola – país habitado predominantemente por bantos – e uma moça do Rio de Janeiro, onde aportou grande número de bantos” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 31).

A palavra “aportou” utilizada pelo autor oferece uma interpretação de que os africanos escravizados de origem banto chegaram ao Rio de Janeiro por escolha, ou seja, através de uma onde imigratória. Boulor Júnior não aborda a questão da escravização deste povo e o contexto da chegada dele no Brasil, promovendo uma visão apaziguadora do que foi o processo violento da escravização colonial. Reduz o debate a questão dos aspectos físicos dos dois indivíduos apresentados e não incorpora ao debate aspectos importantes acerca da escravização.

⁶ Baseando-se no índice de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a obra editada pela FTD S.A foi a mais escolhida dentre os professores das escolas da rede pública, totalizando 933.313 exemplares entregues em 2020 no Brasil.

No subcapítulo “Os iurubás”, utiliza novamente mais dois retratos femininos, um de uma mulher nigeriana com turbante na cabeça e outro de uma mulher da Bahia também com turbante, numa alusão a semelhança entre as duas. No entanto não faz nenhuma menção textual a elas as contextualizando nas sociedades das quais fazem parte.

No subcapítulo “Iurubás no Brasil”, o texto utilizado pelo autor designa o seguinte: “Embora trazidos à força e em condições adversas, os iorubás fizeram história e arte em solo brasileiro” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 37). “Condições adversas” não é o suficiente para narrar a violência cometida pelo processo de escravização que os povos iurubás passaram. Mais uma vez, sob uma visão colonialista e apaziguadora da escravidão, o Boulos Júnior não aborda questões referentes a escravidão. Para ilustrar este texto, o autor utiliza uma imagem da cantora Margareth Menezes, apontando a influência da cultura iurubá em suas músicas.

Nas orientações didáticas, o autor propõe um texto de apoio intitulado “A família africana”, no qual narra a estrutura familiar diferente da nuclear patriarcal. É um texto importante como alternativa epistemológica para a discussão acerca de outros modelos familiares. Porém, é um texto generalista, pois não explicita qual povo possui este modelo familiar, e também não oferece uma discussão acerca da participação feminina nestas famílias e sociedades.

No subcapítulo “Chegam os africanos” há apenas uma imagem feminina recente intitulada “moça moçambicana”, da qual não é feita nenhuma contextualização acerca da utilização da fotografia citando apenas que ela é pertencente aos povos bantos, mesmo povo que foi trazido como escravizado para o Brasil.

O capítulo “Africanos no Brasil” traz apenas imagens e nenhuma referência textual às mulheres, no total são mais quatro imagens femininas. Destacamos aqui o uso de duas delas: uma fotografia de 1866 de uma negra filha de africanos da Costa da Mina; e uma fotografia atual de uma moça baiana, descendente de africanos ocidentais. Ambas as imagens estão no sub-capítulo “Africanos ocidentais” que fala sobre a utilização da mão de obra escrava nas minas de ouro do século XVIII e posteriormente nos cafezais no século XIX. A falta de ligação entre o conteúdo e as imagens gera incômodo, e permite a possibilidade analítica de que as imagens femininas utilizadas são apenas adereços ao tema, especialmente a segunda imagem, da jovem da Bahia, com maquiagem, turbante e sorriso no rosto, que nos remete às imagens de revistas de moda.

Consideramos que a grande quantidade de imagens de mulheres utilizadas pelo autor não representa uma inserção da temática de gênero nos conteúdos. Pois o uso das fotografias sem o debate acerca da participação feminina na sociedade não contribui para o avanço do tema no ensino.

O livro *Araribá Mais – História*⁷, disponibilizou quatro imagens femininas em dois capítulos que abordam a História da África. A primeira delas se trata de uma fotografia de uma escultura que representa uma mãe dogon com seu filho no colo, atribuída ao século XIV, localizada no capítulo “Os reinos de Sahel”. Apesar a utilização da imagem relacionada à figura maternal no texto não encontramos nenhuma menção às mulheres e tampouco à condição da maternidade deste povo. Trata-se de mais uma referência iconográfica sem associação direta com o tema estudado o que torna a representação sem um sentido didático.

A outra imagem está no capítulo “Povos iorubas e bantos” e se trata de uma fotografia da Cerimônia Géléde, realizada em Kéton, no Benin. Encontramos informações sobre a cerimônia e sobre a importância dela e das mulheres na legenda da imagem: “Nessa cerimônia, praticada também em países como Nigéria e Togo, são celebrados a sabedoria e o poder das mulheres iorubás. Com música, dança e máscaras, a cerimônia também é utilizada para cultuar alguns orixás femininos” (FERNANDES, 2018, p. 25).

Ainda na mesma página, nas orientações didáticas num trecho do texto destinado aos professores observamos a seguinte informação: “Existem **raros relatos** da existência de mulheres em cargos políticos e em funções religiosas. A maioria era ocupada por homens” (FERNANDES, 2018, p. 25, grifo nosso). A única menção textual em relação às mulheres, é para referir a falta de seu poder na sociedade. No entanto, esta narrativa é contraditória comparada a utilização da imagem e legendas dos autores, no qual apontam a importância de uma cerimônia que celebra justamente o poder feminino.

No subcapítulo “A diversidade dos povos bantos” há uma gravura atribuída ao século XIX intitulada “Representação de uma mulher do grupo linguístico banto”, retirada da Biblioteca de Artes Decorativas de Paris. A imagem sem autoria representa uma mulher de pele muito escura e com adereços coloridos, as feições não são nítidas e a imagem remete a uma caricatura de uma pessoa negra. A falta de explicação para a

⁷ O livro foi lançado pela Editora Moderna Ltda., e de acordo com o índice de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) distribuiu 458.090 exemplares nas escolas públicas brasileiras.

utilização da imagem e a problematização em torno da maneira pela qual a mulher é representada, demonstra mais uma vez o uso da gravura como um adereço. O uso de imagens caricatas e sem contextualização configuram a prática colonial de não se debater a questão racial a partir da ótica de uma gravura europeia.

No texto da *box* “Ser no mundo”, há um texto intitulado “Quilombolas brasileiros visitam a África”. O título por si já poderia ser questionado pela maneira generalista pela qual aborda um território do continente africano. A imagem que ilustra o texto é uma fotografia da Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, Benin, no qual os autores estabelecem uma ligação com a cultura do Benin e com a cultura brasileira. Na fotografia de 2011, podemos observar um grupo de mulheres mais velhas dentro uma Igreja Católica, vestidas com roupas tradicionais e turbantes. Apesar da associação entre as duas culturas ser importante para o debate acerca das influências brasileiras no Benin, em nenhum momento há menção textual a importância feminina nesta prática religiosa e em outro contexto da sociedade.

O livro *Vontade de Saber História*⁸, o terceiro livro mais distribuído nas escolas públicas do Brasil de autoria de Adriana Machao Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini não traz menções às mulheres ao longo dos capítulos e tampouco as representa iconograficamente.

O livro *Estudar História – das origens do homem à era digital*⁹, Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto inclui a temática da História da África como um subcapítulo do conteúdo referente a expansão portuguesa na África e Ásia. Esta configuração demonstra uma abordagem colonialista do tema ao tornar o assunto um subtópico da história europeia. Incluir a África como um assunto complementar à narrativa da expansão marítima portuguesa reforça um lugar de subalternização mantendo toda a história do continente africano associada a chegada europeia.

Em relação a abordagem de gênero o livro apresenta apenas uma imagem em todo o capítulo e uma citação textual. As autoras citam na *box* “Conexão” a história em quadrinhos “Njinga Mbandi: rainha de Ndongo e Matamba” dos autores Sylvia Serbin e Edouard Joubeaud (2017), com uma sinopse da história. Nas orientações didáticas apontam que a obra pode ser encontrada no portal da Unesco, na série *Mulheres na história de África* e salientam a importância de se valorizar o protagonismo feminino na

⁸ De acordo com o índice de distribuição divulgado FNDE foram distribuídos 216.964 exemplares da obra que é editada pelo Quinteto Editorial.

⁹ Foram distribuídos 186.125 exemplares da obra que é editada pela Editora Moderna Ltda.

história: “Trabalhe com os alunos o protagonismo da mulher na história e a importância de iniciativas como essa. Estimule a leitura e a discussão desse quadrinho” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 78). No entanto, observamos que ao não incorporarem a história da rainha Nzinga ao capítulo não incluem a narrativa como uma importante referência a dominação colonial e tornam a história da rainha um parêntese na historiografia da expansão portuguesa, afinal o conteúdo referente a História da África não é visto como um conteúdo independente.

Sendo esta a única referência textual, as autoras mantêm um padrão que já era conhecido nos livros didáticos, citando as mulheres associadas a imagem de mães, esposas, filhas de alguns ilustres personagens históricos, ou então como heroínas, donas de grandes feitos, merecendo assim serem referenciadas (SILVA, 2007, p. 226).

A falta de referências textuais sobre a presença feminina nos conteúdos de História da África demonstra um importante dado referente a falta de abordagens de gênero nos conteúdos de História. O único livro analisado que citou a presença das mulheres em uma sociedade africana foi o livro *Historiar*¹⁰ de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. No capítulo intitulado “Povos Africanos” ao falarem sobre os reinos de Ifé e Daomé, os autores citam as guerreiras de Daomé:

Os jejes formaram o **Reino do Daomé**. Esse reino se desenvolveu entre os séculos XVII e XIX e possuía um exército poderoso, sendo parte dele formado por mulheres. Viajantes europeus que estiveram na região associaram essas mulheres guerreiras às lendárias **amazonas** da Antiguidade. Os daometanos as chamavam de **ahosi**, palavra que se referia a todos os habitantes do palácio do rei, desde princesas até escravos e soldados (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 97, grifo dos autores).

Nas orientações didáticas, na parte intitulada “Leitura complementar” os autores apontam a importância de se abordar a história das guerreiras de Daomé. A proposta dos autores foi a única que encontramos nas análises realizadas que pensasse a inserção de um recorte de gênero sobre o conteúdo: “O conteúdo sobre as mulheres guerreiras de

¹⁰ A obra foi a quinta mais distribuída nas escolas públicas brasileiras, totalizando 184.393 exemplares entregues. O livro é editado pela editora Saraiva Educação S.A.

Daomé é uma oportunidade relevante para propor entre os estudantes a discussão sobre o papel feminino nas sociedades africanas estudadas” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 96) e disponibilizam trechos da reportagem de autoria de Sandra Queiroz, “As guerreiras africanas do Daomé estão nas ruas do Senegal”, publicada originalmente no site do *Gelédes – Instituto da Mulher Negra*.

Para além da citação das guerreiras no conteúdo correspondente ao reino do Daomé, os autores também disponibilizam uma fotografia das guerreiras feita no século XIX durante uma viagem a Paris, França. Além da menção as guerreiras do Daomé, os autores também trazem referências iconográficas, porém, sem associação das imagens aos textos ou até mesmo uma orientação didática para se trabalhar participação feminina nas culturas africanas.

Na abertura do capítulo “Povos africanos” há dois retratos: o primeiro de uma mulher fotografada na cidade de Bissau, em Guiné-Bissau em 2018; o segundo de duas jovens nigerianas de 2016. Outras imagens utilizadas são a fotografia de uma mulher axânti numa construção tradicional do mesmo povo; e uma fotografia de moças e meninas dançando jongo, no subcapítulo “Culturas africanas na América”.

As análises dos cinco livros mais distribuídos nas escolas públicas do Brasil suscitaram algumas reflexões importantes acerca da presença/ausência das mulheres nos conteúdos de História da África. Tal como outros estudos já realizados que analisaram livros didáticos¹¹, concluímos que há poucas referências às mulheres, quando aparecem estão representadas em imagens e raramente nos textos. Tratando-se de uma perspectiva epistemológica decolonial, notamos que a estrutura dos livros didáticos segue a norma da divisão tradicional da História, e o conteúdo de História da África por vezes não é citado como um conteúdo independente, sendo abarcado como um subtópico da história da expansão marítima portuguesa.

Quando falamos da representatividade da mulher indígena a situação agrava-se. Mesmo havendo pesquisas no campo historiográfico que demonstrem a importância da mulher indígena no processo de colonização os livros didáticos não abordam esta perspectiva.

¹¹ Entre os trabalhos podem ser citados: *Gênero e imagem: relações de gênero através de imagens dos livros didáticos de história* (MACHADO; LOHN, 2004); *Representações da história das mulheres no Brasil: em livros didáticos de história* (FERREIRA, 2005); e *Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo* (OLIVEIRA, 2017).

A legislação 10.639/2003 que instituiu a inserção da História e cultura Afro-brasileira e Africana sofreu uma importante modificação em 2008, com a Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório também o estudo da História e Cultura Indígena nos currículos escolares do Brasil.

Mas na prática essa lei não representou um avanço significativo em relação a temática indígena e o que notamos em muitos livros didáticos são abordagens extremamente superficiais, que ignoram a diversidade étnica dos povos, a complexidade de suas comunidades e a própria ideia de que eles são sujeitos históricos.

Notamos isso ao observar que os indígenas são retratados em apenas um capítulo nos livros didáticos demonstrando um vazio histórico em relação a sua presença na História do Brasil, geralmente são apresentados no capítulo que antecede o conteúdo referente à chegada dos europeus e depois não são mais citados.

Se há um vazio histórico em relação a população indígena como um todo, as mulheres neste caso são ainda mais esquecidas. Mas este é também um problema historiográfico, há pouca produção de pesquisas que fale sobre a mulher indígena e seu papel na sociedade colonial e brasileira. Suelen Siqueira Julio aponta:

O conhecimento sobre essas mulheres foi marcado e limitado por diversos fatores: em primeiro lugar, elas aparecem menos nas fontes do que outros sujeitos. Além disso, foram atingidas tanto pela invisibilização dos povos indígenas quanto pela construção do esquecimento do gênero feminino na historiografia tradicional – o que resultou em informações escassas e estereotipadas (JULIO, 2016, p. 04).

Para Julio, a historiografia deve pensar abordagens que inclua estas mulheres como sujeitos históricos, tanto na formação da sociedade brasileira colonial, como na atualidade. Neste sentido aponta possibilidades de abordagens historiográficas que as estude:

Comparar o status social das mulheres indígenas antes e depois da conquista; analisar os discursos dos diferentes agentes colonizadores, observando de que forma as índias vão sendo inseridas nos discursos e práticas europeias de gênero; e investigar como o status subalterno incidiu sobre a historiografia acerca das indígenas (JULIO, 2016, p. 04).

Incluimos ainda a estas possibilidades de abordagens, estudos mais recentes que apontam a importância das mulheres para a criação de sistemas de redes de poder entre indígenas e colonizadores, através de relações de “matrimônio”. E a biografia de algumas que até receberam destaque devido seus vínculos com colonizadores, como Catarina Paraguaçu, Bartira/Isabel Dias e Maria do Espírito Santo Arco Verde¹².

No livro *História: sociedade e cidadania*, a História Indígena do Brasil está inserida no capítulo “Povos indígenas: saberes e técnicas”, que aborda também a história dos outros povos indígenas da América (incas, maias e astecas). O autor optou por apresentar apenas uma etnia indígena brasileira, os tupis.

Ao longo da análise não foram encontradas menções textuais à mulher indígena. No entanto há diversas imagens de figuras femininas ao longo do subcapítulo “Os tupis”, a primeira de 2012 de uma moça da nação kamayurá, ralando mandioca para preparação de beiju. A imagem está inserida na *box* que explica como é feito o processamento da mandioca. Apesar do trabalho ser realizado por uma mulher na imagem, o autor não aborda no texto o fato do trabalho descrito ser tradicionalmente realizado por mulheres nas comunidades indígenas. No capítulo destinado a falar especificamente sobre a História indígena, esta foi a única imagem feminina encontrada.

A segunda imagem está no último capítulo do livro, chamado “A formação do território da América portuguesa”, na *box* “Para refletir”, na qual apresenta uma menina indígena (2011), uma mulher portuguesa (2016) e uma mulher negra (2016). O texto, no entanto, provoca indagações e incômodo, baseado na teoria freyriana da formação da sociedade brasileira a partir da união das três raças, indígena, europeia (portuguesa) e negra o autor fala:

Brasil: terra de muitos povos

O Brasil absorveu diversos povos e culturas ao longo da sua formação histórica; por isso, é conhecido por ser um país multiétnico e pluricultural. Dentre os povos formadores do Brasil estão em ordem cronológica, os indígenas, os portugueses e os africanos.

¹² Dentre alguns estudos sobre a importância da mulher indígena na formação da sociedade colonial brasileira, citamos os seguintes: *De cunhã a meluça: a mulher tupinambá e o nascimento do Brasil* (FERNANDES, 2016) e *“Mulheres Brasilis”: as índias e a conquista do Brasil (século XVI)* (GARCIA, 2018).

Em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, os indígenas eram muitos e possuíam culturas e línguas próprias, que foram e continuaram sendo importantes na nossa formação histórica. Os portugueses, por sua vez, traziam na sua bagagem uma língua rica, uma forma de governo (a Monarquia) e a religião católica, que foram igualmente importantes. Depois, foi a vez de os africanos entrarem no Brasil. Eles foram trazidos de diferentes pontos da África, a partir do século XVI, para trabalhar e também marcaram profundamente nossos modos de agir, falar, pensar e sentir (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 229).

Nesta abordagem nos deparamos com narrativas colonialistas, uma vez que o autor opta por narrar a origem da população brasileira a partir da miscigenação racial, porém, não cita no texto o processo violento de dominação europeia em relação as populações indígenas e posteriormente a violência cometida com a escravização de povos de origem africana e vinda forçada deles para o Brasil. Falar sobre a formação da população brasileira sem incluir neste debate a violência de gênero e sexual cometida contra mulheres indígenas e contra as mulheres africanas é manter uma visão apaziguadora e colonialista acerca das relações de poder instituídas no Brasil com o contato entre as três raças.

O fato do autor utilizar imagens de mulheres sorridentes para ilustrar o texto, também colabora para uma leitura a partir de gênero na qual associamos a formação da população a partir da miscigenação racial como algo positivo e não violento sobretudo para as mulheres que eram vítimas de estupros dos senhores de escravos e colonizadores, que deram origem aos primeiros brasileiros mestiços do país.

A terceira imagem trata-se de uma menina da nação pataxó (2015). Inserida na *box* “Vozes do Presente”, no qual aborda a questão da violência cometida contra os povos indígenas, porém não contextualiza o uso de uma figura feminina para ilustrar o texto. Todas as imagens são atuais, o autor não utilizou nenhuma imagem que representasse as mulheres indígenas no contexto da colonização.

No livro *Araribá Mais – História*, encontramos uma referência textual ao modelo familiar adotado por algumas etnias no capítulo “Portugueses na América”, no subcapítulo “Costumes de família”:

Muitas sociedades indígenas eram matrilineares, o que significa que a criança, ao nascer recebia um nome que a ligava à família de sua mãe. Em outros casos, o parentesco podia ser patrilinear, ou seja, estabelecido a partir do pai. Os casamentos, em geral, aconteciam entre membros da mesma aldeia e, em certos grupos, os guerreiros tinham direito a ter mais de uma esposa. Outro costume bem marcado em muitos povos era o ritual do couvade, que consistia no resguardo do pai após o nascimento da criança. Nesse período, o pai não poderia trabalhar e deveria se alimentar de forma moderada. Essa prática demonstrava a importância do papel paterno no desenvolvimento da criança. Durante um ano e meio, mãe e filhos não se separavam (FERNANDES, 2018, p. 113).

Essa é a única referência textual encontrada nos livros didáticos sobre os arranjos familiares indígenas. Ainda que o assunto seja apresentado de maneira genérica, possibilita uma abordagem sobre o contato dos colonizadores com outros modos de organização familiar e como isso foi alterado com a imposição da cultura europeia sob a indígena. O texto também possibilita uma análise sobre os papéis de gênero tradicionalmente ensinados, demonstrando outras posturas assumidas diante do nascimento das crianças, em que o pai recebe outro papel mais participativo e sensível.

No livro *Vontade de Saber História*, também não encontramos menções textuais, apenas duas imagens. A primeira no subcapítulo “Os povos nativos do Brasil”, um quadro de Hercule Florence de 1828, no qual observamos explicações detalhadas de partes da obra pelos autores. Apesar da menção à presença feminina na obra, os autores não abordam os papéis e atribuições delas na comunidade. A segunda imagem está localizada no capítulo “A colonização da América Portuguesa”, no subcapítulo “Os indígenas”, se trata do quadro “Dança Tapuia” de Albert Eckhout de 1641, na obra podemos observar duas jovens indígenas no canto da tela que olham o grupo de homens dançando. Os autores não problematizam o uso de um quadro de autoria de um pintor europeu e a sua visão sobre os povos indígenas neste contexto, por isso podemos considerar o uso da imagem de maneira ornamental, sem uma função historiográfica.

No livro *Estudar História - das origens do homem à era digital*, não foi encontrada menção textual às mulheres das sociedades indígenas. A única referência presente no livro, é uma representação iconográfica do quadro *Mulher Tapuia* (Albert Eckhout, 1641)

na *box* intitulado “Explore”, com a seguinte informação e questionamento: “Tapuia era o nome genérico dado pelos indígenas Tupi aos povos não Tupi. Que visão o artista procurou transmitir sobre dos Tapuia com essa representação?” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 131).

O questionamento proposto pela *box* é importante para despertar nos alunos uma análise crítica do quadro. Assim nas orientações didáticas as autoras apontam as seguintes opções de abordagem de informações:

Albert Eckout criou um conjunto de pinturas de tipos humanos da colônia. Nessas pinturas, os personagens que mais se assemelham aos padrões europeus (uso de roupas, adorno sofisticados, cabelos alinhados e penteados) seriam os mais próximos da civilização. No caso da mulher Tapuia, vemos o que seria o sinônimo de selvageria para o europeu do século XVII. A nativa está nua, seus cabelos estão cortados de acordo com os costumes do seu povo, sua postura é desajeitada e sem preocupações com a aparência. E aquilo que talvez seja o sinal mais marcante produzido pelo artista na cena, marca a “selvageria” dos Tapuia: partes do corpo de uma pessoa no cesto que ela carrega nas costas e em uma das suas mãos. Com isso, ele associou os Tapuia ao ritual da antropofagia, costume indígena que mais chocou os europeus (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 131).

As propostas das autoras são pertinentes e importantes para fazer os alunos observarem características que correspondam a estereótipos, neste aspecto também seria interessante uma análise que se atentasse as questões de gênero para tornar o debate mais amplo.

A ausência de um debate mais aprofundado acerca da cultura indígena e também da participação feminina nas comunidades indígenas, é comum nos livros analisados. Em grande parte o debate acerca da mulher indígena está relacionado a sua representação iconográfica do período. Já a cultura indígena (apesar do esforço dos autores em chamar a atenção nas orientações didáticas para o respeito de suas práticas culturais), geralmente é apresentada de maneira pitoresca e recorrem à estereótipos que reafirmam as posturas “selvagens” (como antropofagia por exemplo) diante do caráter civilizador da colonização.

No livro *Historiar*, encontramos três imagens de mulheres indígenas. A primeira, uma fotografia de 2015 de uma jovem da aldeia Jolokamã que ilustra o texto “Cultura da mandioca: a farinha”. No texto há uma breve referência textual ao trabalho realizado pelas mulheres:

A mandioca-brava tem alta concentração de **ácido cianídrico**, que é tóxico para o ser humano. Para retirar esse veneno, as mulheres tupiguaranis ralavam a raiz da mandioca e a espremiavam em um **tipiti**, que é um trançado de palha em forma de cilindro (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 110, grifo dos autores).

A única menção textual a presença das mulheres nas comunidades indígenas não aprofunda a importância do trabalho realizados por elas. O que não permite uma leitura mais profunda sobre a participação feminina neste contexto.

A segunda imagem é uma litografia de C. Motte feita com base em desenho de Jean-Baptiste Debret de 1834, representando uma família indígena capturada por bandeirantes. A imagem mostra uma família constituída pela mãe, pai e quatro crianças, sendo conduzidas por três homens armados, os adultos estão amarrados, com expressões corporais que demonstram cansaço e tristeza. A utilização da imagem está inserida na página que aborda brevemente o deslocamento forçado de indígenas após a chegada dos europeus, no entanto, os autores não propõem uma análise da imagem, ainda que ela represente a violência da conquista colonial.

Por último o quadro *Índia Tapuia* de Albert Eckhout de 1641, a única imagem com orientação didática apontando a importância das pinturas holandesas retratando as sociedades indígenas da época e outra orientação intitulada “Leitura complementar” sugerindo um trabalho de análise iconográfica com os alunos e um trecho do artigo “O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Franz Janszoon Post: documentos ou invenção do Novo Mundo?” de autoria de Carla Mary S. Oliveira, que oferece subsídio para interpretação e leitura do quadro.

Mesmo havendo orientações didáticas acerca da imagem utilizada e sua importância enquanto fonte histórica, esta abordagem apresenta-se de maneira colonialista, dando grande destaque as missões holandesas e a arte europeia e deixando de lado problematizações importantes acerca da maneira como os indígenas eram

representados nestas obras e a construção de imaginários em torno destas imagens divulgadas na época.

A análise dos conteúdos referente a História Indígena nos livros didáticos trouxe-nos observações importantes acerca da maneira como as mulheres são representadas neste tema. As divisões tradicionais pensadas através da separação por gênero não poderiam ser aplicadas sobre as sociedades indígenas, porém, consideramos que a ausência e silenciamento da figura feminina na história contribui para disparidades sociais ainda maiores. Também constatamos que não há abordagens textuais sobre o contato dos colonizadores com as mulheres indígenas e como se deram as relações de gênero entre eles, perspectiva que contribui para a compreensão da formação da emergente sociedade colonial.

As duas análises realizadas em torno da História da África e História Indígena exemplificam conclusões amplamente debatidas sobre a ausência e silenciamento feminino nos livros didáticos, tratando-se este trabalho de uma pesquisa recente, aponta como as demandas sociais em torno das pautas feministas e antirracistas ainda estão distantes de serem atendidas. As mulheres ainda não aparecem nos conteúdos de História como sujeitos participativos, e mesmo aquelas que possuem destaque histórico (rainhas ou guerreiras) são citadas superficialmente. As mulheres anônimas, membros da sociedade que colaboram para o desenvolvimento das suas comunidades como produtoras agrícolas, trabalhadoras, professoras, mães, não são citadas e seguem silenciadas.

Considerações finais

Este trabalho tinha como proposta inicial fazer uma análise da presença feminina nos livros didáticos, e pensar maneiras de se introduzir a História das Mulheres e das relações de gênero no Ensino de História. No entanto, quando realizamos as leituras dos livros, identificamos a necessidade de se pensar teoricamente o currículo. Foi neste sentido que optamos por desenvolver a problematização do currículo como um aparelho que reproduz as relações de poder, e forma identidades das alunas e alunos. Compreender o currículo como um espaço de disputa de poder foi fundamental para se criar uma linha crítica ao currículo tradicional. Principalmente porque pudemos identificar nele as permanências, padrões de gênero cristalizados, e mais do que isso, pudemos compreender como raça e classe social também atravessavam esta categoria.

Em tempos em que vemos os direitos indígenas serem reduzidos drasticamente, e a população negra cada vez mais vítima de violência, é urgente pensar maneiras de reduzir as assimetrias geradas por tanto tempo de colonização e dominação masculina/patriarcal. A teoria decolonial é fundamental para nos ajudar a criar uma visão sobre o sistema de organização política, pois através destas abordagens podemos construir epistemologias a partir das vivências latino-americanas, e mais precisamente brasileiras, questionando padrões eurocêntricos.

A análise dos livros aqui apresentada foi dividida em duas partes: História da África e História Indígena. As cinco coleções que disponibilizamos neste trabalho foram distribuídas nas escolas públicas no ano letivo de 2020 pelo PNLD. Assim, nossa pesquisa é recente e reflete os conteúdos abordados em sala nos últimos três anos.

A partir da análise realizada, identificamos que a História das Mulheres e as relações de gênero aparecem nos livros como informações a parte e complementares ao conteúdo. A crítica ocorre justamente em relação as abordagens que não integram a presença feminina no contexto histórico estudado como um todo, a deixando como uma vivência social paralela. Em muitos casos observamos o completo silenciamento da participação feminina utilizando suas imagens apenas como adornos e ilustração. A utilização em abundância da pluralidade de imagens de mulheres nos diversos capítulos estudados, demonstra a permanência do uso destas figuras como adereços aos conteúdos sem debates e discussões que problematizem o uso destas imagens ou as contextualize no assunto.

Na temática da História da África, as mulheres que foram narradas eram aquelas relacionadas aos grandes feitos históricos, rainha ou guerreiras. As mulheres anônimas das sociedades, trabalhadoras, mães, produtoras agrícolas, etc, não são citadas. Permitindo que concluamos que gênero, ainda não é uma categoria que perpassa as análises históricas, excluindo as mulheres, não as assumindo como sujeitos históricos e constitutivos das sociedades.

Em relação as mulheres indígenas, observamos que a realidade não é diferente. Com o agravante de neste caso, não termos nenhuma personagem histórica narrada com destaque, as deixando em completo silenciamento. As mulheres neste caso são ignoradas e não se aborda a importância delas no processo de colonização e até na atualidade. Isto se da em parte pelo vazio histórico em torno de estudos sobre as populações indígenas,

abordadas ainda como algo desassociado da História do Brasil, como algo separado, que antecede a vinda dos europeus colonizadores e depois desaparecem.

Esta análise é apenas o início de um diálogo para se pensar a questão de gênero no Ensino de História e não se pretende como única, é uma possibilidade de leitura e visão que pensa reduzir as desigualdades de gênero no ambiente escolar e por consequência na sociedade. Acreditamos que um olhar crítico sobre o que é ensinado e como é ensinado pode contribuir na formação dos professores e professoras de História para observarem o currículo não como um modelo estático e permanente, mas sim como um espaço em constante mudança e disputa por poder.

Referências bibliográficas

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. São Paulo: *Revista de História*, n. 164, p. 487-516, jan/jun. 2011. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 18/10/2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (mn.009394). Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

_____. *Plano Nacional de Educação* (n. 10. 172). Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 10/07/2020.

_____. Casa Civil. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24/06/2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer no 3, de 10 de março de 2004a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 24/06/2020.

_____. Casa Civil. *Lei no 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 24/06/2020.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/07/2020.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático*. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlD>

_____. MEC. FNDE. SEB. *Programa Nacional do Livro Didático - PNL D* 2020. Dados estatísticos. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/pnlD/dados-estatisticos>. Acesso em: 10/07/2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000100002&script=sci_abstract&lng=p t. Acesso em: 15/08/2018.

COSTA, Mariza Vorraber. Currículo e Política cultural. In: *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. Macapá: *Fronteiras e Debates*, v.04, n.1, jan./jun, 2017. Disponível: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>. Acesso em: 15/08/2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Vontade saber história*. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

FERNANDES, Ana Claudia. *Araribá mais: História*. Manual do Professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

JULIO, Suelen Siqueira. O recorte de gênero na História Indígena: contribuições e reflexões. In: *Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio*. Entre o local e o global. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471228116_ARQUIVO_SuelenSi queiraJulio.pdf. Acesso em: 19/07/2020.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de

Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: 18/10/2022.

LOHN, Reinaldo L.; MACHADO, Vanderlei. Gênero e imagem: Relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história. *Gênero*. Niterói: EDUFF, v. 4, n. 2. p. 119-134, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, vol.22 (n.3): 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIGNOLO, Walter D. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. *Revista Lusófona de Educação*, v.48, 187-224, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 20/10/2022.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v.22, n.68, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08/10/2022.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. *Topoi* (Rio J.) [online], v.12, n. 22, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237101X2011000100270&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21/11/2018.

PERROT, Michelle. *Uma história das mulheres*. Porto: Edições Asa, 2006. Coleção Ler e Saber.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: História do Brasil. *Educação*, v. 5 (3), p. 123-134, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/2743>. Acesso em: 20/10/2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro, 1995.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, p. 219-246, 2007. Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em: 30/10/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História* [online], v.27, n.54, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882007000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/10/2018

SOUZA, Ana Paula Herrera; FELIPE, Delton Aparecido. História da África e Povo Negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: FELIPE, Delton Aparecido. *Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*. Maringá: Mondrian Ed, 2019.