

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PAOLLA UNGARETTI MONTEIRO

**A COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO
MÉDIO (PNLD 2018)**

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PAOLLA UNGARETTI MONTEIRO

**A COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO
ENSINO MÉDIO (PNLD 2018)**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edla Eggert

Porto Alegre

2022

Ficha Catalográfica

M775c Monteiro, Paolla Ungaretti

A Colonialidade de Gênero nos livros didáticos de História do ensino médio (PNLD 2018) / Paolla Ungaretti Monteiro. – 2022. 223.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Livro didático de História. 2. Colonialidade de gênero. 3. Ensino médio. 4. Ensino de História. 5. Educação De(s)colonial. I. Eggert, Edla. II. Título.

PAOLLA UNGARETTI MONTEIRO

**A COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO
ENSINO MÉDIO (PNLD 2018)**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação.

Aprovada em: 28 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a. Edla Eggert (orientadora - PUCRS)

Prof.^a. Dr.^a. Monica de La Fare (PUCRS)

Prof.^a. Dr.^a. Marlize Regine Meyer (PUCRS)

Prof.^a. Dr.^a. Cheron Z. Moretti (UNISC)

Prof. Dr. Paulo Vinícius Batista da Silva (UFPR)

Porto Alegre
2022

Saber-se condicionado e não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino abre caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada.

Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer e reconhecer as orientações sempre proveitosas da Profa. Dra. Edla Eggert. Lhe agradeço pela confiança, estímulo e ajuda, sempre presentes na elaboração desta tese. Aos colegas, professores e funcionários do PPG-EDU/PUCRS, que também tornaram esta pesquisa possível.

Agradeço a minha família, principalmente a minha mãe e a minha avó, que de formas distintas me inspiraram a me tornar a mulher e a pesquisadora que sou. As(os) amigas(os), em especial a Tainá, Renata, Taiane, Júlia, Adriana, Lucas e Jacson, que cada qual a sua maneira me ajudou a passar por todo esse período de doutorado de forma mais leve, mesmo no meio de uma pandemia. Agradeço também a companhia de meus gatos, Foucault e Emma Goldman, nessa caminhada.

Agradeço às mulheres do grupo “Only Girls Print/PDSE” do aplicativo Whatsapp, que surgiu para servir como ajuda mútua no período de doutorado sanduíche, mas que se transformou num grupo de apoio muito maior. Desse grupo nasceu o grupo “Time to Work – PrintGirls” que se reunia para estudos em conjunto, de forma *online*, e que foi importantíssimo para o desenvolvimento desta tese em tempos tão difíceis quanto o que, infelizmente, vivenciamos no Brasil, com uma pandemia e sendo governados pelo governo Bolsonaro.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço a CAPES pela bolsa que me proporcionou a dedicação exclusiva para a elaboração desta pesquisa. Ao programa CAPES Print, que me proporcionou a experiência de doutorado sanduíche. A The University of Texas at Austin, por me receber de forma tão amigável e me proporcionar experiências tão importantes para a minha formação. O meu muito obrigada.

RESUMO

Esta tese investigou como a colonialidade de gênero está presente no ensino de História do ensino médio, através de análises das narrativas históricas presentes nos livros didáticos de História. Todos os exemplares analisados fazem parte de coleções examinadas e aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), e pertencem a versão do programa para a disciplina de História do PNLD 2018 para o ensino médio, sendo também as duas coleções mais vendidas desse PNLD. Para a investigação, partiu-se do entendimento de que os livros didáticos são componentes sociais, reprodutores e produtores de valores da sociedade no momento histórico em que são formulados, sendo veículo de valores e de ideologias de uma cultura (BITTENCOURT, 2011). Entende-se também que com a intrusão dos europeus em nossa Abya Yala (Continente Americano) e em Pindorama (Brasil) foi imposto o patriarcado de alta intensidade (SEGATO, 2012) e, desde então, as relações de gênero em nossas sociedades foram pautadas por valores característicos desse patriarcado — demonstrando que mesmo após as independências dos territórios colonizados, a colonialidade de gênero se perpetua (LUGONES, 2014). Dessa forma, por meio da Perspectiva De(s)colonial, dos Estudos Feministas e de Gênero, os resultados de pesquisa sugerem que: as narrativas produziam e/ou reproduziam o binarismo hierárquico de gênero; as especificidades étnico-raciais dessas narrativas; e a presença, a ausência e a emergência de narrativas que evidenciavam a colonialidade de poder e de gênero. Se constatou que a forma como a História do Brasil foi narrada nessas coleções foi androcêntrica, e mesmo quando houve narrativas críticas à colonialidade não houve igual criticidade à colonialidade de gênero e os valores que a sustentam: as identidades de gênero não fugiram do binarismo, mulheres e homens, e a heteronormatividade imperou. As mulheres apareceram como complemento à história; houve, intencionalmente ou não, a hierarquização entre os dois gêneros, colocando os homens no topo. As mulheres não brancas foram as que menos apareceram nas narrativas. Ao término desta pesquisa, conclui-se que a colonialidade de gênero impera sem contestações nos livros didáticos de História para o ensino médio.

Palavras-Chave: livro didático de história; colonialidade de gênero; ensino médio; ensino de história; educação de(s)colonial.

ABSTRACT

This thesis investigated how the coloniality of gender is present in high school History teaching through the analysis of historical narratives in History textbooks. All the analyzed textbooks are part of collections that were examined and approved by the Ministério da Educação (Ministry of Education) (MEC), through the Programa Nacional do Livro e do Material didático (National Book and Teaching Material Program) (PNLD). They belong to the PNLD 2018 version of the program for the school subject of History for the high school level, and they are also the two best-selling collections of this PNLD. This investigation defends the understanding that textbooks are social components, reproducers, and producers of values of a society in the historical moment in which they are formulated, being a vehicle of values and ideologies of a culture (BITTENCOURT, 2011). It is also understood that with the intrusion of Europeans in our Abya Yala (American Continent) and in Pindorama (Brazil), the high-intensity colonial-modern patriarchy was imposed (SEGATO, 2012) and, since then, gender relations in our societies have been guided by the values of this patriarchy. Even after the independence of the colonized territories, the coloniality of gender is perpetuated (LUGONES, 2014). Through the Decolonial Perspective, Feminist and Gender Studies, three points were observed in the investigation: how the narratives produced and/or reproduced the hierarchical gender binarism, the ethnic-racial specificities of these narratives, and the presence, absence, and the emergence of narratives that evidenced the coloniality of power and gender. It was found that the narratives about the History of Brazil narrated in these collections were androcentric. Even when there were critical narratives about coloniality, there was no equal criticism of the coloniality of gender and the values that sustain it. Gender identities did not escape binarism, women, and men, and heteronormativity prevailed. Women appeared as a complement to the History; there was, intentionally or not, a hierarchy between the two genders with men at the top. Non-white women were the ones who appeared least in the narratives. It was concluded at the end of this research that coloniality of gender reigns unchallenged in History textbooks for high school.

Keywords: history textbook; coloniality of gender; high school; history teaching; decolonial education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Box “O feminismo na Primeira República”	151
Figura 2 — Continuação do Box “O feminismo na Primeira República”	152
Figura 3 — Box “A luta das Mulheres”	157
Figura 4 — Apresentação do Capítulo 18 - A Conquista da América	167
Figura 5 — Box Interpretar fonte, intitulado As revistas femininas	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Gráfico de produções científicas sobre livro didático registradas no website SciELO	27
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Coleção “História: Sociedade & Cidadania” volume I	127
Quadro 2 — Coleção “História: Sociedade & Cidadania” volume II	130
Quadro 3 — Coleção “História: Sociedade & Cidadania” volume III.....	146
Quadro 4 — Coleção “História Global” volume I.....	160
Quadro 5 — Coleção "História Global" volume II	171
Quadro 6 — Coleção “História Global” volume III.....	182

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	19
2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	19
2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO	23
2.3 GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO NAS PESQUISAS	28
2.4 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO	34
3 PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL	39
3.1 O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL.....	40
3.2 O QUE SULEIA A PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL?.....	43
3.3 OS ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL.....	50
4 EDUCAÇÃO DE(S)COLONIAL	63
4.1 RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FEMINISTAS NA AMÉRICA LATINA/ABYA YALA	65
4.2 RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	74
4.3 RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS NO BRASIL	85
5 NARRATIVAS HISTÓRICAS E AS NOSSAS HISTÓRIAS	95
5.1 A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA E A NARRATIVA COLONIAL	100
5.2 A QUESTÃO DA DIVERSIDADE NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS	114
6 ANÁLISE DAS COLEÇÕES	122
6.1 HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA.....	127
6.2 HISTÓRIA GLOBAL.....	160
7 CONCLUSÃO	196
REFERÊNCIAS	208

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de História e os questionamentos sobre a História das Mulheres me acompanham desde o ensino médio. Quando eu era estudante, folheava os livros didáticos e buscava por mulheres e não as encontrava, no máximo localizava alguns nomes sem muitas informações. Naquela época, já estava interessada em cursar graduação em História e costumava questionar onde estávamos, como vivíamos, pelo que passávamos e se essas questões eram de fato estudadas. Ao receber do meu professor de História (professor Paulo), o livro “As mulheres na Antiguidade” (2000) — um livro paradidático para professoras(es), assinado por Renato Mocellin, onde são trazidas narrativas sobre as mulheres nas diferentes civilizações antigas —, entendi que também se estudava sobre as mulheres na história. Naquele tempo eu ainda não compreendia como a historiografia estava transpassada por relações de poder e não entendia acertadamente o porquê desses conhecimentos não estarem nos livros didáticos para as(os) alunas(os).

Após concluir o ensino médio, ingressei no curso de graduação em História, onde pude estudar um número maior de personagens históricas, se comparado aos anos de ensino médio. Apesar disso, ainda não foi possível perceber grande participação de mulheres nos períodos, materiais e abordagens das aulas que frequentei, tampouco análises que trouxessem questionamentos sobre a invisibilidade de mulheres na história. Somente após meu contato com os Estudos Feministas e de Gênero, feitos primeiramente fora do ambiente acadêmico em grupos feministas, fui capaz de compreender que as estruturas de poder desiguais em relação às mulheres e aos homens também influenciavam o campo da História. E em meio à essas descobertas sobre as relações entre mulheres e homens ao longo da história, fui percebendo que essa curiosidade não estava somente associada ao passado, mas também partia da minha vontade de compreender essas relações na sociedade atual, interesse que já me acompanhava desde muito cedo.

Acredito que o interesse e o envolvimento com o pensamento feminista tenham começado para mim através de questionamentos de relações machistas dentro da minha família e observações de como essas relações se repetiam socialmente. Um pai abusivo e violento e mulheres fortes me ensinaram desde cedo que a ideia de mulher como o “sexo frágil” não fazia sentido. Já mais velha, em conversas com amigas e, mais tarde, leituras e envolvimento em coletivos feministas, me ajudaram a pensar nas disparidades de gênero. Dessa forma, hoje compreendo o quanto a minha história de vida está diretamente ligada aos meus interesses de pesquisa. Assim como entendo que estão, em diferentes intensidades, todas(os) as(os)

pesquisadoras(es) envolvidas(os) com seus temas, segundo afirma minha orientadora, a Profa. Dra. Edla Eggert: “quem pesquisa se pesquisa”¹.

Nos últimos anos, a perspectiva de(s)colonial² também vem fazendo parte das minhas leituras e interesse, ao ponto de causar o mesmo incômodo e vontade de mudança que o envolvimento com os estudos feministas e de gênero me causaram. E após a experiência de doutorado sanduíche na The University of Texas at Austin, nos Estados Unidos, onde frequentei o Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS), o College of Education e o Gender and Sexuality Center, senti que precisava trazer a perspectiva de(s)colonial para a minha pesquisa³. Sendo, para mim, impossível não enxergar nesta perspectiva o aporte que faz mais sentido para meus estudos e, também, para meu posicionamento crítico no mundo.

As experiências pessoais nos Estados Unidos me mostraram como a perspectiva colonial opera no seu total desconhecimento e desinteresse por epistemologias, culturas e realidades outras. Como, por exemplo, em uma aula sobre ensino superior para uma turma de mestrado onde uma professora deu a entender que no Brasil não tínhamos universidades tão antigas quanto em outras partes do continente americano por um certo desinteresse e/ou não preocupação com a educação — desconhecendo que no Brasil a fundação de universidades era proibida por Portugal na época em que éramos colônia. Justamente para impedir que aspirações contrárias à colonização, monarquia e escravidão surgissem. Dado por mim apontado em aula e que causou surpresa a todas(os), inclusive à professora.

Experiências positivas com pessoas latinas, em especial no Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS) e no Gender and Sexuality Center, também me desafiaram a colocar na minha pesquisa a perspectiva de(s)colonial. Principalmente a compreender melhor o que é ser mulher latina, os feminismos da América Latina e os apagamentos de outros feminismos pelo feminismo eurocentrado, que vem do Norte Global. As reuniões semanais no Gender and Sexuality Center, chamadas de *Feminist Friday*, onde pessoas tão diversas e abertas para trocas me receberam e dividiram suas experiências e escutaram as minhas, essas serão sempre memórias agradáveis, que infelizmente foram

¹ Que deu origem ao texto: Eggert (2003).

² O termo “decolonial” foi uma opção de Catherine Walsh para marcar uma distinção com o significado de “des” em castelhano, que remete a um simples desfazer, desarmar ou reverter do colonial. Ao propor “decolonial” a autora deseja denotar que não existe um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistência. Um caminho de luta contínuo por “lugares” de exterioridade e construções de alter-(n)ativas (WALSH, 2013). No Brasil, pela língua ser português, tem se optado pela grafia “de(s)colonial” para uma melhor compreensão, sem anular a proposta de Catherine Walsh. Posição que é adotada nesta tese. Destaco que também é comum encontrar “decolonial” e “descolonial” em diferentes textos.

³ Em dezembro de 2019 iniciei o doutorado sanduíche pelo CAPES/PrInt. No final do mês de março de 2020 se iniciou a reclusão devido à pandemia de COVID19, fazendo com que algumas aulas e grupos passassem para a plataforma *online* e outros deixassem de acontecer.

interrompidas mais cedo pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Eu já havia morado no Canadá entre 2011 e 2012, convivido com latinas(os) de muitos lugares diferentes de Abya Yala⁴ diariamente, em especial com pessoas do México, Colômbia, Venezuela, Argentina e Panamá. Inclusive, também tive essa oportunidade em outras viagens que fiz ao Uruguai, Argentina e Chile. No entanto, foi nos Estados Unidos a primeira vez que frequentei um espaço universitário, em que pude já levar comigo uma carga de estudos de(s)coloniais e experiências que me tornaram mais atenta as presenças da colonialidade. E considero que ter essa bagagem foi muito mais efetivo do que o fato de ter me estabelecido na cidade de Austin, que mesmo localizado no Texas (reconhecidamente um dos mais racistas e conservadores dos Estados Unidos), é uma cidade universitária com forte presença de estudantes latinos, asiáticos e negros e de uma cultura pró-diversidade. Assim, foi inevitável me reconhecer ainda mais mulher latina, mestiça, brasileira e feminista de(s)colonial neste espaço acadêmico.

A experiência anterior no Canadá já havia me ensinado o que é ser classificada como uma mulher latina, ou seja, fenotipicamente “mulher não branca” e o fardo que isso traz. Particularmente senti a carga da sexualização. Eu — mestiça de indígenas⁵ com portugueses⁶, nascida no Rio de Janeiro e tendo também morado em Manaus —, só ao me mudar para Porto Alegre, com 15 anos, fui deslocada do meu aceite social como “branca”. Por ser mestiça de pele mais clara e de classe média, em muitos estados brasileiros usufruí de todos os privilégios sociais de brancas(os) e mesmo onde sou “parda” posso usufruir de privilégios. No entanto, no Canadá e nos Estados Unidos eu sou deslocada para a categoria “latina”, sem qualquer possibilidade de me passar por uma mulher branca. E nos EUA, em tempos ainda de Trump como presidente, isso significava ser uma possível imigrante. Experiências que me fizeram compreender melhor as amarras de raça e gênero, para além de leituras sobre o assunto.

Além dessas vivências e os caminhos que me conduziram para pesquisar gênero na perspectiva de(s)colonial, o baixo número de mulheres na política brasileira também me desperta interesse e questionamentos sobre o papel do ensino de História nesse fenômeno. Após

⁴ Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e era e é utilizado para designar o que hoje conhecemos como América. O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) utiliza esse termo, assim como outras pessoas que desejam o mesmo propósito: denunciar a colonização e enaltecer os povos originários do nosso continente.

⁵ Desconheço de qual povo, pois minha mãe foi dada para adoção e a história se perdeu. Só sabemos que minha avó materna, mãe biológica da minha mãe, era indígena e de Minas Gerais. Infelizmente meus avós adotivos, de ascendência italiana e alemã, se deixaram levar por preconceitos sociais e não tiveram o cuidado de preservar essa história.

⁶ Meus avós paternos, pais do meu pai biológico, eram portugueses que migraram para o Brasil na década de 1950 procurando por oportunidades de emprego.

pesquisa para a minha dissertação de mestrado em Educação, intitulada “(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)”, um incômodo muito grande com o apagamento de mulheres e de momentos de protagonismo feminino na história me acompanham.

Nas cinco coleções mais vendidas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2015 analisadas por mim:

Constatou-se nesta análise a predominância de uma história masculina, falocêntrica, onde as mulheres são em sua maioria invisibilizadas mais do que visibilizadas. Em termos gerais, as coleções apresentaram poucas personagens presentes, pouca participação dentro de momentos históricos, poucas abordagens que mostrem suas lutas sociais (ou abordagens vagas) e uma predominância de mulheres em *boxes* desconectados dos textos principais (a história que inclui, mas não inclui). (MONTEIRO, 2016, p. 216)

O foco do meu mestrado foi investigar se as mulheres eram mais visibilizadas ou invisibilizadas nos livros didáticos de História e quais os padrões de inclusão se apresentavam, isto é, me interessava entender se estávamos ou não sendo trazidas nesses livros. A análise daquelas coleções fez surgir os questionamentos que me levaram posteriormente à pesquisa de doutorado. O interesse pela questão das mulheres na política e o ensino de História também foi realimentado depois de tantos acontecimentos na esfera do golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, na sequência no governo temporário de Michel Temer e na campanha e vitória de Jair Bolsonaro, onde a misoginia ficou ainda mais escancarada. Pois, desde o apoio ao golpe parlamentar contra Dilma Rousseff até a eleição de Jair Bolsonaro, temos convivido intensamente com comentários misóginos, racistas e homofóbicos (RUBIM; ARGOLLO, 2018).

Nesse contexto e pelas minhas vivências, percebi ainda mais a importância de um estudo sobre os livros didáticos e a colonialidade de gênero. E me interessei em desenvolver uma tese que tem como objetivo geral investigar como a colonialidade de gênero está presente no ensino de história do ensino médio, através das narrativas históricas dos LD de História. Pois entendo que a colonialidade de gênero é a raiz das disparidades de gênero em nossa sociedade e que ainda se faz fortemente presente, e que para uma sociedade mais justa no futuro, a presença da colonialidade de gênero precisa ser investigada criticamente para, assim, ser superada.

Para essa investigação, optei em analisar sob a perspectiva de(s)colonial, dos Estudos Feministas e de Gênero, a História do Brasil nos livros didáticos de História (LDH) da rede pública de ensino para o ensino médio. Me concentrei em estudar as duas coleções mais vendidas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a disciplina de

História de 2018.

Para responder meu objetivo geral decidi investigar três especificidades — valores fundacionais — da colonialidade de gênero. A primeira especificidade foi identificar as narrativas que produzem e/ou reproduzem o binarismo hierárquico de gênero e problematizá-las em seu contexto histórico. O binarismo hierárquico de gênero da colonialidade/modernidade instituiu “mulheres” e “homens” como os únicos gêneros possíveis e colocou “homens” em posição de superioridade. Esse padrão foi imposto com a intrusão dos colonizadores e a instauração do patriarcado de alta intensidade, que solidificou a hierarquização de gênero que dividiu a sociedade em duas esferas por gênero: esfera pública/masculina e esfera privada/feminina, sendo a segunda esfera destituída de poder.

As questões das eliminações de outras identidades de gênero e outras formas de se relacionar amorosa e sexualmente (que não a heterossexual) e de se organizar familiarmente (que não a família nuclear patriarcal) também constituem o binarismo de gênero. Nesse binarismo de gênero há o reconhecimento de apenas dois gêneros, mulheres e homens, que é baseado no dimorfismo sexual que reconhece apenas dois órgãos sexuais e relaciona cada um deles com apenas um dos dois gêneros (“mulheres/vaginas” e “homens/pênis”). Já a heterossexualidade é vista como a única forma “normal” de se relacionar amorosa e sexualmente, sendo outras sexualidades consideradas “anormais/desviantes” — nessa perspectiva impera a heteronormatividade e a família nuclear ao redor do patriarca, sendo outros arranjos familiares não aceitos. Assim, por serem valores constitutivos do binarismo hierárquico de gênero da colonialidade de gênero, essas questões serão observadas nas análises.

Meu segundo ponto de análise são as especificidades étnico-raciais nas narrativas desses LD de História, tendo em vista a necessidade de discutir criticamente as especificidades étnico-raciais presentes nas narrativas, principalmente sobre mulheres não brancas na História do Brasil. Como questões específicas que abordam a história de mulheres não brancas como por exemplo, as suas vivências na colonização e no período colonial brasileiro onde enfrentaram o regime de escravidão. Utilizo dessa discussão para sugerir que pela perspectiva de(s)colonial, dos Estudos Feministas e de Gênero, o recorte étnico-racial é essencial para compreender as disparidades de poder em nossa sociedade.

Meu terceiro ponto é discutir a presença, a ausência e a emergência de narrativas que evidenciam a colonialidade de poder e de gênero, implicando se há narrativas que contestem a pretensa “neutralidade” da colonialidade como, por exemplo, com o reconhecimento e crítica ao eurocentrismo e seus impactos. E se, de forma geral, as narrativas fomentam a inclusão de histórias que rompem com o padrão da colonialidade/modernidade de conhecimento histórico

que foi pautado por narrativas sobre os “grandes feitos” dos povos europeus, mais especificamente dos homens brancos nos espaços de poder, que por séculos balizaram o que devia ou não ser reconhecido como histórico e ensinado para futuras gerações — que eram baseados e garantiram a perpetuação do androcentrismo e da branquitude.

Para esta investigação, adentro campos da História, Educação, dos Estudos de Gênero, Estudos Feministas e Ciências Sociais tendo a perspectiva de(s)colonial e feminista adotada como lente para guiar minha pesquisa. Além disso, também optei por recortar o material a ser analisado dentro dos livros didáticos, onde os capítulos analisados detalhadamente são referentes a História do Brasil. Outros capítulos são incluídos na análise somente quando trazem narrativas pertinentes ao meu objetivo geral, como por exemplo, ao tratarem de recortes étnico-raciais ou sobre a História das Mulheres. O foco da minha análise é o discurso dessas narrativas, mas não deixarei de trazer análises da iconografia quando pertinentes para o propósito desta pesquisa.

No primeiro capítulo desta tese, analiso o livro didático como objeto complexo que é em nossa educação. Para isso, trago uma historicização desse material em nosso país, abordando como foi utilizado em nossas escolas, as mudanças pelas quais passou e como os conteúdos passaram a ser analisados. Em seguida, me concentro nos usos do livro didático nas escolas demonstrando a relevância de um estudo sobre esse material, onde trago um levantamento do livro didático como objeto de pesquisa focado nas pesquisas que utilizam os estudos feministas e gênero como categorias de análise, mostrando como esse objeto vem ao longo das últimas décadas fazendo cada vez mais parte de pesquisas em diferentes campos de estudo.

No segundo capítulo apresento a perspectiva de(s)colonial que guia minhas análises, para tal, me concentro no percurso epistemológico do Grupo Modernidade/Colonialidade, que carrega uma questão pertinente para a compreensão da ruptura de(s)colonial e de suas propostas. Após, exploro os entendimentos que *suleiam*⁷ essa perspectiva e que também me conduzem nas análises dos livros didáticos de História. Após, o feminismo de(s)colonial é trazido, pois como afirma Sandra Almeida (2013), o feminismo tem essa capacidade de desestabilizar edifícios teóricos bem construídos. O que também ocorreu dentro da perspectiva de(s)colonial, sendo o feminismo de(s)colonial onde me posiciono para interagir com outros feminismos e suas abordagens críticas.

⁷ O termo “sulear” foi criado pelo físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos, que escreveu, em 1991, “A Arte de sulear-se”. Segundo o autor: a “presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento” (CAMPOS, 1991, p. 42). Paulo Freire, em 1992, fez uso do termo no livro *Pedagogia da Esperança*.

No capítulo três, me concentro na área de Educação e nas possibilidades que a perspectiva de(s)colonial possibilita enxergar quando observamos e analisamos nossa história e nossa pedagogia. Apresento a educação de(s)colonial, pensando também na questão feminista e da colonialidade de gênero. Também faço uma historicização das resistências na América Latina/Abya Yala de pedagogias outras — indivíduos que procuraram romper a forma de ensinar e conhecer o mundo da colonialidade —, para tal, primeiramente trago exemplos de outros países e depois foco nas resistências no Brasil. Para um melhor desenvolvimento da questão sobre educação e colonialidade de gênero, optei por dividir em dois tópicos as resistências brasileiras: sendo o primeiro sobre resistências à colonialidade e o segundo mais específico sobre resistências à colonialidade de gênero.

No capítulo quatro analiso melhor a questão das narrativas históricas, buscando compreender como as narrativas de e sobre um povo podem moldar os entendimentos sobre os grupos sociais e os indivíduos dentro de uma sociedade, em especial nas questões de gênero. Depois, disserto sobre a influência da colonialidade/modernidade na historiografia brasileira que fez com as narrativas históricas perpetuassem os valores da colonialidade, ainda em desconstrução. Também trago como as questões sobre diversidade entraram na escrita da história e suas conexões com as narrativas históricas dos livros didáticos.

O quinto capítulo é de análise das duas coleções mais vendidas do PNLD 2018 para a disciplina de História: a primeira, de Alfredo Júnior Boulos (2016), intitulada “História: Sociedade & Cidadania”; a segunda, de Gilberto Cotrim, intitulada “História Global”. Trago a compreensão de que essas coleções possuem uma rede de pessoas envolvidas nas suas formulações, que estas respondem a exigências educacionais múltiplas que vem de órgãos governamentais. Por fim, é apresentada a conclusão, referente ao objetivo que essa tese se propôs.

2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Para estudar o livro didático (LD) na área de História para o ensino médio da rede pública nacional, optei primeiramente por explorar sua história em nosso país, com um panorama geral do livro didático e do livro didático de História. Em seguida, me concentro em algumas pesquisas que trazem o livro didático como objeto de estudo e, posteriormente, destaco às pesquisas relacionadas ao meu tema de pesquisa, como: gênero, estudos feministas e livros didáticos. Por último, trago exemplos dos usos desse material, mostrando sua relevância como fonte e recurso de ensino e, por isso também, como objeto de estudo.

Considerando essas implicações e discussões apresentadas, acredito que com esse capítulo é possível compreender como esse tipo de material é relevante para a educação e que necessita constantemente de análises críticas para que possa trabalhar em prol de uma educação inclusiva de qualidade.

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A historiadora do livro didático Circe Bittencourt (2020), ao escrever “A história do livro didático brasileiro”, para a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS), divide essa história em quatro momentos: o primeiro momento, com “Os estrangeiros são nossos modelos”, vai de 1860 a 1930; o segundo momento, com a “Nacionalização dos livros didáticos”, de 1930 a 1970; o terceiro momento, com a “Multiplicação dos livros escolares”, de 1970 a 1996; e o quarto e último momento, com “Da nacionalização à internacionalização”, de 1996 aos dias atuais. Essas divisões sintetizam a história dos livros didáticos em nosso país, focando no uso mais popular e disseminado deste material no Brasil. Considerando essas implicações, utilizo os recortes temporais da autora como guia para explorar um pouco mais essa história nos próximos parágrafos.

No primeiro período, que vai de 1860 a 1930, Bittencourt (2020) nos diz que os livros estrangeiros, principalmente os franceses, eram os modelos para os livros didáticos no Brasil. A primeira tipografia instalada no Brasil, chamada Impressão Régia, foi instalada após a chegada da Família Real, e utilizada naquele momento para a confecção desses livros, onde “dedicou-se a traduzir algumas obras para alunos da Escola Militar no Rio de Janeiro” (Ibidem, 2020, p. 5). Com a Independência do Brasil em 1822, e a eliminação do monopólio da Impressão Régia, surgiram algumas editoras que, segundo a autora, pertenciam em sua maioria a portugueses e a franceses. Esses LD “seguiram os programas curriculares adaptados, eram

inspirados também em outros países e sofriam controle do governo das províncias, estando sob a vigilância da Igreja Católica” (Ibidem, 2020, p. 5).

Outro ponto que se destaca é o fato de que eram os mesmos LD que circulavam tanto no Brasil quanto em Portugal, visto que “era comum a circulação de livros escolares nos dois países, havendo livros de autores brasileiros e portugueses. Algumas editoras cuidaram de publicar intencionalmente obras para os dois países” (BITEENCOURT, 2020, p. 5). No entanto, Bittencourt (1993) ressalta que existia uma preocupação em fomentar um sentimento nacionalista, preocupação que deu vazio a necessidade de publicação de livros didáticos nacionais, como foi o caso do livro “Compêndio de História do Brasil”, do general Abreu e Lima, publicado pela primeira vez em 1843⁸. Mais tarde, em 1861, foi publicado “As lições de História do Brasil”, do romancista e historiador Joaquim Manuel de Macedo.

Ainda segundo Circe Bittencourt (2004), o primeiro registro oficial que apresenta uma preocupação do governo com os livros didáticos data somente 1854, no “Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte”, conhecido como Reforma Couto Ferraz, no período Imperial. Sob o sistema monárquico, havia a preocupação com os conteúdos que seriam veiculados através de compêndios e cartilhas que circulavam nas escolas do país: “eram textos que precisavam de aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas [...] Entende-se, portanto, a preferência por autores oriundos do Colégio Pedro II ou da Academia Militar” (BITTENCOURT, 2004, p. 482). Foi por volta de 1880, após o aumento do número de escolas pelo país, que a editora do Rio de Janeiro, de nome “Francisco Alves”, começou a se destacar na produção de livros escolares, principalmente nos chamados livros de leitura, onde “destacavam temas que visavam a difundir um espírito nacionalista de caráter patriótico, abordando temas sobre o Brasil e histórias do nosso folclore” (Idem, 2020, p. 6).

Essa preocupação com a produção nacional do LD nasceu na República Velha e tomou mais vigor durante o Estado Novo, onde o Estado começou a ter um controle maior dos livros didáticos no Brasil, devido: a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto n. 93, de 1937; e com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto n. 1.006, de 1938⁹ (BRASIL, 1937; 1938). No entanto, segundo Kênia Moreira e Marilda da Silva (2011) e Décio Gatti Júnior (2004), eram coleções que circulavam com pouquíssimas atualizações por décadas, que não possuíam produção em escala industrial e nem a gigantesca indústria do livro didático como conhecemos atualmente. Isto é, naquele momento

⁸ A questão do nascente nacionalismo e livros didáticos de História será discutida adiante nesta tese, na seção “5.1 A historiografia brasileira e a narrativa colonial”.

⁹ Para ter acesso à história do PNLD até 2012, pois o *website* se encontra desatualizado (BRASIL, 2021).

era comum duas gerações utilizarem as mesmas coleções.

No segundo momento do LD trazido por Circe Bittencourt (2020), de 1930 a 1970, a autora destaca a Companhia Editora Nacional, criada pelo escritor Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira, segundo a autora “a editora passou a produzir uma série de coleções didáticas que dominaram o mercado brasileiro entre os anos de 1930 a 1960” (Ibidem, 2020, p. 7), com produções que se encaminhavam para a grande escala dos anos seguintes. Segundo Gatti Júnior (2004), “entre as décadas de 1970 e 1990, passou-se de uma produção praticamente artesanal a uma produção em escala industrial, com a implementação de uma poderosa indústria editorial” (p. 43-44), cenário esse que se tornou o início do que viria a ser a indústria em larga escala do LD dos anos seguintes.

O terceiro momento da história dos LD no Brasil para Bittencourt (2020), ocorreu de 1970 a 1996, com o aparecimento e/ou consolidação das editoras, que de seu por diferentes fatores, sendo alguns deles: a expansão da educação no Brasil; a migração para áreas urbanas; novas políticas educacionais (como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971); e reformulações curriculares que reduziram as disciplinas em áreas de ensino. A década de 1970 foi marcada por mudanças estéticas nos LD graças aos aperfeiçoamentos técnicos na confecção de LD e o financiamento dos governos militares, uma vez que havia uma relação de trocas dos governos militares com as editoras. Houve uma ampla utilização de ilustrações coloridas e textos de fácil leitura, com as dimensões dos LD sendo ampliadas, de 15 cm X 21 cm para 21 cm X 28 cm, como reforça Bittencourt (2020, p. 9):

As imagens nos livros tinham funções pedagógicas, mas estas, muitas vezes, serviam apenas para melhorar as vendas e não estavam articuladas aos processos de aprendizagem. As mudanças dos métodos de ensino também foram significativas, sendo mais usual a obra descartável, com exercícios realizados pelos alunos no próprio livro.

Já na década de 1980 e início de 1990, foi quando os LD ganharam o *status* de material indispensável ao ensino:

A formação mais simplificada dos professores e a ampliação constante do número de alunos em turnos variados de aulas, entre outros problemas, tornaram o livro um instrumento fundamental para o ensino, chegando muitas vezes a estabelecer os currículos, cujos textos oficiais eram meros indicadores e não mais a base para a elaboração dos materiais didáticos. (BITTENCOURT, 2020, p. 9)

Durante esse período foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, que também abrangia o ensino fundamental. No entanto, segundo Kazumi Munakata

(2012), só a partir de 1996 o PNLD instituiu a avaliação prévia dos conteúdos dos livros didáticos, isso porque o PNLD, segundo Bittencourt (2020), foi apenas efetivado após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 em 1996. O PNLD:

Compõe um corpo de avaliadores – formado por professores universitários e professores da rede pública – e estes selecionam as coleções inscritas pelas editoras. Para essa inscrição das coleções de livros didáticos, de qualquer disciplina, abre-se um edital em que as editoras, respeitando o mesmo, podem inscrever seu material. Após a seleção pela equipe formada pelo PNLD, são disponibilizados os Guias dos Livros Didáticos aos professores, separados por nível de ensino e por disciplina. Estes guias apresentam de uma forma geral, itens de apresentação, resenhas das obras e uma ficha de avaliação (reprodução do original utilizado pelo corpo de avaliadores). (MONTEIRO, 2016, p. 39)

ela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a distribuição de material didático é parte do dever do Estado com a educação escolar pública (art. 4º), dessa forma o PNLD ganhou respaldo na LDB. A avaliação das obras se tornou constante, com debates acerca dos problemas relacionados à qualidade desses livros em circulação. Bittencourt (2020) destaca os problemas relacionados a preconceitos, conteúdos desatualizados e erros conceituais. E foi a partir desse momento na década de 1990 que os livros didáticos tiveram que estar de acordo com as normas e critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Com esse maior controle, foi exigido que para além dos livros para as/os alunas também houvesse livros para as/os professoras para acompanhar a coleção. As mudanças fizeram o mercado dos livros didáticos se expandir e no ano de 1996, o comércio de livros didáticos no país representava 61% da produção nacional (GATTI JÚNIOR, 2000).

Para Bittencourt (2020), a última fase do livro didático brasileiro diz respeito ao período de 1996 até os dias atuais. Esse momento foi marcado principalmente pela ampliação do uso desse material a partir de diferentes medidas e promoções. Em 2004 surgiu o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), dessa forma, para além do PNLD focado no Ensino Fundamental, houve a necessidade de ampliar a produção e o comércio desse material. Em 2011, todos os níveis de educação pública, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), já eram contemplados pelo Programa, que passaram a ser unificados na sigla PNLD. Em 2012, o PNLD passou a incluir outros elementos além de livros didáticos, como: material multimídia, jogos, simuladores e infográficos. Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foram unificados, assim a sigla PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, já que foram incorporadas as funções do PNBE.

Além do PNLD, PNLEM e outras mudanças, Circe Bittencourt (2020) destaca o

interesse de empresas internacionais na aquisição de editoras brasileiras que trabalham com livros e materiais didáticos, destacando que: “As possibilidades comerciais têm mobilizado o interesse das editoras, notadamente as de capital estrangeiro, como o grupo Santillana, que adquiriu a Editora Moderna” (BITTENCOURT, 2020, p. 10). Outra mudança que também ocorreu em 2017 e que afetou os livros didáticos, nesse caso os LD do ensino médio, foi a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças no ensino médio.

O reflexo dessas mudanças nos livros didáticos para o ensino médio é recente, pois somente a partir de 2021 o PNLD para o ensino médio incorporou essas alterações. No tocante a disciplina de História e os LD de História, não há mais livros didáticos específicos para a disciplina, uma vez que todas as Ciências Humanas e Filosofia dividem agora o mesmo livro didático, de volume único, para os três anos do ensino médio, no que foi intitulado “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” pelo PNLD (BRASIL, 2022). Somente as disciplinas escolares de português e matemática possuem livros próprios, que são as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio.

Também é possível aventar que acontecimentos mais recentes também impactarão na produção, conteúdo e distribuição de livros didáticos no Brasil no futuro próximo, como é o caso das ações e falas do Governo Bolsonaro. Desde sua posse em 2018, tanto o presidente quanto seus ministros da educação (GULLINO; GRANDELLE; FERREIRA, 2020; CAMPOREZ, 2021) — Ricardo Vélez Rodríguez (MURAKAWA; ARAÚJO, 2019; CAMPOREZ, 2021), Abraham Weintraub e Milton Ribeiro (CARTA CAPITAL, 2020; R7, 2021) — deram declarações polêmicas envolvendo livros didáticos. Percebo que esse impacto será, principalmente, de caráter conservador e retrógrado, pois no momento de escrita desta tese, o atual presidente Jair Bolsonaro se encontra em campanha eleitoral para um segundo mandato presidencial. E caso seja reeleito, as consequências para a educação como um todo serão ainda mais graves. No entanto, mesmo se não reeleito, houve a construção de um aparelhamento durante esse governo no Ministério da Educação (MEC) que precisará ser combatido para diminuir os danos já causados na educação brasileira e evitar danos futuros.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO

Há algumas décadas ocorre um crescimento no número de pesquisas dedicadas aos livros didáticos — considerando diferentes campos disciplinares — tanto no Brasil (GATTI, 2004; MUNAKATA, 2012) quanto no restante do mundo (CHOPPIN, 2004). E considerando

essa vasta produção, seria uma tarefa inacessível abordar aqui todas as publicações, que possuem diferentes tópicos e interesses, como por exemplo, o campo da História do LD e da materialidade dos LD. Segundo Alain Choppin (2004), a História dos LD teve mais destaque a partir da década de 1980 entre as(os) historiadoras(es), havendo algumas exceções anteriores a essa década, como os casos dos “Estados Unidos, já há um século, a Alemanha e o Japão, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, e, em menor escala, os países nórdicos, a Grã-Bretanha, a França e alguns países da Europa central” (CHOPPIN, 2004, p. 551). No continente americano, tem destaque a Argentina, o Chile, a Colômbia, o México e o Brasil após os anos 1980 (Ibidem, 2004).

Os LD são registros que

refletem a natureza dos conhecimentos disponíveis em cada momento, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos e, também, as perspectivas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação de novas gerações. (MOREIRA, 2011, p. 42)

Os LD também registram em sua materialidade as tecnologias disponíveis para a sua confecção, e com esse crescente aumento de interesse, alguns bancos de dados e centros de estudos foram fundados ao redor do mundo, reunindo materiais didáticos e pesquisadoras(os) interessadas(os).

Com base nesses apontamentos, destaco agora alguns exemplos de centros de estudos e pesquisas desenvolvidas, começando pelo Centro de Investigación MANES (CENTRO MANES, 2022), na Espanha, fundado em 1992, na Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED), que conduz investigações em manuais escolares produzidos na Espanha, Portugal e América Latina durante o período de 1808 a 1990. Atualmente o centro conta com cerca de 7.500 volumes em seus bancos de dados, que podem ser acessados *online* de qualquer lugar no mundo.

Nos Estados Unidos, a The University of Chicago possui vários bancos de dados de livros didáticos (THE UNIVERSITY OF CHICAGO, 2022), disponibilizando seus dados em sua biblioteca virtual para consulta. São cinco coleções de dados disponíveis, também há, por exemplo, uma coleção de livros didáticos utilizados antes e durante o século XIX (UNIVERSITY OF PITTSBURGH, 2022), sendo o livro didático mais antigo no acervo datado em 1741. Há também o Center for Research Libraries (CRL), um consórcio internacional de universidades, faculdades e bibliotecas de pesquisa independentes, fundado em 1949 (CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES, 2022). O centro preserva e disponibiliza materiais de fonte

primária raros e incomuns de todas as regiões do mundo, incluindo a coleção de livros didáticos do K-12, nome utilizado para designar o intervalo de doze anos de ensino escolar que vai do ensino primário ao secundário nos Estados Unidos.

Na Argentina, há a Biblioteca Del Docente (BUENOS AIRES, 2022), que foi disponibilizada pelo governo da cidade de Buenos Aires e possui um acervo que ultrapassa 30 mil volumes de livros didáticos e materiais didáticos, com diferentes materiais da educação primária, secundária e superior. Há, por exemplo, a “Colección Digital Historia de los Textos Escolares Argentinos” (HTA) que deu origem a um *blog* (BIBLIOTECA DEL DOCENTE, 2019) sobre livros didáticos argentinos. Há também, para consulta no local, a coleção “Historia de los Textos Escolares Argentinos”, com livros didáticos e leituras escolares para todos os níveis de ensino usados na Argentina desde 1860.

No Brasil, há o Centro de Memória da Educação (CME, 2022), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Fundado em 1993, este centro conta com uma biblioteca do livro didático que organiza “os dados sobre livros didáticos, disponibilizar aos pesquisadores o acesso a produção escolar das diversas disciplinas escolares brasileiras desde o século XIX aos dias atuais e tem também como objetivo oferecer referenciais a produção didática” (CME, 2022, n.p.). O Centro conta atualmente com mais de 40 mil volumes de livros didáticos que podem ser pesquisados no local, mas que, infelizmente, ainda não possui a possibilidade de acesso *online*.

Em 2010 também foi criado o Memorial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se trata de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (BRASIL, 2022b). Em seu *website*, “está disponível para acesso digital todas as obras inscritas em todas as edições do PNLD de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, até o ano de 2018” (BRASIL, 2022c, n.p.), sendo apenas necessário um agendamento prévio.

Em síntese, esses são alguns exemplos de como o interesse pelo livro didático como objeto de pesquisa cresceu ao redor do mundo, ao ponto de serem fundados centros de estudos e memoriais dedicados para o tema. No mesmo sentido, se analisados os assuntos pesquisados sobre os livros didáticos, é possível perceber que as investigações que tinham como objeto de estudo os LD também passaram por algumas fases. Eram:

muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minorias da sociedade brasileira. (BITTENCOURT, 2011, p. 304)

A variedade de pesquisas publicadas pode ser consultada no Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 2022). Ao procurar por “Livro didático”, aparecem 27.360 mil resultados, sendo: 15.443 mil de Mestrado; 4.590 mil de Mestrado Profissional; 5.182 mil de Doutorado; e 555 de Curso Profissionalizante. Também é possível constatar um aumento no interesse de pesquisas com esse objeto, considerando os resultados que datam 1987, quando aparecem treze pesquisas. Após esse início, uma década depois, os resultados foram consideráveis, apontando: 168 pesquisas em 1997; 809 pesquisas em 2007; e 2.167 mil em 2017. Em todos os anos, com exceção de 2019 que registrou 1.786 mil, os números de pesquisas superam os dois mil. O ano de maior registro foi o de 2020, somando o total de 4.118 mil registros.

Ao observar as áreas de conhecimento que registram pesquisas com livros didáticos no Banco de dissertações e teses da CAPES, é possível constatar sua variedade. Há registros para as áreas de: Ciências Agrárias (209), Ciências Biológicas (263), Ciências da Saúde (785), Ciências Exatas e da Terra (1.225), Ciências Humanas (9.003), Ciências Sociais Aplicadas (1.580), Engenharias (385), Linguística, Letras e Artes (8.935) e Multidisciplinar (4.945). Concentrando as pesquisas na minha área, Ciências Humanas, se destacam os campos da Educação, com 5.060 mil produções, e da História, com 1.161 mil. Ainda nas Ciências Humanas, sobressaem-se nos números de produção a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

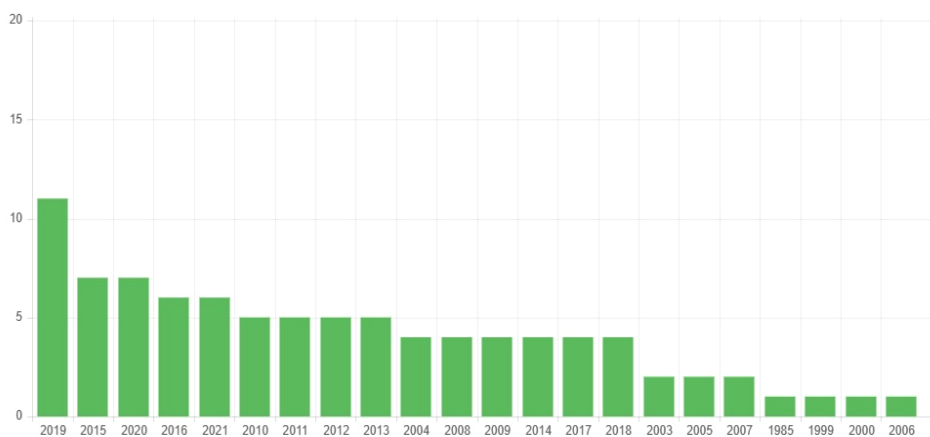
Há muitas(os) pesquisadoras(os) que trabalham com LD, sendo impossível citar todas(os), trago alguns nomes que aparecem no Catálogo de dissertações e teses (CAPES, 2022) onde é possível consultar os nomes de pesquisadoras(es) que se acentuam nas pesquisas relacionadas ao LD. Entre os cinco que aparecem com maior destaque pela produção e orientação em pesquisas sobre o LD estão Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, que podem ser considerados pioneiros nos estudos sobre esse material no campo da História. Circe Bittencourt publicou sua tese, intitulada “Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” (1993), e Kazumi Munakata, a tese “Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos” (1993). Destacam-se também duas autoras da área de Letras-Literatura, Dieli Vesaro Palma e Ana Maria Lisboa de Mello. Por último, consta os nomes de Cileda de Queiroz e Silva Coutinho, da área de Matemática.

Outra fonte para compreender como o livro didático vem sendo pesquisado são as bibliotecas eletrônicas científicas. Como, por exemplo, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). A SciELO é uma

biblioteca de acesso livre e digital, fruto de uma cooperativa de vários periódicos científicos brasileiros, que resulta de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), e também conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente participam da rede os países: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha, México, Paraguai, Peru, Portugal e Uruguai.

Ao pesquisar por produções contendo no título “livro didático” há 91 resultados somente para periódicos publicados no Brasil. Novamente as áreas onde mais se concentram publicações são “Ciências Humanas” e “Linguística, Letras e Artes”, respectivamente com 59 e 28 produções. O *website* também disponibiliza um gráfico de produções por ano, Gráfico 1:

Gráfico 1 - Gráfico de produções científicas sobre livro didático registradas no website SciELO



Fonte: SciELO (2022, n.p.).

É possível perceber o crescimento das produções após os anos 2000, indo ao encontro com os dados de produção presentes no Banco de dissertações e teses da CAPES. Ao procurar pelos termos em espanhol, “libro de texto” há 35 resultados e por “manuales escolares” há 15 resultados, sendo o México, Cuba e Chile os países que lideram as produções em espanhol. Já ao procurar pelo termo em inglês, “textbook”, há 107 produções, mas muitas são repetidas de produções em português e espanhol, dificultando tomar conclusões sobre a real proporção de publicações em inglês.

Para ter uma leitura mais efetiva das produções de outros países latino-americanos, é possível consultar as publicações presentes na biblioteca virtual do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). Criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura (UNESCO), com sede em Buenos Aires, na Argentina, a biblioteca incorpora 680 centros de investigação científica e programas de pós-graduação em diversos campos das ciências sociais e humanas, num total de 51 países do continente americano, africano e europeu. E ao procurar pelo termo em espanhol, “manuales escolares”, há 143 produções em diferentes categorias, sendo elas:

- “documentos de trabajo” (6 produções);
- “libros y capítulo”s (41 produções);
- “tesis” (2 produções);
- “revistas y artículos” (68 produções).

Infelizmente o *website* não disponibiliza uma ferramenta de consulta de produções que permita uma comparação entre países e áreas, sendo necessário buscar individualmente em cada banco de dados de cada país. Dessa forma, pesquisando pelo termo “libro de texto” não encontrei resultados. Já em inglês, “textbook”, pude localizar somente 5 produções.

Tanto pelos bancos de dados que reúnem, em diferentes países e no Brasil, coleções de livros didáticos para a consulta e pesquisas, quanto pelo aumento no número de pesquisas relacionadas ao livro didático, com áreas e temas variados em diferentes países, é possível perceber como esse objeto ganhou a atenção de estudiosas(os) com o passar dos anos, durante o último século. Chegando nestas primeiras décadas do século XXI com *status* de material relevante para pesquisas e sendo cada vez mais estudado, o que não foi diferente para estudiosas (os) dos Estudos Feministas e de Gênero que se interessaram pelo LD.

2.3 GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO NAS PESQUISAS

Ao realizar o estado da arte das pesquisas envolvendo livros didáticos e as questões dos estudos feministas e de gênero, encontrei um dos estudos pioneiros publicado em 1989, que tem como foco a análise de livros didáticos de diferentes disciplinas. Essa investigação foi publicada por Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva (2009), e se concentrava nas produções sobre o LD do período de 1973 a 1986. As autoras e o autor também ressaltam algumas produções de outros países, com destaque para os Estados Unidos, como o caso de “*The image of woman in textbooks*” (1972), de Marjorie B. U’Ren. Nesse livro a autora estadunidense analisou trinta obras didáticas do estado da Califórnia, constatando que “além de sobrerrepresentação masculina (75% dos personagens principais), uma imagem feminina acantonada no espaço doméstico e desvalorizada em atividades econômicas” (ROSEMBERG; MORA; SILVA, 2009, p. 492).

O levantamento de Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva (2009) também destaca duas produções italianas: o livro de Elena Gianini Belotti, intitulado “Dalla parte delle bambine”, de 1973; e o livro de Mariza Bonazzi e Umberto Eco, “I pampini bugiardi”, de 1975. Sendo este último, segundo as autoras e o autor, de grande influência na América Latina e traduzido para o Brasil em 1980. Ainda destacam os textos: H. Prado, da Argentina, chamado “Análisis sociológico de los libros de lectura de nivel primario: estudio de los estereotipos sexuales” (1980); no Brasil, o texto “A Escola e as diferenças sexuais” (1975), de Fúlvia Rosemberg; no Peru, o texto “La Ideologia en los textos escolares peruanos” (1973), de Ana Boggio; e da Venezuela, o texto “Los Textos escolares en primaria” (1977), de Mercedes Calero.

O estudo de Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva sugere um quadro geral das análises do período:

Personagens femininos subrepresentados no texto e nas ilustrações (Pinto, 1981); merecendo menor destaque textual que os masculinos (Lins, 1983); pouco individualizados, sendo preferencialmente designados por função familiar (Pinto, 1981) e por apelidos, muitas vezes, pejorativos quando negros (Jesus, 1986); frequentemente associados a contextos domésticos (Lajolo, 1982; Rego, 1976; Ribeiro, 1981); seus comportamentos e atributos são predominantemente do tipo passivo, frágil, lábil (Eluf, 1979; Lajolo, 1982; Pinto, 1981; Lins, 1983); personagens femininas adultas mais frequentemente representadas como donas de casa, mães de família, sendo poucas as que exercem trabalhos fora de casa (Rego, 1976; Eluf, 1979; Faria, 1984; Noselle, 1979; Pinto, 1981; Lajolo, 1982; Lins, 1983); predomínio do lazer feminino doméstico e passivo (Eluf, 1979; Ribeiro, 1981; Lins, 1983). O perfil masculino seria o oposto do feminino, acrescido de qualidades e atividades intelectuais. (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009, p. 503)

Antes de dar seguimento a discussão, destaco aqui um ponto importante. Após alguns anos, Neide Cardoso de Moura (2007), que participou do estudo com Fúlvia Rosemberg e Paulo Vinícius Baptista Silva, refez uma parte da pesquisa se concentrando somente nos livros didáticos da disciplina de língua portuguesa, concluindo que, em comparação ao estudo anterior, “tais tendências não se alteraram com o passar dos anos [...] A inclusão da perspectiva de gênero na avaliação dos LD não foi suficiente para alterar padrões anteriores na configuração dos masculinos e femininos” (MOURA, 2007, p. 153).

Retornando a análise, em 1986 a socióloga francesa Andréé Michel, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), escreveu “*Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*” (MICHEL, 1986). Sua pesquisa apresenta um levantamento de dados de outras pesquisas sobre as imagens de mulheres e homens projetadas por livros escolares e de literatura infantil na

China, França, Kuwait, Noruega, Peru, República Socialista Soviética da Ucrânia e Zâmbia. Em sua obra, também faz recomendações para a superação do sexismo e estereótipos de gênero nos livros de literatura infantil e didáticos. Em síntese, Andrée Michel apontou um cenário muito semelhante ao encontrado por Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva apontado acima.

Em 1995 a Organização das Nações Unidas (ONU), em seu quarto encontro intitulado “*World Conferences on Women*”, na China, redigiu uma declaração e uma plataforma de ação para fomentar uma educação de meninas e mulheres de forma mais igualitária (NAÇÕES UNIDAS, 1995). Neste documento, há várias menções sobre a necessidade de livros didáticos serem analisados e, se necessário, modificados para se tornarem melhores ferramentas para a promoção da igualdade de gênero. Segundo o documento, a ação a ser tomada pelos governos e órgãos educacionais responsáveis é:

Elaborar recomendações e desenvolver currículos, livros didáticos e materiais didáticos livres de estereótipos baseados em gênero para todos os níveis de educação, incluindo treinamento de professores, em associação com todos os interessados - editores, professores, autoridades públicas e associações de pais. (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 30, tradução nossa)¹⁰

O documento também define que deve ser função do governo “estabelecer programas educacionais e desenvolver materiais de ensino e livros didáticos que irão sensibilizar e informar os adultos sobre os efeitos prejudiciais de certas práticas tradicionais ou costumeiras sobre as meninas”¹¹ (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p.113, tradução nossa). Tradução própria A declaração também sugere que os livros e materiais didáticos podem ser usados para melhorar a autoimagem das meninas, a vida e as oportunidades de trabalho, com especial ênfase nos materiais de áreas onde as mulheres tradicionalmente estão sub-representadas, como matemática, ciências e tecnologias.

A UNESCO — mais especificamente a Divisão para a Promoção da Educação Básica, em cooperação com a Divisão para a Igualdade de Gênero, Escritório de Planejamento Estratégico e o Escritório Regional para a Educação na África (BREDA) —, também lançou em 2009 o “*Promoting gender equality through textbooks: a methodological guide*”, um documento assinado pela demógrafa francesa Carole Brugeilles, da Universidade de Paris X, e

¹⁰ No original: “*Elaborate recommendations and develop curricula, textbooks and teaching aids free of gender-based stereotypes for all levels of education, including teacher training, in association with all concerned - publishers, teachers, public authorities and parents’ associations*”.

¹¹ No original: “*Set up educational programmes and develop teaching materials and textbooks that will sensitize and inform adults about the harmful effects of certain traditional or customary practices on girl children*”.

pela socióloga francesa Sylvie Cromer, da University of Lille 2 (BRUGEILLES; CROMER, 2009). O documento discorre sobre a importância dos livros didáticos para fomentar a igualdade de gênero e os estereótipos ainda presentes nos LD, apresentando um guia metodológico de superação das desigualdades de gênero nas representações dos LD na África.

No documento publicado em 2009, nos exemplos de LD com estereótipos de gênero, são trazidos 24 livros didáticos de matemática usados na educação primária em três países francófonos da África Subsaariana (Camarões, Costa do Marfim e Togo), e um país do Norte da África (Tunísia). A análise mostrou que esses livros didáticos, de forma geral, possuem baixa representação feminina e não promovem a identificação e projeção de meninas. Segundo Carole Brugeillesda e Sylvie Cromer (2009), esses LD tornam difícil despertar o interesse de meninas pela disciplina escolar de matemática, área que historicamente já é identificada como masculina e que possui baixo número de mulheres matriculadas em cursos superiores na área e áreas afins.

Não há nessa publicação qualquer menção a outras minorias e suas representações e nem ao fato de que esses países sofreram com colonizações europeias no passado (BRUGEILLESDA; CROMER, 2009). E, mesmo se tratando de um documento que tem como objetivo melhorar a educação para meninas na África, é assinado por duas francesas. O que também ocorreu em 1986, com o documento assinado por Andrée Michel anteriormente mencionado. Apesar de trazerem estudos de muitos países, é necessário problematizar a geopolítica desse conhecimento sempre sendo conduzido pelo Norte em organizações internacionais. Pois certamente esses países possuem estudiosas(os) competentes para pesquisar, analisar e escrever sobre seus países que poderiam ser contratadas(os).

A UNESCO também lançou seu relatório de gênero e educação (Gender report), intitulado “*A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*” (UNESCO, 2020), em 2020. O livro didático também é um dos tópicos trazidos no relatório sobre a equidade de gênero na educação, com várias(os) autoras(es) que trabalham com o tema ao redor do mundo. São citados, por exemplo, estudos de autoras e autores do Afeganistão, Hungria, Índia, Paquistão, Turquia, Etiópia, Japão, Alemanha, Estados Unidos e Tailândia. Esse relatório se trata de um documento mais inclusivo acerca dos estereótipos de gênero presentes nos livros didáticos, abordando a questão racial, das sexualidades e identidades de gênero. Novamente, reforçando a necessidade de os livros didáticos serem inclusivos e de fomentar a igualdade de gênero.

Para se ter uma visão atualizada e com recorte nacional sobre as pesquisas envolvendo livros didáticos e as questões levantadas pelos Estudos Feministas e de Gênero, é possível checar as publicações em algumas revistas acadêmicas. Ao pesquisar utilizando o *website* da

SciELO, encontrei como resultado:

- utilizando as palavras “livro didático” e “gênero” foram 6 produções referentes a “gênero” como recorte de gênero.
- utilizando as palavras “livro didático” e “mulher” ou “mulheres” foram 6 produções encontradas.

O baixo número de produções que encontrei — durante essa pesquisa na plataforma SciELO — parece estar relacionado ao mecanismo de pesquisa que não conecta corretamente os termos ao procurar no seu banco de dados. Já que ao consultar o Google Acadêmico muitos dos resultados encontrados são do banco de dados da SciELO.

Assim, para uma visão mais ampla da produção é possível consultar esse *website* da empresa Google, que é um mecanismo de pesquisa de acesso livre e *online* que reúne textos completos ou metadados acadêmicos numa extensa variedade de formatos de publicação. Ao procurar por “livro didático”, “gênero” e “mulheres”¹² encontrei 21.000 resultados (sem incluir citações). Numa análise rápida é possível perceber que o interesse em compreender como os livros didáticos perpetuam estereótipos de gênero e raciais são os assuntos mais pesquisados. Ao separar a procura por produções por décadas é possível verificar:

- 1990 a 2000: 160 resultados;
- 2000 a 2010: 3.250 resultados;
- 2010 a 2020: 15.100 resultados.

Com esses resultados, é possível inferir que o crescente interesse por livros didáticos e as questões levantadas pelos estudos feministas e gênero vão ao encontro dos resultados anteriores sobre livros didáticos.

Esses resultados também são visíveis no Banco de dissertações e teses da CAPES. A mesma consulta pelas palavras-chaves “livro didático”, “gênero” e “mulheres” apresenta 115.972 resultados. Sendo separadas por nível de formação: Doutorado (28.560), Doutorado Profissional (2), Mestrado (77.251), Mestrado Profissional (7.170) e Profissionalizante (1.217). Os dados disponibilizados por anos também vão de encontro com resultados anteriores:

- 1987: 50 resultados;
- 1997: 796 resultados
- 2007: 3.420 resultados

¹² Optei por procurar os três termos juntos nas buscas para evitar que “gênero” fosse alocado fora da perspectiva e recorte dos estudos de gênero, já que muitos estudos poderiam tratar, por exemplo, de análises de gêneros discursivos literários. No entanto, pelo grande número de trabalhos encontrados e a impossibilidade de analisar todos, não descarto que dentre estes haja trabalhos não relacionados à perspectiva ou recorte de gênero.

- 2017: 8.295 resultados.
- 2019: 10.027 resultados.

Após 2019 as produções registram uma queda, tendo em 2020 a soma de 8.845 publicações e 2021 apenas 2.718. Podendo, talvez, as produções na área terem sido afetadas pela pandemia de coronavírus ainda em curso.

Percebe-se que o livro didático como objeto de estudo começou a ser pesquisado com maior interesse no Brasil por volta da década de 1980, acompanhando pelo interesse de compreender os estereótipos de gênero e outras questões relacionadas aos estudos feministas e de gênero. Tendo as duas primeiras décadas do século XXI registrado uma popularização do tema, que muito provavelmente está relacionada a fatores externos da academia. Nesse sentido, num exercício de pensar nas possibilidades dessa popularização é possível inferir na relação entre o crescimento dos estudos sobre LD e a expansão do ensino superior e da pós-graduação no país, durante os Governos de Lula e Dilma. Além disso, as décadas também registraram uma popularização das pautas feministas na sociedade, juntamente com o reconhecimento do livro didático como um objeto de estudo e fonte de registro da cultura escolar. Fatos esses que, se somados, podem explicar a crescente produção apresentada anteriormente.

Da mesma forma, os registros por “livro didático” e “colonialidade” podem ser conferidos na plataforma do Google Acadêmico, que também aponta para o crescimento do interesse pelo uso da perspectiva ao analisar livros didáticos. Há 1.630 resultados (sem considerar as citações), das mais variadas formas de produções, como artigos, capítulos de livros, dissertações e teses. Ao procurar por “livro didático” e “colonialidade de gênero” na mesma plataforma, há 32 resultados, sendo o primeiro registro de 2016, indicando que o recorte ainda é um interesse recente nas pesquisas. O primeiro registro de dissertação ou tese é a pesquisa “Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia”, dissertação de Aline Renata dos Santos na área de Educação, de 2017.

Entre as 32 produções, destaco — pela temática de ensino de História e colonialidade de gênero — as publicações de:

- Caíque Gonçalves Araújo e Ana Carolina da Silva Borges, “As mulheres sob as lentes do livro didático: perspectivas decoloniais e discussões feministas” (2020);
- Jean Carlos Moreno e Andressa Ferreira, “Decolonizando práticas educativas na América Latina: mulheres e interseccionalidade no ensino de História” (2021);
- Janaina Guimarães da Fonseca e Silva, “Lugones e o escurecer do ensino de

história” (2022).

Realizando a mesma busca na plataforma SciELO, não encontrei publicações. Observando esses resultados de busca em diferentes plataformas, posso inferir que a perspectiva de(s)colonial está se popularizando no Brasil mais recentemente, a partir dos anos 2000 e com mais intensidade após 2010. Dessa forma, compreendo que o baixo número de pesquisas sobre livros didáticos utilizando a perspectiva pode estar relacionado a isso.

2.4 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção será abordado o uso disseminado do livro didático e como este material é utilizado, para assim ser possível compreender a importância da discussão em torno dos livros didáticos e as possibilidades desse objeto na educação. No Brasil, historicamente “os livros didáticos parecem ser [...] para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos” (BATISTA, 1999, p. 53). Situação que mesmo com o advento das tecnologias e da *internet* parece não ter se modificado tanto. Segundo a pesquisadora da Educação Karylleila dos Santos Andrade, “há as escolas que ainda não têm acesso à internet e nem a uma biblioteca bem estruturada, então o livro didático passa a ter importância ainda maior, sendo a base de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno” (BARRETO, 2020, n.p.).

Segundo a pesquisa da Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD) TIC 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 88,1% das(os) estudantes utilizam a *internet*; e dentro desse grupo, 98,4% são da rede privada e 83,7% da rede pública (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA, 2019). Entre as(os) 4,3 milhões de alunas(os) que não têm acesso à internet, 95,9% são da rede pública e na rede privada esse número cai para 4,1%. Segundo a mesma pesquisa, o telefone celular em ambos os grupos é o maior meio de acesso à *internet* entre as(os) estudantes, com 97,4% do total de uso. Os três maiores usos da *internet* pelos estudantes foram, em ordem: (i) enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos; (ii) conversar por chamadas de voz ou vídeo; (iii) e assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes. A qualidade da *internet* também é um fator determinante no tipo de acesso e uso, sendo as camadas mais pobres da população as mais prejudicadas (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA, 2019).

As bibliotecas escolares seriam uma possibilidade para alunas(os) terem acesso a outras fontes e materiais de pesquisa, principalmente para estudantes da rede pública, mas segundo a

Câmara dos deputados, a maioria dos mais de cinco mil municípios brasileiros, ou 98 mil de um total de 180 mil escolas brasileiras (totalizando 55%), não possuíam biblioteca nem sala de leitura em 2018 (HAJE, 20018). Além disso, segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, atuando com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na pesquisa TIC Educação 2021, a disponibilidade de internet para alunas(os) em bibliotecas ou laboratórios de informática está presente em apenas 45% das escolas municipais e 65% nas estaduais (TIC EDUCAÇÃO, 2020).

Apesar do uso mais generalizado da *internet*, principalmente para alunas(os) da rede privada, a disponibilidade do livro didático é maior do que outras fontes, materiais de ensino e possibilidades de acessar informações de forma fácil. Principalmente para alunas(os) da rede pública, esses livros didáticos continuam sendo materiais de ensino de extrema importância.

Mesmo em face de toda a revolução tecnológica contemporânea que tem atingido os meios eletrônicos e digitais de conservação, reprodução e transmissão de informações e do impacto dessa revolução sobre os processos de ensino-aprendizagem, o livro didático continua sendo ainda o material didático mais utilizado no cotidiano das salas de aula brasileiras. (SILVA, 2009, p. 46)

Os LD estabeleceram grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (APPLE, 1995) e ainda estabelecem essas condições materiais no Brasil. A questão da disponibilidade do LD como um material de mais fácil acesso também é citada por Heloísa Penteado (2010), que reforça que o LD no Brasil é o “material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem” (2010, p. 234). As(os) docentes,

justificam ser o livro uma exigência dos pais, da direção pedagógica da escola ou dos próprios alunos, que necessitam de um “roteiro” de estudos para as avaliações. Outros afirmam empregá-lo pelo fato de a clientela ser constituída por alunos de baixa renda, que não dispõem de acesso a fontes alternativas de informação. (LIMA, 1998, p. 196)

Como a disponibilidade deste material é inegavelmente mais facilitada do que outros materiais pedagógicos e acadêmicos nas escolas, faz com que “a importância do livro didático é tanta que, em muitas escolas e lares brasileiros, o acervo bibliográfico é constituído basicamente pela literatura didática” (SILVA, 2009, p. 46). Não quero induzir a ideia de que o sistema do PNLD funcione sem defeitos, apenas ressalto que, comparado com outros materiais, o LD “é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de

maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2008, p. 46).

Outra questão é o uso do LD como autoridade científica. Ou seja, como as(os) docentes lidam com o conhecimento contido e trazido pelos LD. Como bem aponta Silva:

A despeito da sua inegável utilidade, o problema mais grave no uso do livro didático é que os professores, em muitas circunstâncias, o adotam como um instrumento de autoridade científica, chegando por vezes ao ponto de elaborar seu programa de curso a partir do sumário do próprio livro. (SILVA, 2009, p. 46-47)

A figura que poderia questionar e reparar qualquer dado mal explicado, inverdades ou dados já superados presentes nos LD é justamente a figura de quem ensina. Entretanto, essa discussão entra na formação docente, pois para ser capaz de contestar, criticar ou mesmo trazer novos materiais para complementar o que está contido nos LD é preciso conhecimento prévio do assunto (na formação) que se ensina. A capacidade de atualização, formação complementar e leituras por parte de docentes também são fundamentais. Nesse sentido, um livro didático ruim pode ser uma ferramenta que se torna boa na mão de professoras(es) preparadas(os), mas dificilmente terá o mesmo desfecho com professoras(es) com formação deficitária (LAJOLO, 1996). Segundo Douglas Consolo, em sua pesquisa sobre professoras(es) de língua estrangeira que trabalhavam na rede pública, as(os) docentes acabam desenvolvendo uma alta dependência do livro didático pela sua "formação insuficiente e inadequada” (CONSOLO, 1990, p. 102).

A relação entre professoras(es) e LD é complexa, pois além de uma boa formação e atualizações que exigem também tempo disponível, também é necessário tempo para que as(os) docentes sejam capazes de criar materiais didáticos, como, por exemplo, materiais que complementam ou contestem os conhecimentos trazidos nos LD. A questão do tempo tem correlação direta com a remuneração da classe, que por ser baixa acaba fazendo com que professoras(es) precisem trabalhar em diversas escolas e não possuam muito tempo disponível. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgou um estudo que aponta que o Brasil tem a média de remuneração para professoras(es) mais baixa do que a média dos 38 países membros da organização (OECD, 2021).

O conjunto dessa situação educacional vivida pelas(os) docentes, que Michael Apple (1995) chama de proletarização docente, faz com que o LD "acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina" (LAJOLO, 1996, p. 4). Ao pensar mais especificamente em docentes da disciplina de História, compartilho da visão de Silva (2009), de que “o professor é

que deve problematizar o conteúdo dos livros didáticos, questionar os meios empregados para a sua produção e criticar a abordagem histórica apresentada, seja para enriquecê-la seja para refutá-la” (SILVA, 2009, p. 63). No tocante à História das Mulheres, ou outras minorias políticas, e as questões de gênero a figura de quem ensina é de extrema importância:

o livro didático de História tem incorporado essas discussões, mas ainda de forma precária, isto é, sem integração com os chamados conteúdos tradicionais. A questão de gênero, por exemplo, aparece, na maioria das vezes, ou como apêndice dos capítulos, ou como sugestão de atividades. Há, portanto, a necessidade de desenvolvimento do uso crítico do livro didático por parte do professor junto com os alunos. (LEITE, 2010, p. 201)

Juçara Leite sugere um importante questionamento quando coloca: “o que estamos realmente querendo ensinar quando ensinamos História? Ou devemos perguntar: o que estamos querendo que nosso(a) aluno(a) aprenda?” (LEITE, 2010, p. 193). A partir desse questionamento de Leite (2010), entendo que em relação às questões de gênero, mulheres e minorias políticas, me refiro à construção de uma sociedade mais democrática: “em direção às demandas sociais para o ensino de História: [que possibilite] [...] ações afirmativas e construção de valores democráticos em uma sociedade não sexista” (LEITE, 2010, p. 193) onde “as questões de gênero fazem parte desses debates” (Ibidem, 2010, p. 193). Ainda segundo Losandro Tedeschi, trazer conhecimentos históricos sobre mulheres para o ensino de história seria uma questão de ética e de rigor histórico, pois “resulta errôneo ensinar história numa perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade” (2004, p. 1194). No entanto, essa potencialidade das(os) docentes de História também é afetada pela formação e pela precarização do trabalho docente, que acaba comprometendo esse tipo de ensino.

No que diz respeito à formação, as licenciaturas de História no Brasil majoritariamente não disponibilizam conteúdo que permita uma formação para futuras(os) professoras(es) sobre a História das mulheres, questões de gênero e de sexualidade. E quando o fazem, são disciplinas eletivas que dependem do interesse individual para serem frequentadas pelas(os) futuras(os) docentes (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2021). Assim, segundo Denize Sepulveda e José Antônio Sepulveda (2021), que desenvolvem pesquisas sobre a formação de professoras(es), o resultado desse cenário é que:

Apesar de estarmos na segunda década do século XXI, verificamos que alguns cursos de licenciatura em história ainda apresentam dificuldades em trabalhar com os assuntos da história das mulheres, dos gêneros e das sexualidades. Na maioria das vezes, professorxs que desejam atuar com essa temática precisam procurar cursos de

especialização, de mestrado ou doutorado, para desenvolverem suas pesquisas e tecerem os seus conhecimentos. Nesse sentido, perguntamos: e como ficam os profissionais que não conseguem frequentar tais cursos? Como podem desenvolver práticas democráticas no ensino de história, diminuindo a invisibilização das mulheres? (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2021, p. 9)

De forma geral e no tocante ao ensino de História das Mulheres e das questões de gênero, o livro didático acaba sendo o principal material disponível nas escolas, ou, como apontado acima, até mesmo nas bibliotecas escolares e particulares seu uso é disseminado. Reitero essa constatação tanto para o caso de discentes quanto para o caso dos docentes. Estes últimos, figuras que, por várias razões, também utilizam o LD como ferramenta de atualização na sua área e principal régua de ensino em sala de aula. Por estes motivos, compreendo que é relevante pensar o papel social que os LD têm em nossa sociedade, enxergando nesse objeto uma possibilidade de ferramenta de emancipação importante. No entanto, como veremos adiante, a inclusão de mulheres e das questões de gênero nos LD de História precisa ir à raiz do problema, à colonialidade de gênero, para fomentar uma educação que deseje e consiga romper as desigualdades de gênero em nossa sociedade.

3 PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL

Ao mobilizar a perspectiva de(s)colonial, antes de prosseguir com o uso desta, estou ciente das possibilidades e limitações dessa vontade de romper com a colonialidade/modernidade. Pois, assim como indaga Ballestrin (2013, p. 112):

É possível romper com a lógica da colonialidade da modernidade sem que abandonemos as contribuições do pensamento ocidental/europeu/iluminista – especialmente, liberalismo e marxismo – para a própria decolonização? Será que o êxito da sua proposta depende de sua própria condição subalterna e periférica? Qual o limite da implosão sobre a base epistemológica das ciências sociais? Será que, ao enfatizar superações e ao negar as influências do pós-estruturalismo, pós-marxismo e pós-colonialismo, o grupo não estaria criando uma nova *hybris del punto cero*? Como lidar com a paternidade europeia das nossas instituições e pensamentos políticos?

Estou a par dessa questão e atenta, uma vez que compreendo que a perspectiva de(s)colonial para o meu trabalho caiba na definição de um estudo “comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade” (BALLESTRIN, 2013: 91), particularmente na superação das relações fomentadas pela colonialidade de gênero. Gênero — assim como outras estruturas de poder, como, por exemplo, a noção de raça —, em sua forma atual em nossa sociedade é inaugurada com a intrusão dos colonizadores, que implementaram aqui a lógica das relações de gênero europeia. Sendo assim, um estudo que pretenda qualquer superação das disparidades e binarismo hierárquico entre os gêneros em nossa realidade não pode fazê-lo de forma verdadeiramente crítica sem a perspectiva de(s)colonial. É preciso compreender a origem dessa realidade para assim tentar superá-la.

Para compreender o que suleia a perspectiva de(s)colonial é necessário analisar o percurso histórico do qual nasceu essa perspectiva, para assim ter um melhor entendimento de suas influências, rupturas e propostas com os caminhos epistemológicos do que viria a ser o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Responsável por organizar e difundir a perspectiva de(s)colonial com uma rede multidisciplinar e multi-geracional de intelectuais majoritariamente latinas(os), o grupo analisa os problemas sociais da América Latina olhando os processos de colonização de nossas sociedades e a continuação desses processos mesmo após as independências — a colonialidade. Nessa perspectiva, procuram resgatar conhecimentos anteriores à colonização, mostrando que a epistemologia dominante colonial se impôs à força pela colonização do poder, saber e ser. O grupo promove essas discussões para que seja possível construir outros mundos mais justos para as populações de América Latina, partindo do ponto de vista latino.

Para abranger os percursos do Grupo Modernidade/Colonialidade, utilizo como guia a cientista política Luciana Ballestrin (2013), com seu artigo “América Latina e o giro decolonial”. A autora fez um importante mapeamento até a consolidação do Giro De(s)colonial, termo proposto pelo integrante deste Grupo e antropólogo colombiano Nelson Maldonado-Torres, em 2006, na sua conferência “Mapeando el giro decolonial: intervenciones post/transcontinentales em teoría, filosofía, y crítica”:

A ideia era que, embora alguns estivessem em conversação ou com o giro pragmático, ou o giro linguístico, ou com o marxismo, ou com a teoria feminista, ao final se podia vislumbrar entre essas diferentes orientações a presença de outro tipo de giro que merecia o seu próprio nome e definição.¹³(MALDONADO-TORRES, 2006 *apud* REYES, 2017, p. 4, tradução nossa)

Esse Giro que surgiu está intimamente ligado ao Grupo Modernidade/Colonialidade. No entanto, há autoras e autores que antecederam ao Grupo M/C e ao chamado Giro De(s)colonial e que são, atualmente, considerados de(s)coloniais. Trata-se de uma questão comum em movimentos acadêmicos e políticos, principalmente com autoras e autores que tiveram visões críticas sobre processos de colonização e suas consequências sociais para os países que foram colonizados, como é o caso, por exemplo, de Franz Fanon. Outros movimentos de contestação na América Latina, como pensadoras(es) da Educação Popular e da Teologia da Libertação, também passaram a ser utilizadas(os) na perspectiva de(s)colonial, influenciando e sendo influenciados por esta. Como corrobora Catherine Walsh (2013), o Grupo Modernidade/Colonialidade foi o responsável por propagar a perspectiva de(s)colonial. Dessa forma, em posse dessas informações, analisarei primeiramente o percurso do Grupo M/C na próxima seção.

3.1 O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DA PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL

O Giro De(s)colonial foi o resultado de contestações do Grupo M/C, que segundo Ballestrin (2013), levou os argumentos pós-coloniais à radicalização. Para Sérgio Costa (2006), as pensadoras e pensadores do pós-colonialismo compartilham de um “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções

¹³ No original: “*La idea era que, si bien algunxs podían estar en conversación con el giro pragmático, o el lingüístico, o con el marxismo, o con la teoría feminista, al final se podían entrever entre esas orientaciones diferentes la presencia de otro tipo de giro que merecía su propio nombre y definición*”.

dominantes de modernidade” (COSTA, 2006 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 90). Isto é, se trata de um movimento importante de contestação e quebra epistemológica dentro da academia.

O pós-colonialismo teve grande atividade nos estudos literários e culturais, sendo mais difundido a partir da década de 1980 na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os pós-colonialistas se propunham a estudar as sociedades, ex-colônias, após o período de independência e os impactos do processo de colonização nestas. Segundo Claudia de Lima Costa (2016), esse movimento crítico é fruto de seu tempo e “surge, então, como uma tentativa teórica e metodológica de preencher o vácuo analítico causado pela proliferação de novas temporalidades disjuntivas e instabilidades do capitalismo contemporâneo, bem como pela complexificação das relações e assimetrias de poder” (COSTA, 2016, p. 22).

São nomes conhecidos por terem inspirado o pós-colonialismo: o poeta negro, nascido na Martinica, Aimé Césaire (1913-2008), com sua obra “Discurso sobre o colonialismo” (1950); o escritor e professor, nascido na Tunísia e de origem judaica, Albert Memmi (1920-2020), com o “Retrato do Colonizado precedido de retrato do Colonizador” (1974); e o psicanalista negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia, Franz Fanon (1925-1961), principalmente com suas obras “Pele negra, máscaras brancas” (1952) e “Os condenados da terra” (1968). Soma-se a tríade o crítico literário de origem palestina, intelectual e militante Edward Said (1935-2003), com a obra “Orientalismo” (1978).

Esses autores também influenciaram o Grupo de Estudos Subalternos localizado na Índia e liderados pelo historiador indiano Ranajit Guha. O Grupo buscava ir além do marxismo ortodoxo e de análises da história colonial indiana escrita por europeus, onde criticavam também a própria historiografia indiana que ainda utilizava lentes europeia para escrever sua história. No Brasil, muito utilizada nos estudos feministas e de gênero, a crítica e teórica indiana Gayatri Spivak, com seu texto “Pode o subalterno falar?” (1985), é um dos nomes mais conhecidos desse grupo, bem como o crítico teórico indiano Homi K. Bhabha, com seu trabalho “O local da cultura” (1994).

Segundo Ballestrin (2013), autoras e autores latinas(os) influenciadas(os) pelo Grupo de Estudos Subalternos asiático e o movimento pós-colonialista, e a própria transformação que acontecia no mundo e no meio acadêmico, fundaram o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos na década de 1990. O Grupo foi originalmente formado por Ileana Rodríguez, John Beverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés, que, ao fundar o grupo, organizaram um manifesto:

O Manifesto Inaugural redigido pelo Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos incorporava vários dos temas abordados pelo historiador indiano Ranaji Guha, a partir dos quais se pretende avançar para uma reconstrução da história latino-americana das últimas duas décadas. (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1990 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 95)

No entanto, o Grupo logo sofreu uma ruptura interna, em 1998. Para alguns membros, as teorias das(os) autoras(os) indianas(os) não deveriam ser assumidas e traduzidas para o contexto latino-americano. Pois o movimento indiano “têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina” (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 95). Para essa parcela do grupo, “a história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (BALLESTRIN, 2013, p. 95-96).

As autoras e autores que compartilhavam desse posicionamento, que tiveram na figura de Walter Mignolo seu porta voz, se reuniram e deram origem ao Grupo Modernidade/Colonialidade. São nomes importantes deste momento inicial do Grupo: Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Fernando Coronil e Immanuel Wallerstein. Já no ano 2000, segundo Ballestrin (2013), uma das publicações coletivas mais importantes do Grupo Modernidade/Colonialidade foi lançada, de título: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”.

Também nos anos 2000, o Grupo incorporou e dialogou com outras autoras e autores como Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas. Suas e seus integrantes, muitas(os) autoras(es) que já desenvolviam teorias de análises próprias como, por exemplo, Enrique Dussel, fizeram com que o Grupo Modernidade/Colonialidade adotasse e fosse influenciado por algumas destas perspectivas. No primeiro momento as questões de gênero e dos estudos feministas ainda não possuíam grande palco nas análises do Grupo, mas a partir do momento que mais mulheres começaram a participar do grupo essas questões foram ganhando corpo, como por exemplo, nomes como María Lugones e Rita Segato que são de extrema importância neste enfoque.

Por ser este o grupo de autoras e autores que difundiram e vem difundindo a perspectiva de(s)colonial em Abya Yala e em outros territórios, vale questionar qual a relação deste grupo com e sobre o Brasil. E a resposta está juntamente com importantes autores brasileiros, como

Darcy Ribeiro, Milton Santos, Paulo Freire e Gustavo Lins Ribeiro, que são utilizados pelo grupo. Como aponta Ballestrin:

Entretanto, uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. (BALLESTRIN, 2013, p. 111)

Retornarei à questão sobre as necessidades de se pensar as especificidades da perspectiva de(s)colonial no Brasil adiante. Antes de adentrar propriamente as questões dos estudos feministas e de gênero dentro do Grupo Modernidade/Colonialidade, e de suas contribuições para essa perspectiva, aponto algumas das ideias centrais da perspectiva de(s)colonial, que penso serem necessárias para desenvolver — posteriormente — apontamentos mais focados nas questões de gênero e feministas.

3.2 O QUE SULEIA A PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL?

Alguns pontos são centrais nas análises feitas por autoras e autores que utilizam a perspectiva de(s)colonial, e o primeiro deles é compreender como o espaço geográfico que chamamos de Europa se tornou o conceito que temos hoje de Europa. Dentro desse conceito está o de “civilização” em oposição ao de “barbárie” e o de “Ocidente” em oposição ao de “Oriente”. Segundo Enrique Dussel (2005), essas ideias são frutos da interpretação diacrônica unilinear Grécia-Roma-Europa que surgiu e foi difundida nos fins do século XVIII romântico alemão. No Renascimento italiano, especialmente após a queda de Constantinopla, se começou a difundir essa interpretação de Ocidente como sendo igual a “Grécia+Roma+Cristão”, nascendo assim, essa “ideologia” do romantismo alemão” (DUSSEL, 2005, p. 27). Essa diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa via na Grécia e depois em Roma o “centro da história”, colocando a Europa como a herdeira direta.

No entanto, Grécia e Roma, vistos como exemplos primordiais de “civilizações ocidentais” pelos modernos, não se encontravam no Ocidente. A própria ideia de Ocidente e Oriente em oposição é uma construção moderna. Quem aprofundou as análises sobre essa questão foi Edward Said, em seu livro “Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente”, originalmente publicado em 1978, e para o autor, “a relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa” (SAID, 2008, p. 33). Said utiliza o termo Orientalismo para trabalhar melhor essa relação de poder e

dominação, apontando que

O Orientalismo é antes a distribuição de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a elaboração não só de uma distinção geográfica básica (duas metades desiguais compõem o mundo), mas também de toda uma série de ‘interesses’ que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; é, mais do que expressa, uma certa vontade ou intenção de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente. (SAID, 2008.p. 40)

A perspectiva de(s)colonial foi fortemente influenciada pelo intelectual palestino Edward Said. Os estudos pós-coloniais e a perspectiva de(s)colonial têm em comum a conclusão de que a forma como entendemos o mundo hoje é fruto das construções da Modernidade, que colocou a Europa como “centro da História” e o resto como “periferia”. O “outro”, o não europeu, se constitui pelos olhos do europeu e a Europa, o lugar da modernidade, se descrevia como mais desenvolvida e superior. Nesse sentido, a “superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral” (DUSSEL, 2005, p. 30), e caso o “bárbaro” venha se opor “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)” (Ibidem, 2005, p. 30).

Os conceitos de colonialismo e colonialidade são também pontos centrais na perspectiva de(s)colonial para aprofundar o que a ideia moderna de “guerra justa colonial” causou nas populações que foram “modernizadas” à força. Quijano (2005; 2009), diz que o colonialismo é o ato de uma nação controlar os recursos naturais, os recursos de produção, o trabalho e a identidade de outra nação que habita um território diferente. Assim, se estabelece um controle da autoridade política, mas que nem sempre se estabelece por meio de relações baseadas na diferenciação e hierarquização de raças¹⁴ para isso — no entanto, em Abya Yala a questão étnico-racial se faz presente. Já a colonialidade é percebida pelo autor como uma imposição mais sutil à intersubjetividade humana, mais prolongada e enraizada. Para o Quijano, o colonialismo é mais antigo, mas a colonialidade adquire uma força tal que não precisa do colonialismo para existir.

Assim, a colonialidade é um imaginário sociocultural, é um discurso que ganha vida, se manifesta e se materializa em constelações de instituições, normas e leis coloniais (aparatos disciplinares de controle e dominação), por meio dos quais emergem formas

¹⁴ Aníbal Quijano utiliza “raças” entre aspas em seus textos, para marcar a invenção que ocorreu de raças humanas nesse processo de colonialismo em Abya Yala. Concordo com a visão do autor, mas para um texto menos confuso utilizarei o termo sem aspas.

concretas e específicas de subjetividade configurada.¹⁵ (ORTIZ *et al.*, 2018, p. 21, tradução nossa)

Para Mignolo (2017), esse conceito introduzido por Quijano sobre colonialidade e utilizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade

Não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia de modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro (sic)¹⁶, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. (MIGNOLO, 2017, p. 2)

Mignolo (2017) aponta para a denúncia feita por Quijano ao introduzir este termo colonialidade, considerando que “a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade — não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). O autor vai adiante pontuando que: “se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais” (Ibidem, 2017, p. 2). Mignolo (2004) expõe que o colonialismo fez e faz parte da modernidade, mas que “permaneceu invisível sob a ideia de que o ‘colonialismo’ seria um passo necessário em direção à modernidade e à civilização; e continua a ser invisível hoje, sob a ideia de que o colonialismo acabou e de que a modernidade é tudo o que existe” (MIGNOLO, 2004, p. 676).

Segundo Mignolo (2017), para Quijano o padrão colonial de poder tem quatro domínios inter-relacionados: i) o controle da economia; ii) o controle da autoridade; iii) o controle do sexo/gênero e sexualidade; iv) e o controle do conhecimento e da subjetividade. Já para ele, a base que sustenta essas quatro “cabeças” são duas “pernas”: “o fundamento racial e patriarcal do conhecimento” (MIGNOLO, 2017, p. 5). De acordo com Mignolo, este fundamento tem origem cristã e mesmo depois do século XVIII, com o advento científico, o conhecimento não mudou de mãos, pois o discurso científico não causou uma grande ruptura como se costuma pensar. Nessa perspectiva, o autor passa a defender essa tese ao trabalhar com a ideia de totalitarismo teológico e científico.

Mignolo (2004) aponta que o problema da ciência na perspectiva colonial/moderna, reproduzindo a mesma característica do pensamento teológico, foi o caráter totalitário: “O problema estava na falta de consciência de que a celebração da revolução científica enquanto

¹⁵ No original: “Así, la colonialidad es un imaginario sociocultural, es un discurso que cobra vida, se manifiesta y se materializa en constelaciones de instituciones, normas y leyes coloniales (aparatos disciplinarios de control y dominación), mediante los cuales emergen formas concretas y específicas de subjetividad configurada”.

¹⁶ A associação entre coisas negativas a escuro/preto/negro é também fruto da Colonialidade. Optou-se por utilizar o trecho do autor, que infelizmente também comete este erro ao nomear seu livro, mas fazendo aqui essa ressalva.

triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar” (MIGNOLO, 2004, p. 670). Pois além de totalitária, “ela foi concebida como um enorme triunfo da modernidade na perspectiva da modernidade, uma autocelebração que correu em paralelo com a crença emergente na supremacia da “raça branca”” (Ibidem, 2004, p. 670). A concepção Ocidental de conhecimento, agora “científico”, ainda negava qualquer outro conhecimento, ou seja, “no plano histórico, tanto a fratura como a continuidade entre fé e razão, teologia e ciência podem ser vistas, de fato, como um “desvio subparadigmático” dentro do “mesmo paradigma”” (Ibidem, 2004, p. 673).

Ainda segundo o autor, o êxito do totalitarismo, que foi da razão teológica para a científica, não pode ser explicado unicamente pela força dos princípios em si mesmos. Uma vez que seguir esse caminho explicativo seria recair nas explicações eurocêntricas do excepcionalismo europeu. A explicação reside “na cumplicidade, desta vez, entre uma determinada forma de conhecimento e um determinado momento na história: a criação da economia capitalista, tal como a conhecemos hoje” (MIGNOLO, 2004, p. 675-676). Mignolo chama essa estrutura de pensamento da colonialidade/modernidade de Matriz Colonial de Poder (MCP), utilizando o termo criado por Aníbal Quijano (*patrón colonial de poder*). Esse processo pode ser resumido em trecho:

O conhecimento na MCP era uma faca de dois gumes: por um lado, era a mediação para a ontologia do mundo, assim como um modo de ser no mundo (subjetividade); por outro lado, uma vez que o conhecimento era concebido imperialmente como verdadeiro conhecimento, se tornou uma mercadoria para ser exportada àqueles cujo conhecimento era alternativo ou não moderno, segundo a teologia cristã e, depois, a filosofia secular e as ciências. (MIGNOLO, 2017, p. 8)

No conhecimento na MCP está imbricada a questão étnico-racial, que se trata do fundamento racial do conhecimento, que também é uma das questões centrais da perspectiva de(s)colonial. De forma geral, na matriz colonial há nós históricos-estruturais heterogêneos, que foram primeiramente pensados por Quijano em sua análise do *patrón colonial de poder*. Nesse sentido, Mignolo (2017) traz uma explicação sintetizada sobre o que seria essa construção:

A matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela “/” (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial. (MIGNOLO, 2017, p. 10)

Esses nós são dependentes e relacionados, e garantem a manutenção da Matriz Colonial

de Poder, uma vez que “Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas” (MIGNOLO, 2017, p. 10). Nessa perspectiva, entende-se que o nó histórico estrutural que ancora todos é o nó histórico-social racial, pois como dito anteriormente, a questão étnico-racial é a base da perspectiva de(s)colonial. É esse nó que nasce em Abya Yala, graças à toda herança que dá origem ao pensamento da colonialidade/modernidade e sua ligação com o sistema econômico capitalista. Sendo assim, ao focar em um nó não se exclui todos os outros nós, justamente porque estão sempre ligados e não produzem análises excludentes.

Em minha tese, entendo que dois nós são os focos principais, pois analiso a colonialidade de gênero presente na sociedade brasileira, questão essa que está relacionada à epistemologia dominante e o de gênero/sexo. À vista disso, reproduzo, tal qual escrito, esses nós segundo Mignolo (2017), onde o primeiro se trata de: “Uma hierarquia epistêmica que privilegia o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada no sistema universitário global, nas editoras e na Encyclopedia Britannica, tanto no papel quanto na internet” (MIGNOLO, 1995, 2000; QUIJANO, 2007). Mignolo também cunhou o conceito conhecido como geopolítica do conhecimento para desenvolver essa questão.

Já o segundo nó se trata de:

Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais (Garza Carvajal, 2003; Trexler, 1995; Sigal, 2000; Enloe, 2001; Tlostanova, 2010b; Oyesumi, 1997). Um sistema que impôs o conceito de “mulher” para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias europeias, efetivamente introduzindo regulamentos para relações “normais” entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o “homem” e a “mulher” (Lugones, 2008, 2010; Tlostanova, 2008; Suárez Navaz e Hernández, 2008). (MIGNOLO, 2017, p. 11)

Sobre a base étnico-racial que permeia todos os nós, foram as análises de Quijano que, segundo María Lugones (2020), permitiram novos entendimentos históricos, como aponta em trecho:

A invenção da “raça” é uma guinada profunda, um giro, já que reorganiza as relações de superioridade e inferioridade estabelecidas por meio da dominação. A humanidade e as relações humanas são reconhecidas por uma ficção em termos biológicos. É importante notar que Quijano nos oferece uma teoria histórica da classificação social em substituição ao que ele denomina “teorias eurocêntricas sobre as classes sociais”. Sua análise nos permite entender a centralidade da classificação da população em raças no capitalismo global. (LUGONES, 2020, p. 63)

Quijano e Mignolo mostraram que a questão de raças está relacionada íntima e primordialmente ao cristianismo, o que deu origem ao pensamento europeu científico moderno — como Mignolo (2004) sinalizou, junto a este pensamento também havia a crença emergente da supremacia da “raça branca”. Quijano (2005) explora a questão da ligação com o cristianismo quando fala da ideia de alma, necessária para compreender a colonialidade. Difundida inicialmente na Europa pela religião cristã, com Descarte: “o que era uma co-presença permanente de ambos os elementos em cada etapa do ser humano, em Descarte se converte numa radical separação entre ‘razão/sujeito’ e ‘corpo’” (QUIJANO, 2005, p. 129). Ainda, para Quijano, “sem essa ‘objetivização’ do ‘corpo’ como ‘natureza’, de sua expulsão do âmbito do ‘espírito’, dificilmente teria sido possível tentar a teorização ‘científica’ do problema da raça” (Ibidem, 2005, p. 129).

Com as colonizações, as pessoas passaram a serem vistas como de raças diferentes de acordo com o seu tom de pele e, as que não possuíam a cor dos invasores, passaram a ser vistas como raças primitivas e como aquelas que “mereciam” ser civilizadas com “guerras justas”. Uma ficção biológica que deu origem ao surgimento de novas identidades geoculturais e sociais, como corrobora Lugones (2020, p. 64):

“América” e Europa” estão entre essas novas identidades geoculturais; “europeu”, “índio”, “africano” estão entre as identidades “raciais”. Essa classificação é “a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial. Com a expansão do colonialismo europeu, a classificação foi imposta à população do mundo.

Essas raças tidas como primitivas eram entendidas como aquelas mais próximas da natureza, alusivas ao corpo, e por isso distante da sua outra possibilidade dentro dessa perspectiva binária eurocêntrica da “razão/sujeito”. Quijano mostra como essa foi a base científica na qual nasceu — mesclado a ideia de progresso —, durante o século XVIII, a perspectiva histórica dualista/evolucionista, onde todas as civilizações caminhavam, inerentemente, para o progresso entendido como civilização europeia. Aqui já tida como identidade:

Assim todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa sequência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do magnífico-mítico ao científico (QUIJANO, 2005, p. 129).

Por essa visão que “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas

humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 4). María Lugones (2020) também mostra a relação de toda esse colonialidade com o capitalismo eurocêntrico, quando coloca que:

De modo mitológico, a Europa, centro capitalista mundial que colonizou o resto do mundo, passou a figurar como preexistente ao padrão capitalista mundial de poder e, assim, estaria no ponto mais avançado da temporalidade contínua, unidirecional e linear das espécies. [...] A Europa é concebida miticamente como preexistente ao capitalismo global e colonial, e como tendo alcançado um estado muito avançado nesse caminho unidirecional, linear e contínuo. (LUGONES, 2020, p. 66)

Assim, autoras e autores que trabalham a perspectiva de(s)colonial apontaram os processos que instauraram a lógica da colonialidade/modernidade a partir da colonização e que garantiram sua hegemonia até os dias atuais, onde a colonialidade e o sistema econômico capitalista eurocêntrico ainda permanecem e se expandem. Foi no século XX onde começou a ruptura desta perspectiva colonial de conhecimento dentro das áreas de conhecimento científico — aqui falando do que a lógica da colonialidade/modernidade entende como “conhecimento científico”. E essa ruptura se deu internamente e externamente por volta de 1970 (MIGNOLO, 2004). Internamente pela epistemologia feminista:

A referência feita à ciência ocidental na perspectiva da “epistemologia feminista” diz respeito, principalmente, ao seu fundamento masculino, ao fato de aquilo que passa por ciência ser, na verdade, baseado numa “(perspectiva de) epistemologia masculina”. O fato de a ciência ocidental não ser apenas masculina mas também branca não aparece como um tema dessa agenda. A epistemologia feminista é, assim, uma crítica ocidental e eurocêntrica da ciência ocidental e do eurocentrismo masculino. (MIGNOLO, 2004, p. 686)

Posteriormente, as críticas feministas se expandiram para as questões étnico-raciais devido, principalmente, às mulheres negras. Já a crítica externa se deu graças às epistemologias étnico-raciais, que acentuavam a geopolítica do conhecimento e a cor deste conhecimento. Ambas as críticas, internas, com a epistemologia feminista, e externa, com as epistemologias étnico-raciais, foram descartadas em períodos anteriores a década de 1970, pois “trata-se da recusa e o repúdio de lógicas e racionalidades estranhas ou perigosas, de modo a sustentar o projeto ascendente da modernidade, através da colonialidade do poder e da classificação racial do planeta” (MIGNOLO, 2004, p. 681-682). No entanto, a partir da década de 1970, em meio a crises econômicas e a crise dos paradigmas nas ciências, ganharam força.

Através dessas análises, autoras e autores de(s)coloniais apontaram como a colonialidade do poder e saber ocorreram e se mantém mesmo após as independências das ex-

colônias. A colonialidade vai além da colonização e logo ficou evidente que a colonização do poder e saber acarretavam a colonização do ser, que é bem definido pelo autor Madonado-Torres (2008): “a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96). Com essa definição, Maldonado-Torres (2008) denuncia a instituição das relações de poder ocasionadas pela colonização do poder e saber nas subjetividades.

Assim, a tríade da colonialidade (do poder, do saber e do ser) estão associadas e se perpetuam, e a opção pela perspectiva de(s)colonial é justamente o desejo de romper com a perpetuação dessa realidade, uma vez que:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...] Pretendo substituir a geo-e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Na próxima seção me concentro na questão de gênero, com a abordagem da perspectiva de(s)colonial feminista. Ressaltando que as questões de gênero são vistas pela perspectiva de(s)colonial através de suas ligações e dependências com todos os outros nós históricos-estruturais que foram instituídos e que funcionam para a manutenção da colonialidade. Pois não é possível separar a colonialidade de gênero das questões apresentadas acima, sendo assim, o que as feministas de(s)coloniais trouxeram foi um exame mais detalhado dessa colonialidade de gênero.

3.3 OS ESTUDOS FEMINISTAS E DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE(S)COLONIAL

Os estudos feministas e de gênero foram colocados como uma categoria de análise central dentro da perspectiva de(s)colonial por mulheres feministas e isso também ocorreu nos estudos pós-coloniais e subalternos. Da mesma forma que nos estudos pós-coloniais se fala de um feminismo pós-colonial, por exemplo, se pode falar também de um feminismo de(s)colonial. Nessa perspectiva, Ballestrin (2017) sugere que os movimentos críticos, que em sua maioria surgiram na década de 1980, podem ser classificados como “feminismos

subalternos”:

A ideia de feminismos subalternos pode agregar diferentes movimentos de mulheres feministas, acadêmicas ou não: feminismo pós-colonial, feminismo terceiro-mundista, feminismo negro, feminismo indígena, feminismo comunitário, feminismo mestiço, feminismo latino-americano, feminismo africano, feminismo islâmico, feminismo do sul, feminismo decolonial, feminismo fronteiriço, feminismo transcultural etc. Em geral, esse amplo espectro de caracterizações está relacionado com marcações geopolíticas, étnico-raciais e culturais. (BALLESTRIN, 2017, p. 1042)

No primeiro momento, os feminismos subalternos acabaram por cometer, em suas denúncias assertivas, generalizações, com impactos positivos e negativos:

O feminismo ocidental — dos quais o estadunidense faz parte — passou a ser acusado por seu universalismo, etnocentrismo, anglo-eurocentrismo, branqueamento e pela negligência de questões coloniais e raciais que atravessam etnias, nacionalidades e geografias. Passou, também, a ser retratado como um feminismo do Norte e de Primeiro Mundo, muito pouco sensível às questões das mulheres não ocidentais, do Sul e do Terceiro Mundo. Nesta denúncia, simplificações, generalizações e não diferenciações em termos de identidade, representação e interesse também acabaram por surgir. Estabeleceu-se uma bipolaridade no interior do feminismo, com dois pólos antagônicos e irreconciliáveis em torno de uma diferença aparentemente “geopolítica”; o feminismo terceiro-mundista, contudo, ao denunciar o colonialismo intelectual das acadêmicas feministas ocidentais, construiu uma cadeia de equivalência discursiva “inversa”. E, assim, como o feminismo ocidental passou a ser julgado por essencializar, inferiorizar e vitimizar as mulheres do “Terceiro Mundo”, o feminismo terceiro-mundista respondeu utilizando a mesma operação ao essencializar, superiorizar e responsabilizar as mulheres feministas do Primeiro Mundo. (BALLESTRIN, 2017, p. 1040)

Como apontado anteriormente, a perspectiva de(s)colonial foi influenciada e nasceu no mesmo contexto histórico-social dos estudos pós-coloniais e subalternos. E isso também ocorreu, como havia de ser, com o feminismo de(s)colonial. Pois é precioso perceber e apontar as falhas do feminismo pós-colonial, ou outro feminismo subalterno, para que as análises dentro do feminismo de(s)colonial não repitam erros passados e possam fugir de dicotomias analíticas características da Colonialidade/Modernidade. Dito isso, é importante apontar que o feminismo de(s)colonial traz, assim como toda a perspectiva de(s)colonial em si, a “questão de colocar as Américas e a América Latina, em particular, como mapa de sua referência. Vincula-se epistemologicamente com o grupo Modernidade/Colonialidade” (BALLESTRIN, 2017, p. 1044).

Em seu início, o Grupo Modernidade/Colonialidade não se debruçou profundamente nas questões de gênero e dos estudos feministas, logo não direcionavam tanta atenção a questão de gênero, fato que se modificou após as feministas chamarem atenção para o assunto. Ballestrin

(2017) cita o exemplo da teóloga e feminista finlandesa Elina Vuola e suas críticas ao trabalho de Enrique Dussel — como é o caso de María Lugones (2007), que teceu críticas à Aníbal Quijano, como veremos adiante. Assim, “as contribuições da abordagem de(s)colonial em relação ao gênero foram sendo estruturadas a partir de algumas considerações mais contemporâneas de seus principais autores” (BALLESTRIN, 2017, p. 1046).

Ainda segundo Ballestrin (2017):

O feminismo descolonial trata-se de uma intervenção teórica sobre a ideia de gênero e sexo no esquema de Quijano, amparando-se e animando-se empiricamente nos diferentes feminismos americanos — latino, negro, chicano, “de cor”, indígena e comunitário. Nos últimos anos, é associado e referido também como “feminismos do sul”. (BALLESTRIN, 2017, p. 1045)

Sobre a questão de sexo/gênero, da dicotomia hierárquica homem/mulher, Quijano aponta que:

Esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista. (QUIJANO, 2005, p. 129)

Essa visão apontada por Quijano (2005) é desenvolvida mais profundamente por autoras feministas de(s)coloniais. Ressalto que as análises de gênero, pela proposta das feministas de(s)coloniais,

Não se trata meramente de introduzir o gênero como um tema entre outros da crítica descolonial ou como um dos aspectos da dominação no padrão da colonialidade, mas de conferir-lhe um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial/ moderna. (SEGATO, 2012, p.116)

Desse modo, elevando gênero a um real estatuto teórico e epistêmico da colonialidade, María Lugones (2014) aborda os binarismos alma/corpo, razão/sujeito, civilizado/não-civilizado, Homem/Mulher ao mostrar como gênero e raça se enlaçam nessas questões. A autora compreende que a hierarquia que os europeus trouxeram entre humanos e não humanos é a dicotomia central da colonialidade/modernidade que veio acompanhada de outras distinções hierárquicas, como o binarismo homem e mulher:

Só os civilizados são homens e mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas -- como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia a raça e capital por meio da pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. (LUGONES, 2014, p. 936)

Lugones (2014) aponta que esta dicotomia hierárquica foi responsável por condenar as pessoas colonizadas, uma vez que “suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas” (LUGONES, 2014, p. 936-937). Ou seja, aponta também, como fez Quijano e Mignolo, que a moral cristã está intimamente relacionada com a colonialidade/modernidade, onde: “a missão civilizatória, incluindo a conversão ao cristianismo, estava presente na concepção ideológica de conquista e colonização. Julgar os/as colonizados/as por suas deficiências do ponto de vista da missão civilizatória justificava enormes crueldades (LUGONES, 2014, p. 937).

Lugones (2020) não concorda com a compreensão de Quijano sobre gênero, e afirma que o autor parte de um olhar patriarcal e heteronormativo, como sustenta em trecho: “seu quadro de análise — capitalista, eurocêntrico e global — mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder” (LUGONES, 2020, p. 62). O que Lugones (2020) aponta é que as estruturas devem ser entendidas para além da lógica da colonialidade/modernidade e que a organização social patriarcal e heterossexual são constructos dessa lógica. Ou seja, “não é necessário que as relações sociais sejam organizadas em termos de gênero, nem mesmo as relações que se consideram sexuais” (Ibidem, 2020, p. 62).

A autora historiciza e localiza a organização do sistema de gênero binário e hierárquico no seu sistema de origem moderno/colonial. Pois segundo Lugones (2020), o dimorfismo biológico, a organização patriarcal e heterossexual das relações sociais são especificidades dessa organização e que foram impostos aqui em Abya Yala, sendo impossível separá-las das questões raciais da colonialidade. Foi isso que Quijano, segundo a autora, não questionou:

Tanto o dimorfismo biológico e a heterossexualidade quanto o patriarcado são característicos do que chama de lado iluminado/visível da organização colonial/moderna de gênero. O dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos - com letras maiúsculas e hegemonicamente - no próprio significado de gênero. Quijano não percebeu sua conformidade com o significado hegemônico de gênero. (LUGONES, 2020, p. 62-63)

Lugones segue a discussão, sugerindo que a forma como Quijano compreende gênero é biologizante, pois “Quijano entende o sexo como atributos biológicos que podem ser elaborados como categorias sociais” (LUGONES, 2020, p. 68). Por biologizante a autora entende a forma de conhecimento biológico sobre os gêneros desenvolvidos e que faz parte da estrutura de conhecimento da colonialidade/modernidade. Ou seja, Quijano não rompe com a colonialidade de gênero:

[...] o quadro que Quijano elabora reduz o gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos, e parece cair em uma certa pressuposição sobre quem controla o acesso a ele e quem é entendido como “recursos”. Quijano parece dar como certo que a disputa pelo controle do sexo é uma disputa entre homens, competindo entre si pelo controle de recursos que são entendidos como femininos. Parece que ele não entende os homens como “recursos” nos encontros sexuais. Assim como parece que as mulheres não disputam em nenhum nível o controle do acesso ao sexo. As diferenças são pensadas nos mesmos termos em que a sociedade entende a biologia reprodutiva. (LUGONES, 2020, p. 69)

Essa questão dentro do feminismo de(s)colonial traz o apagamento de pessoas que, aos olhos coloniais, não podiam ser classificadas como machos/fêmeas e/ou homens/mulheres. Lugones (2020) também cita outras(os) autoras e autores que demonstram que “indivíduos intersexuais eram reconhecidos em muitas sociedades tribais anteriores à colonização sem serem assimilados à classificação sexual binária” (LUGONES, 2020, p. 71). A imposição de dois gêneros através da colonialidade de gênero após a intrusão é pontuada, e a naturalização da ideia de distinção de gênero através do dimorfismo sexual é questionada. Dessa forma

É importante perceber que as pessoas intersexuais não são corrigidas ou normalizadas em todas as tradições. Por isso, como fazemos com outras suposições, é importante se perguntar de que maneira o dimorfismo sexual serviu, e serve, à exploração/dominação capitalista global eurocêntrica. (LUGONES, 2020, p. 71-72)

Segundo Heloísa Buarque de Hollanda (2020), são contribuições como as de Lugones que vão além na perspectiva de(s)colonial e suas denúncias.

É esse passo à frente que deu nome ao feminismo decolonial: o gênero como elemento estruturante da colonialidade, como categoria criada pelo vocabulário colonial, e que não faz propriamente parte das dinâmicas pré-coloniais. O feminismo decolonial denuncia a imbricação estrutural das noções de heteronormatividade, classificação racial e sistema capitalista. (BUARQUE DE HOLLANDA, 2020, p. 19)

No entanto, há diferenças ao pensar gênero levando em conta as questões do colonialismo e da colonialidade. A antropóloga Rita Segato (2012) fala das visões do feminismo atual, expondo algumas diferenças dentro da perspectiva de(s)colonial. Segato (2012) explica

que são três as visões, sendo a primeira o feminismo eurocêntrico, “que afirma que o problema da dominação de gênero, da dominação patriarcal, é universal, sem maiores diferenças (SEGATO, 2012, p. 116). Esse feminismo eurocêntrico sustenta “uma posição de superioridade moral das mulheres europeias ou eurocentradas, autorizando-as a intervir com sua missão civilizadora-colonial/modernizadora” (Ibidem, 2012, p. 116). Ou seja, um feminismo arraigado aos valores da colonialidade/modernidade.

A segunda posição vai justamente na oposição da primeira, “é a posição de algumas autoras, como María Lugones e Oyèrónké Oyěwùmí, que afirmam a inexistência do gênero no mundo pré-colonial” (SEGATO, 2012, p. 116). Segundo Buarque de Hollanda, a defesa dessa inexistência do sistema binário e hierarquizado de gênero “é o pressuposto inaugural e diferencial [...] do feminismo decolonial. Esse ponto que fazem María Lugones e Oyèrónké Oyěwùmí não é pacífico” (BUARQUE DE HOLLANDA, 2020, p. 20).

A partir disso, Ballestrin (2017), ao falar de Lugones e esse posicionamento, aponta que:

Sua conclusão indutiva carece de evidências históricas e de representatividade empírica — no caso, indispensável para uma generalização do não histórico e do não universal. Assim, a nosso ver, o problema de Lugones é metodológico: a partir de um punhado de casos secundários, estabelece uma proposição de caráter universal. (BALLESTRIN, 2017, p. 1048)

Entretanto, é inegável as contribuições de María Lugones, ou de Oyèrónké Oyěwùmí, para os estudos da perspectiva de(s)colonial, dos estudos de gênero e feministas.

Já a terceira visão dentro do feminismo é proposta pela autora Rita Segato (2012), que aponta que nessa visão não se nega a existência das sociedades pré-colonização europeia, que possuíam distinções hierárquicas de gênero, mas se constata outras lógicas de operação, socialização e mesmo hierarquização:

Dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal, mostram a existência de estruturas reconhecíveis de diferença semelhantes ao que chamamos relações de gênero na modernidade, que incluem hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres. Apesar do caráter reconhecível das posições de gênero, nesse mundo são mais frequentes as aberturas ao trânsito e à circulação entre essas posições que se encontram interditas em seu equivalente ocidental. (SEGATO, 2012, p. 117)

Rita Segato (2012) chama essa visão de Patriarcado de baixa intensidade, pois segundo a autora isso:

Indica, por um lado, que o gênero existe, mas de uma forma diferente da que assume

na modernidade. E, por outro, que quando essa colonial/modernidade intrude o gênero da aldeia, modifica-o perigosamente. Intervém na estrutura de relações da aldeia, apreende-as e as reorganiza a partir de dentro, mantendo a aparência de continuidade mas transformando os sentidos, ao introduzir uma ordem agora regida por normas diferentes. (SEGATO, 2012, p. 118)

Havia uma distinção de espaços e hierarquias entre os gêneros, mas ainda era possível a fluidez, uma vez que a distância entre essas hierarquias era menor e operava de forma distinta do patriarcado do colonizador de alta intensidade (SEGATO, 2012). No que chama de pré-história patriarcal da humanidade, Segato (2012) explica que a masculinidade era algo a ser provado “para poder exibir o pacote de seis potências — sexual, bélica, política, intelectual, econômica e moral — que lhe permitirá ser reconhecido e qualificado como sujeito masculino” (SEGATO, 2012, p. 118). É esse patriarcado de baixa intensidade que entra em contato — por meio da intrusão — com um patriarcado de alta intensidade do colonizador que “intervém na estrutura de relações da aldeia, apreende-as e as reorganiza a partir de dentro, mantendo a aparência de continuidade mas transformando os sentidos, ao introduzir uma ordem agora regida por normas diferentes” (Ibidem, 2012, p. 118).

O pacto entre esses patriarcados instaurou a lógica do patriarcado de alta intensidade e a permissividade de se transitar entre os espaços masculinos e femininos pelos sujeitos — e, também, deve-se apontar que qualquer desvio da sexualidade tida como norma e das relações amorosas não monogâmicas¹⁷ (que exigiam a monogamia de mulheres para filhos legítimos) entraram na lógica de eliminação da colonialidade/modernidade. No entanto, é preciso ressaltar que o pacto entre os patriarcados não deu aos homens não europeus, não brancos, o mesmo prestígio e poder dos invasores:

É necessário advertir, contudo, de que junto a esta hiperinflação da posição masculina na aldeia, ocorre também a emasculação desses mesmo homens frente aos brancos, o que os submete ao estresse e lhes mostra a relatividade de sua posição masculina ao sujeitá-los ao domínio soberanos do colonizador. Este processo é violentogênico, pois oprime aqui e empodera na aldeia, obrigando a reproduzir e a exibir a capacidade de controle inerente à posição de sujeito masculino no único mundo agora possível para restaurar a virilidade prejudicada na frente externa. As relações intra-familiares com mulheres e filhos são particularmente prejudicadas. Isto vale para todo o universo da masculinidade racializada, expulsa da condição de “não brancura” pelo ordenamento da colonialidade. (SEGATO, 2012, p. 120-121)

Outras autoras de(s) coloniais, como María Lugones, Paula Gunn Allen e Julieta Paredes,

¹⁷ A questão da eliminação de outras formas de se relacionar amorosa/sexualmente para além da monogamia patriarcal heteronormativa, estabelecida como regra pelos colonizadores, é apontada e desenvolvida por Geni Daniela Núñez Longhini. Autora, usando suas palavras, “guarani e ativista anticolonial”, é atualmente doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), na linha Gênero e suas inter-relações com geração, etnia e classe.

também exploram e se interessam pela colaboração entre homens indígenas/nativos e os homens brancos na instauração do poder patriarcal europeu em terras de Abya Yala. Conforme Lugones, “O colonizador branco construía uma força interna nas tribos à medida que cooptava homens colonizados para ocupar papéis patriarcais” (LUGONES, 2020, p.77), e a consequência disso foi a deterioração do espaço feminino e de toda a segurança deste espaço para mulheres. Houve, dessa forma,

o sequestro de toda política, ou seja, de toda deliberação sobre o bem comum, por parte da nascente esfera pública republicana em expansão, e a consequente privatização do espaço doméstico, sua “outrificação”, marginalização e expropriação de tudo o que nela era político. Os vínculos exclusivos entre as mulheres, que orientavam para a reciprocidade e a colaboração solidária, tanto nos rituais como nas tarefas produtivas e reprodutivas, vêm-se dilacerados no processo do encapsulamento da domesticidade como “vida privada”. Isto significa, para o espaço doméstico e quem o habita, nada mais e nada menos que um desmoronamento de seu valor e sua munção política, ou seja, de sua capacidade de participação em decisões que afetam à coletividade toda. (SEGATO, 2012, p.121)

Esses pontos suleiam os entendimentos de separação entre esferas privada/feminina e pública/masculina. Os adoto por essa perspectiva de que foram implementados dessa forma, de alta intensidade, pelos colonizadores e que ainda existem na colonialidade que vivemos. Como apresentarei adiante nesta tese, o entendimento de esferas pública/masculina e privada/feminina foi fundante e amplamente utilizado na historiografia, que só a partir do século XX começou a alargar o leque do que considerava histórico para além dos registros da esfera pública/masculina. Ou seja, mudanças reverberaram na escrita da história graças às feministas que denunciaram que o privado também é político e contestaram a divisão dessas esferas.

O feminismo de(s)colonial, seja qual for a visão dentro desse — a existência ou não de patriarcados em sociedades pré-coloniais — denota que a colonização europeia implementou um sistema de poder patriarcal que não havia antes em Abya Yala. Esse, que foi baseado no dimorfismo físico e negou qualquer outro sistema que pudesse existir de classificação e/ou fluidez entre gêneros. Paula Gunn Allen (1986) fala, por exemplo, da classificação que os yumas utilizavam: “Os yumas tinham uma tradição para designar o gênero que era baseada em sonhos; uma fêmea que sonhava com armas transformava-se em macho para todos os efeitos” (GUNN, 1986, p. 196).

A colonialidade de gênero retirou das mulheres o poder de participação e decisão, eliminou a fluidez entre os gêneros e outras possibilidades de se entender no mundo, e implementou uma dicotomia hierárquica onde o homem branco, supostamente heterossexual, estava no topo. O feminismo de(s)colonial aponta que as relações de gênero estão

indissociavelmente ligadas às questões étnico-raciais e que descolonizar o gênero é “decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social (LUGONES, 2014, p. 940).

Como apontei anteriormente, a imposição da heterossexualidade como norma nas relações amorosas/sexuais está presente no entendimento desta colonialidade de gênero na perspectiva de(s)colonial. Como exemplo, Lugones cita os estudos de Allen:

Ela [Allen] também diz que entre as 88 tribos que reconheciam a homossexualidade, dentre aquelas que a reconheciam de maneira positiva estavam os apaches, navajos, winnebagos, cheyennes, pimas, crows, shoshonis, paiutes, osages, acomas, zunis, siouxies, pawnees, choctaws, creeks, semioles, illionois, mohaves, shastas, aleuts, sacs e foxies, iowas, kansas, yumas, astecas, tlingites, maias, naskapis, poncas, mariopas, lamaths, quinaults, yukis, chilulas e kamias. Vinta dessas tribos tinham referências específicas ao lesbianismo. (LUGONES, 2020, p.78, grifo nosso)

Sobre a implementação da heteronormatividade e impossibilidade de outras formas de se relacionar amorosa/sexualmente — ao menos sem sofrer castigos, sejam físicos e/ou psicológicos — Segato fala, mais uma vez, de como o Estado acaba por ter que reparar um dano que ele mesmo causou¹⁸:

O gênero se reveste da matriz heterossexual, à maneira ocidental, e passam a ser necessários os Direitos de proteção contra a homofobia e as políticas de promoção da igualdade e a liberdade sexual, como o casamento entre homens ou entre mulheres, proibido na modernidade colonial e aceito em uma ampla diversidade de povos indígenas do continente. (SEGATO, 2012, p. 125-126)

Importante ressaltar que houve a imposição do modelo burguês de família nuclear, ao redor do *pater familis* que existia na Europa e que aqui chegou na intrusão. De posse dessas afirmações, compreendo que tanto a imposição da heterossexualidade quanto a degradação do poder feminino que levou ao enfraquecimento da rede de apoio que existia nas populações nativas e o apagamento de outras formas de se relacionar amorosa/sexualmente estão conectadas à essa questão:

¹⁸ E mesmo quando há avanços como esse de certa proteção do Estado, a colonialidade de gênero continua discriminando outros grupos. É o caso da transexualidade e intersexualidade, que quando a homossexualidade desapareceu dos manuais psiquiátricos depois de anos de luta “as noções de “intersexualidade” e “transexualidade” aparecem como novas patologias para as quais a medicina, a farmacologia e a lei propõem remédios” (PRECIADO, 2020, p.24). Passaram a ser descritas como patologias e “não como sintomas da inadequação do regime político-visual da diferença sexual à complexidade da vida” (Ibidem, 2020, p. 24). Recentemente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) oficializou na 72ª Assembleia Mundial da Saúde, em Genebra, a retirada da classificação da transexualidade como transtorno mental da 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID). A interferência de diferentes grupos, para que os Estados garantam o que retiraram, é constante devido à presença tão forte da colonialidade de gênero.

Nesta nova ordem dominante, o espaço público, por sua vez, passa a capturar e monopolizar todas as deliberações e decisões relativas ao bem comum geral, e o espaço doméstico como tal se despolitiza totalmente, tanto porque perde suas formas ancestrais de intervenção nas decisões que se tomavam no espaço público, como também porque se encerra na família nuclear e se isola na privacidade. (SEGATO, 2012, p. 127)

Outro ponto de conexão entre autoras feministas de(s)coloniais é de que dentro do feminismo de(s)colonial há diferenças dentro da diferença, assim seria um erro cometer a mesma generalização do feminismo eurocentrado e esquecer as especificidades. Ao nomear, por exemplo, “mulheres negras” se procura mostrar a conexão entre raça e gênero que acaba muitas vezes não recebendo atenção no feminismo eurocentrado, mesmo aquele que se pretende interseccional:

Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolúvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante - as mulheres burguesas brancas heterossexuais - e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica. (LUGONES, 2020, p. 67-68)

Isso é necessário para evitar generalizações e apagamentos. A partir disso, as análises e críticas de Lugones sobre o feminismo eurocentrado são pertinentes e mostram a necessidade dessa nomeação, mas não como uma separação em categorias que nunca se cruzam:

Esse feminismo fez sua luta, e suas formas de conhecer e teorizar, com a imagem de uma mulher frágil, fraca, tanto corporal como intelectualmente, reduzia ao espaço privado e sexualmente passiva. Mas não se explicou a relação dessas características com a raça, já que elas são parte apenas da mulher branca e burguesa. Dado o caráter hegemônico que tal análise alcançou, ele não apenas não explicitou como ocultou essa relação. Começando o movimento de “liberação da mulher” com essa caracterização da mulher como o branco da luta, as feministas burguesas brancas se ocuparam de teorizar o sentido branco de ser mulher, como se todas as mulheres fossem brancas. (LUGONES, 2020, p. 82)

Essas denúncias sobre as diferenças nas opressões contra mulheres não brancas vêm há séculos sendo apontadas por mulheres negras. Como em 1851, onde Sojourner Truth, na Convenção de Mulheres em Akron, Ohio, leu seu discurso “*Ain't I A Woman?*”. O feminismo negro e o feminismo negro afro-latino reverberaram essa, e outras, análises no século passado. No entanto, o feminismo eurocentrado demorou para aceitar e assimilar suas críticas, pois o mesmo feminismo que bradou por interseccionalidade a partir da década de 1970 no norte geopolítico entre feministas brancas:

Conceberam “a mulher” como um ser corpóreo e evidentemente branco, mas sem explicitar essa qualificação racial. Ou seja, não entenderam a si mesmas em termos interseccionais, na intersecção de raça, gênero e outras potentes marcas de sujeição ou dominação. (LUGONES, 2020, p. 83)

Podemos incluir o feminismo negro dentro dos estudos de(s)coloniais? Essa questão é levantada por Heloísa Buarque de Hollanda e Mary Garcia Castro no livro “Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais” (2020). Seria um grande guarda-chuva teórico ou uma forma de apagamento para tratar dos feminismos negros? O fato é que essas feministas negras influenciaram e influenciam a perspectiva de(s)colonial. Foram elas que marcadamente desestabilizaram o feminismo eurocêntrico e seus apontamentos étnico-raciais e de gênero são lições para superar a visão homogeneizadora do feminismo branco burguês:

No feminismo brasileiro, Luiza Bairros, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro já vinham insistindo nessa matriz alegando que o feminismo negro é fruto da experiência de ser negro — vivida através do gênero — e de ser mulher — vivida através da raça —, dimensões que se imbricam e que rejeitam qualquer priorização. (BUARQUE DE HOLLANDA, 2020, p. 21-22)

Pensando no caso brasileiro, há um cenário onde majoritariamente mulheres brancas e negras — entre acordos, desacordos, apagamentos e resistências nas hierarquias étnico-raciais — vem construindo o movimento feminista brasileiro, juntamente com suas pautas e as epistemologias feministas no campo acadêmico. Fato que se desenvolveu, principalmente, a partir da segunda metade do século passado.

Sobre essa realidade do Brasil, ainda é possível questionar: e as mulheres indígenas? Onde estavam e onde estão quando falamos de feminismos? Talvez esse apagamento de mulheres indígenas no movimento feminista nacional seja uma peculiaridade nossa em Abya Yala. Estavam lá, mas de modo geral seus nomes ainda permanecem desconhecidos ou não lembrados quando evocamos a história do movimento feminista brasileiro. Mulheres como Potyra Tê Tupinambá, Laís dos Santos e Geni Daniela Núñez Longhini¹⁹, por exemplo, tem contribuído para debates nesse campo e demonstrado a necessidade de se ouvir mulheres indígenas. Sônia Guajajara e Joênia Wapichana, líderes indígenas, também devem ser mencionadas por seus trabalhos políticos de relevância. Assim, para esse debate de(s)colonial, feminista, de gênero e étnico-racial que se torna cada vez mais presente em nosso país, ler e

¹⁹ Em seu perfil na rede social Instagram, intitulado @genipapos, a autora faz importantes apontamentos anticoloniais que demonstram as possibilidades dessa perspectiva de(s)colonial e as especificidades indígenas dessas mulheres brasileiras.

conhecer mais essas pensadoras indígenas deve ser uma questão suleadora.

Apontamentos como o de Kaê Guajajara servem de exemplo para repensar a nossa ancestralidade indígena e miscigenação, em sua música “Mãos vermelhas”, a artista indígena denuncia:

Você não sabe, ninguém viu. Mas ficou cravado na minha memória. Pega no laço e você sabe a história. Legalizam o genocídio. Chamam de pardos pra embranquecer Enfraquecer e desestruturar você. Pra não saber de onde veio. (KAÊ GUAJAJARA PART. DJ BIETA, 2019, n.p.)

São particularidades como essa, o maciço apagamento de mulheres indígenas em nossa sociedade, que demonstram a pertinência de se pensar o Brasil na perspectiva de(s)colonial. Outra questão particularmente nossa é a presença negra em nossa latinidade. Segundo o Banco Mundial (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018) 25% da população na América Latina se identifica como negra, sendo o Brasil o país onde há a maior concentração dessa população negra dentre todos os países, seguido por Venezuela, Colômbia e México. No Brasil, América é Abya Yala.

Ressalto, ao apontar a necessidade de trazer essas questões de(s)coloniais para a nossa realidade, utilizando as palavras de Buarque de Hollanda, que:

Com isso não estou sugerindo a recusa de nossa proximidade com as mulheres de fala/colonização hispânica que ecoam problemas tão nossos, nem reforçando a ideia de resistente e improdutiva de uma realidade brasileira apartada da realidade latino-americana, e sim apontando a urgência de pensarmos as especificidades que podem fazer um feminismo decolonial brasileiro. (BUARQUE DE HOLLANDA, 2020, p. 26)

A análise do apagamento de mulheres indígenas, assim como de outras mulheres, será melhor desenvolvida adiante ao falar das narrativas históricas dos livros didáticos de História (LDH). Saliento, no entanto, que apenas a inserção de mulheres nesses momentos tidos como históricos não é suficiente, pois sempre estiveram presentes e não seria difícil inseri-las. É preciso que a perspectiva de(s)colonial seja colocada em prática para que as narrativas fujam, ou ao menos consigam questionar, esse mundo fruto da colonialidade/modernidade. Onde outras narrativas, outras formas de se enxergar a história do Brasil e seus agentes possam adentrar os LDH. Outras narrativas, outras formas de se enxergar a história do Brasil e seus agentes precisam adentrar os LDH — considerando também as imensas possibilidades de histórias das civilizações indígenas e de África —, com o cuidado de não reproduzir a lente moderna/colonial ao narrar suas histórias e conseguir apresentar outras epistemologias

(mundos) possíveis. Localizando a história europeia como mais uma dentre muitas e questionando sua relação de poder com essas outras histórias.

Antes de adentrar as questões sobre as narrativas históricas, abordo a Educação pela perspectiva de(s)colonial, justamente por ter o entendimento de que é necessário ir à raiz do problema, a colonialidade, para que a educação seja capaz de fomentar uma sociedade mais igualitária. Para além de analisar e criticar a colonialidade, a perspectiva de(s)colonial busca exemplos e inspirações nas resistências que surgiram na América Latina. E assim como a perspectiva de(s)colonial em outras áreas, na Educação diferentes pensadoras(es) também serviram de inspiração e referência. Pois se trata de um exercício de olhar nossa história de dor e resistência para traçar novos caminhos que superem através da Educação as desigualdades sociais.

4 EDUCAÇÃO DE(S)COLONIAL

Utilizo a perspectiva de(s)colonial na Educação, a educação de(s)colonial, para me guiar nas análises das narrativas históricas dos LD de História. Assim como o feminismo de(s)colonial, a educação de(s)colonial inseriu a perspectiva de(s)colonial em suas análises, críticas, apontamentos e teorias visando a superação de desigualdades sociais em Abya Yala. E Dessa forma, para compreender as questões da colonialidade de gênero nos LD, é necessário visitar os apontamentos da educação de(s)colonial sobre como a educação foi e é utilizada para perpetuar a colonialidade como um todo. Ou seja, como a colonialidade pode ser mantida, ou não, por meio da educação.

As pedagogias de resistência à colonialidade são pensadas como práticas sociais para além do “sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do conhecimento não se limitando ao campo da educação ou aos espaços escolarizados”²⁰(WALSH, 2013, p. 29, tradução nossa). Catherine Walsh (2013) ainda analisa que “pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, quanto na insurgência, nos quilombos, afirmação, re-existência e reumanização”²¹(WALSH, 2013, p. 29, tradução nossa). Essa pedagogia descrita por Walsh sempre esteve presente em Abya Yala enquanto a pedagogia dominante, a colonial — também entendida como práticas, estratégias e metodologias múltiplas —, que trabalhava para impor os valores da colonialidade/modernidade.

Assim como Danilo Streck e Telmo Adams (2012), parto do pressuposto de que a educação na América Latina devido à sua historicidade não tem como fugir da influência colonial. Entendo que talvez nunca consiga, mas a questão não é sobre ser purista e rechaçar conhecimentos que não são latino-americanos. Pois isso seria incorrer no mesmo erro da colonialidade e sua postura ao que não é espelho. Precisamos analisar a presença colonial criticamente do lugar que ocupamos no mundo e modificar o que é preciso para romper com as injustiças que foram geradas com a colonialidade/modernidade, uma vez que a herança colonial ainda produz uma cultura, também através da educação, de subserviência. Assim como os autores Streck e Adams (2012), acredito que buscar fontes de pensamento pedagógico que resistiram em Abya Yala seja uma opção epistemológica para inspirar práticas transformadoras,

²⁰ No original: “*sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados*”.

²¹ No original: “*Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización*”.

que visem uma sociedade mais justa.

Ao pensar na educação colonial entendo que há duas características, que são interligadas e se sustentam, quando essa foi implementada no Brasil e que suas heranças ainda se fazem presentes. Uma é o aniquilamento ou rebaixamento de conhecimentos que não eram de origem europeia, também chamado de epistemicídio, e a outra é a imposição das metodologias pedagógicas vindas com os colonizadores. Conforme corroboram Streck e Adams (2012, p. 248): “Trata-se de uma subalternização epistêmica em que outros saberes e interpretações de mundo declarados como não existentes - ou descritos como epistemologicamente reminiscetes do passado - são desclassificados e mantidos no esquecimento”. Assim, perpetuou-se a visão de que a única forma correta de se educar e os conteúdos relevantes a serem educados eram os que vieram com os europeus.

Pensando em características gerais dessa educação colonial, podemos encontrar, por exemplo:

- o desprezo por outros conhecimentos não advindos das potências colonizadoras;
- a perpetuação de hierarquizações sociais de bases racista e sexista;
- a utilização de metodologias que não respeitavam o contexto cultural e a forma de educação das populações colonizadas;
- a imposição de estruturas que mantivessem viva a colonialidade, em particular a estrutura econômica capitalista de acumulação de riquezas por parte dos países colonizadores e da elite local que representava esse poder colonial;
- a desestimulação e o combate a qualquer conhecimento e/ou metodologia de ensino que se pretendia crítica e que, por isso, ameaçasse a ordem da colonialidade.

Lembrando que a revolução científica não alterou o caráter totalitário da colonialidade (MIGNOLO, 2004) e toda a sua estrutura de desprezo e rebaixamento de outras culturas, que se fazia através da fé, continuou na educação através da ciência. E em muitos casos, através das duas coisas juntas.

Essas características básicas da educação colonial não deixaram de existir com a independência dos territórios que foram colonizados, a colonialidade ainda se faz presente atualmente na educação. A educação escolar, popularizada no século XIX, herdou essas concepções, que foram manifestadas, por exemplo, na exclusão escolar de quem não representava o indivíduo que “merecia” conhecimento, acesso à escola, ou pelo conhecimento que era entendido como necessário a ser perpetuado e o que devia ser eliminado. Outro exemplo é como o desenvolvimento da criticidade e do diálogo eram e ainda são vistos como perigosos.

A criticidade pode levar a constatações de que mudanças são necessárias e o diálogo de que é possível fazê-las. A nossa educação no Brasil, e em outros países da América Latina, tem suas bases na colonialidade e ainda sofremos como sociedade com a sua herança: a educação bancária que possuímos é colonial.

As(os) pensadoras(es) que trago neste capítulo influenciaram de muitas formas as(os) pesquisadoras(es) que trabalham com a perspectiva de(s)colonial, de Gênero e dos Estudos Feministas na Educação. No entanto, seria impossível trazer um compilado de todas(os), dessa forma trago as (os) que me inspiram diretamente e que me suleiam, me concentrando nas figuras latino-americanas. Trago alguns exemplos da América Latina como um todo e depois me concentro nas figuras do lugar de onde falo, do Brasil. Com grande destaque para Paulo Freire, mestre que sempre me inspira de diferentes formas em cada leitura e releitura de suas obras. As mulheres que destaco também são inspirações maiores, pois sou eternamente grata às mulheres que vieram antes de mim e que abriram caminho para que, como dizia Freire, eu pudesse ser mais.

4.1 RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FEMINISTAS NA AMÉRICA LATINA/ABYA YALA

Nesta parte da tese, destaco algumas resistências para que seja possível vislumbrar nelas tanto a possibilidade de se olhar para a história da América Latina e resgatar fontes pedagógicas nossas, quanto também para enaltecer a nossa rebeldia, a nossa capacidade de persistir na colonialidade. De manter algo que não se colonizou totalmente, mesmo com todo o poder que foi usado para nos subalternizar. Para que possamos olhar para as pessoas que se rebelaram contra injustiças e usá-las como combustível para mudar o que ainda precisamos no presente. Dessa maneira, trago apenas um resumo de algumas figuras que compreendo que se destacaram e que me servem de inspiração. Suas histórias de vida se misturam às suas pedagogias, como não podia deixar de ser, então trago um resumo de suas vidas junto com suas pedagogias. Destaco, por fim, que optei por organizar essas(es) pensadoras(es) por ordem de seus anos de nascimento.

A autora Catherine Walsh (2013) cita como exemplos de resistência os manuscritos de Huarochirí e de Popol Vuh. O Manuscrito de Huarochirí, escrito unicamente em quéchua no final do século XVI, reúne histórias de cunho religioso da província de Huarochirí. Através do manuscrito é possível conhecer a espiritualidade, a religiosidade, as tradições e os conhecimentos dessa região, que é atualmente o Peru. Já o manuscrito de Popol Vuh é um

registro documental da cultura maia, também do século XVI, escrito em quiché e que tem como tema a criação do mundo. Walsh também cita o quechua Felipe Guamán Pomo de Ayala e sua obra “Nueva Corónica y Buen Gobierno”, de 1616, com uma cosmologia andina e crítica a colonização e suas consequências. Todos são registros de sociedades que mesmo colonizadas lutavam para manter suas culturas vivas.

Essa resistência, criando práticas e condições de resistir e re-existir aos colonizadores, também pode ser vista em “numerosas mulheres e homens da diáspora africana em suas lutas para recuperar e reconstruir a existência, liberdade e libertação das condições desumanizantes de escravidão e racialização”²²(WALSH, 2013, p. 36, tradução nossa). Stephen Nathan Haymes, em seu texto “Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano” (2013), fala de uma pedagogia escrava de resistência, de “como viver como humanos, como parte de uma comunidade de pertencimento e com esperança em um sistema que buscou domesticá-los e dominá-los como animais selvagens sem alma”²³(WALSH, 2013, p. 36-37, tradução nossa).

A Escuela Ayllu de Warisata, no altiplano boliviano, também merece destaque por colocar em prática uma pedagogia de resistência de(s)colonial. Fundada por Elizardo Pérez, professor que se tornou inspetor de educação primária no estado de La Paz, e pelo líder Aimará Avelino Siñani, que ensinava clandestinamente nas escolas indígenas fundadas por nativos para preservarem sua cultura e que por essa razão eram perseguidas. A Escuela-Ayllu de Warisata tinha como proposta aliar os saberes indígenas de tradição Inca pré-hispânica com os problemas enfrentados naquele momento pelas comunidades locais bolivianas, pela sobrevivência e acesso à terra. A escola vivia em constante conflito com os latifundiários da região que utilizavam sua influência e poder para pressionar o Estado boliviano contra a ocupação da terra por nativos.

Para além da questão do acesso à terra, se tratava da imposição do modo de vida e de pensar da Colonialidade/Modernidade. Aos europeus e seus descendentes o poder e o acesso ilimitado aos bens e terras, já para os indígenas uma vida de servidão e de limitações. Graças a publicação dos escritos de Elizardo Pérez, no livro “Warisata: La Escuela- Ayllu”, de 1963, publicado vinte e três anos após a dissolução forçada da escola, podemos conhecer a visão integral da pedagogia da Escola de Warisata. O escrito é dividido em três partes: *Tradición*, *Construcción* e *Expansión y Destrucción*. A primeira parte “trata, especificamente, da questão da tradição pré-hispânica como ideia e prática a ser observada no papel pedagógico e político

²² No original: “numerosas mujeres y hombres de la diáspora africana en sus luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización”.

²³ No original: “a cómo vivir como humanos, como parte de una comunidad de pertenencia y con esperanza en un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma”.

da Escuela-Ayllu” (ARAÚJO, 2020, p. 2), já a segunda e a terceira parte são focadas nos fatos ocorridos durante os anos de existência da escola até a sua dissolução.

Segundo María Celeste Viedma (2015), a educação em Warisata não envolvia apenas a alfabetização ou a instrução geral das(os) estudantes, mas também se situava na realidade socioeconômica da comunidade, construindo uma pedagogia abrangente, comunitária, que incluía todos os aspectos da vida dos indivíduos e da sua comunidade. Também colocavam em questão a servidão e o trabalho gratuito que os indígenas eram obrigados a prestar ao subprefeito, ao corregedor e ao padre local. A escola ocupou terras usurpadas por latifundiários e ganhou de pequenos agricultores da região pedaços de seus lotes para que a escola cultivasse alimentos, resgatando saberes antigos de cuidado com a terra. Foi criado o Parlamento Amauta, um órgão de decisão que unia a escola e a comunidade nas tomadas de decisão. A escola era vista como uma extensão da comunidade e participava ativamente desta.

A experiência se expandiu para outros locais do altiplano boliviano, mas não resistiu ao poder dos donos de terra e do Estado, pois foi dissolvida e sua pedagogia e ensinamentos combatidos. Segundo o Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional da Bolívia, “Warisata foi o ponto mais elaborado de um movimento de longa data dos povos indígenas do altiplano para estabelecer uma educação que permitisse a defesa das terras e de seu próprio modo de vida”²⁴(PÉREZ, 2015, p.12, tradução nossa). A transformação social que derivou dessa escola, e também a represália que ela enfrentou, demonstram o potencial libertador e transformador da educação de(s)colonial. Atualmente a Escola de Warisata serve de modelo para a educação boliviana.

Outra referência pedagógica importante de resistência e crítica à colonialidade/modernidade foi Simón Rodríguez. Nascido na Venezuela em 1769, num período em que a sociedade se caracterizava por uma estratificação em castas que se baseava em local de nascimento e ascendência (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). Quanto mais europeu mais ao topo. Havia o grupo dos peninsulares, nascidos na Espanha, e dos criollos, filhos de espanhóis nascidos na América que possuíam mais poder e/ou recursos financeiros. Depois vinha o grupo dos pardos, mestiços de brancos, índios e negros, que formavam uma espécie de classe média de trabalhadores e depois os escravizados negros e indígenas.

Simón Rodríguez é considerado o mestre de Simón Bolívar, líder nos processos de independência da Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia — Simón Bolívar considerava o mestre

²⁴ No original: “*Warisata fue el punto de mayor elaboración de un movimiento de larga data de los pueblos indígenas de tierras altas por establecer una educación que permita la defensa de las tierras y el modo de vida propio*”.

como figura de profunda influência na sua formação (RODRÍGUEZ, 1975). Simón Rodríguez lecionou em escolas públicas e essa era a sua base para defender projetos de mudanças profundas na educação. Em 1794, publicou um documento chamado “Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella”, onde defendia uma reforma do sistema educativo venezuelano. Em seus escritos, defendia o acesso de todas as castas sociais — independentemente da cor e ascendência das pessoas — à educação, num período em que somente pessoas brancas da elite estudavam (DURÁN, 2015). De forma geral,

Em seus escritos, é comum encontrar centenas de metáforas para a compreensão da natureza, da ciência, da política, da ética, da comunicação, das artes, do conhecimento e do trabalho, da educação permanente e libertadora, da educação popular, do aprender fazendo, do ajudar-nos como necessário; todas essas metáforas conseguiram tecer redes para alimentar seu já conhecido aprender fazendo.²⁵(PAÉZ, 2016, p. 9-10, tradução nossa)

Simón Rodríguez também estava envolvido no projeto de emancipação venezuelano, que fracassou em sua primeira tentativa. Após esse evento, temendo retaliações, seguiu para a Jamaica, depois para os Estados Unidos, França, Itália, Alemanha, Prússia, Polônia e Rússia. Tendo muitas vezes atuado como professor nestes países, viveu diferentes experiências pedagógicas, e ao retornar para a América, foi incorporado ao grupo de colaboradores de Bolívar e em 1826 se tornou o Diretor do Ensino Público, Ciências Físicas, Matemáticas e Artes e também o Diretor Geral de Minas, Agricultura e Caminhos Públicos da República Boliviana. Porém, também em 1826 Simón Rodríguez se desligou do governo.

Dois anos depois Simón Rodríguez publicou partes de sua obra “Sociedades americanas en 1828”, onde insistia na “necessidade de buscar soluções próprias para os problemas da Hispano-América” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 57). Inclusive, é desta obra a sua famosa frase: “ou inventamos ou erramos”. Rodríguez também lançou outras obras em que defendia o mesmo pensamento, como por exemplo: “El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social - La defensa de Bolívar” (1830) e “Luces y virtudes sociales” (1834). Em 1847 foi convidado pelo governador de Lima para fundar uma escola de professores, tendo atuado pela última vez como mestre de um grupo de jovens em 1850.

Segundo Danilo R. Streck, Telmo Adams e Cheron Zanini Moretti (2016), a proposta

²⁵ No original: “en sus escritos es frecuente encontrar cientos de metáforas para la comprensión de la naturaleza, de las ciencias, de la política, de la ética, de la comunicación, de las artes, del saber y del trabajo, de la educación permanente, liberadora, de la educación popular, del aprender haciendo, del entre ayudarnos necesario; todas esas metáforas lograron hilvanar redes para alimentar su ya conocido aprender haciendo”.

de Rodríguez ia além da escola, dos professores e da massificação do ensino, pois defendia a educação como um meio de desenvolver uma sociedade republicana, insistindo na educação popular como dever político do Estado. Também criticava os vícios da educação pública, que mesmo após a independência ainda não contemplava os indígenas e descendentes de escravizados vindos da África. Criticava docentes que não sabiam ensinar devidamente e insistia na diferença entre instruir e educar, pois para ele, instruir não é o mesmo que educar, vai além: educar é formar critérios, consciência para a conduta social.

José Martí foi outro grande exemplo de figura histórica envolvida com uma educação comprometida com a de(s)colonialidade. Nascido em 1853, Martí viveu num período histórico onde outras repúblicas se consolidavam em Abya Yala, mas Cuba ainda lutava por sua independência da Espanha. Segundo Danilo Streck (2010), o envolvimento de José Martí com a causa da independência começou cedo, uma vez que aos 15 anos participou da Guerra dos Dez Anos, que ocorreu de 1868 a 1878, sendo este o primeiro grande conflito pela independência de Cuba da Espanha. Apesar de não ter tido sucesso, esse evento serviu para fomentar na sociedade cubana o desejo pela independência, como ocorreu também com José Martí.

No entanto, pela sua participação no conflito, Martí foi condenado a realizar trabalhos forçados. Posteriormente foi exilado e é nesse momento que aproveitou para terminar sua formação em Filosofia e Letras e em Direito Civil (STRECK, 2010). É no exílio que Martí passa pelo México, Guatemala, Venezuela e Estados Unidos. Em Nova York, ele funda, junto com outros exilados políticos, o Partido Revolucionário Cubano pela independência cubana. É também nos Estados Unidos que Martí funda sua revista para crianças, “La Edad de Oro” em 1889, na qual procurou incutir nas crianças os valores da procura do conhecimento, do amor e da justiça. Pilares de seu pensamento pedagógico, resumido em sua famosa frase “*ser cultos para ser libres*”.

Tanto na sua revista quanto em outros escritos seus é possível observar que Martí confiava à educação um valor extraordinário no processo de definição da identidade latino-americana. Em seu livro “Nuestra America”, defende a independência da América latina e de suas culturas múltiplas e critica as colonizações. De forma geral, suas obras eram recheadas de conteúdo ético e revolucionário, sempre em prol das classes populares (PARDO, 2015). Em “Los lunes de la Liga”, Martí explica um dos seus métodos pedagógicos: antes de iniciar a aula ele colocava um chapéu sob a mesa do professor para que os alunos adultos pudessem individualmente colocar questões sobre qualquer tópico que eles estivessem interessados em saber, então Martí lia as questões, as ordenava por tópicos e as desenvolvia em aula (PARDO,

2015).

Para Martí a educação precisava “partir da realidade cultural e social do povo e capacitá-lo a compreender e transformar essa realidade” (STRECK, 2010, p. 136), o que o tornou um dos grandes inspiradores do que anos depois viria a ser conhecida como Educação Popular. No Brasil, por exemplo, é inspiração para o Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). “O próprio nome escola itinerante lembra o conhecido texto *Maestros Ambulantes*, no qual Martí proclama a necessidade de mestres dispostos a sair ao campo e levar conhecimentos técnicos e a ternura, ambas essenciais para a vida” (STRECK, 2008, p.15). A influência dos pensamentos de José Martí na Revolução Cubana foi expressiva, já posterior a sua morte.

Outra figura importante também de Cuba, foi María Luisa Dolz Y Arango, nascida em 1854. Seu pai era advogado e graças a uma situação econômica confortável Dolz Y Arango pode se dedicar a sua formação escolar. “Seus estudos elementares foram complementados em casa com a ajuda de professores particulares de literatura, ciências, música e línguas inglesa, francesa e alemã”²⁶ (NAVARRETE, 2021, p. 3, tradução nossa). Após concluir seus estudos passou a se dedicar à docência e, em 1877, passou na prova de Maestra de Instrução Superior. Dez anos depois conseguiu ingressar no Curso de Ciências da Universidade de Havana, onde foi a primeira mulher a receber o título de bacharel em Cuba (ROSA; DAUDT; ADAMS, 2019).

A sociedade cubana ainda era fortemente pautada nos valores coloniais que resistiam à instrução de mulheres. No entanto, a mesma sociedade da época, como vimos com José Martí, se encontra envolta nos movimentos de independência da Espanha. Crescia também a organização de grupos de mulheres que lutavam por emancipação na sociedade, questionando o lugar imposto às mulheres. María Luisa Dolz dedicou sua vida à causa da emancipação feminina, pois ela questionava o papel das mulheres na sociedade e acreditava que a educação deveria ser oferecida de forma igual para meninos e meninas, tendo iniciado o movimento por escolas mistas em Cuba. Para ela, ensinar era muito mais que instruir, compreendia “a educação como um conjunto de conhecimentos que levam a desenvolver o horizonte cultural dos alunos, pois isso no seu entendimento significa educar a mente, temperar o caráter e refinar os sentimentos” (ROSA; DAUDT; ADAMS, 2019, p. 221).

Em 1879, María Luisa Dolz compra o colégio no qual dava aula, o Colégio Isabel la Católica. Apesar do colégio ser de origem católica, María Luisa Dolz desaprovava o currículo católico para meninas por considerar este um grande produtor de mulheres incapazes de se estabelecerem no mercado de trabalho e terem autonomia. Em seu colégio, incluiu uma matéria

²⁶ No original: “*Sus estudios elementales fueron complementados en el hogar con la asistencia de profesores particulares de literatura, ciencias, música e idiomas inglés, francés y alemán*”.

dedicada a ensinar relações comerciais para meninas (ROSA; DAUDT; ADAMS, 2019). Também foi pioneira em integrar nos planos de estudos do colégio elementos para a formação integral das crianças, como por exemplo, a unificação dos planos de ensino das diferentes disciplinas, excursões escolares, desenho, artesanato, ginástica e Educação Física. Também acreditava no contato com a natureza e em ensinamentos para o seu cuidado, o que para a época eram práticas pedagógicas inovadoras e desafiadoras. Além disso, proibia castigos corporais como método de educação, prática que era comum na época. Em pouco tempo sua instituição tornou-se a primeira instituição de ensino médio para mulheres instalada no país (NAVARRETE, 2021).

Os escritos de María Luisa Dolz refletem seu posicionamento crítico quanto ao papel da mulher na sociedade e quanto ao papel da educação na formação de cidadãos. Em 1894 iniciou a publicação do folheto “Feminismo, injusticia de los códigos”, onde questionou as leis que limitavam a participação da mulher de forma autônoma na sociedade, tendo sempre que estar sob a tutela masculina. Dois anos depois publicou “Educación y dirección de la niñez”, onde questionava qual característica as(os) docentes deveriam ter para melhor ensinar. Em 1889, publica “Preparación de la mujer” e obtém o título de doutora em Ciências pela Universidade de Havana.

Já após a independência de Cuba da Espanha, em 1898 (mas agora sob influência dos Estados Unidos), María Luisa Dolz continuou se dedicando ao feminismo e à educação. Em 1905, publica o folheto “Redención de la mujer por la educación”, em 1915, “Enseñanza que ofrece la Naturaleza” e, em 1918, “Progresos del Feminismo”. Em 1922 passa a ocupar uma cadeira na Sociedade de Geográfica de Cuba e no ano seguinte publica “Misión Social de la Mujer”. Também foi figura marcante no Clube da Mulher Cubana, no Primeiro Congresso Nacional de Mulheres e no Primeiro Congresso Pedagógico Cubano (NAVARRETE, 2021). De forma geral: “a partir da assimilação de traços de diferentes culturas, conseguiu sustentar em seu trabalho formativo a defesa dos interesses nacionais em uma escola pedagógica cubana, atrelada à idiosincrasia, à identidade e à defesa da cubanidade”²⁷(NAVARRETE,2021, p. 5, tradução nossa).

Dando seguimento as figuras de destaque na educação de(s)colonial, trago agora a chilena Gabriela Mistral, nascida em 1889, e que, como María Luisa Dolz, também atuava na luta por emancipação feminina. Seu nome era Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy

²⁷ No original: “Desde la asimilación de rasgos procedentes de culturas diferentes, fue capaz de sostener en su obra formadora la defensa de los intereses nacionales en una escuela pedagógica cubana, apegada a la idiosincrasia, a la identidad y a la defensa de la cubanía”.

Alcayaga, mas adotou o pseudônimo de Gabriela Mistral ao publicar seus poemas e textos. Filha de um professor, que abandonou a família quando Gabriela tinha 3 anos, com uma costureira. Sua família era de origem modesta e já muito cedo, com 15 anos, se dedicava a ensinar como professora em escolas rurais. Devido à sua situação econômica não conseguiu cursar a Escola Normal, mas em 1910 passou nos exames especiais para se tornar oficialmente professora e começou a trabalhar em diferentes escolas do país. Foi transferida para a cidade de Traiguén, no sul do Chile, onde entrou pela primeira vez em contato com a cultura do povo mapuche.

A trajetória de Gabriela Mistral na docência se dava paralelamente a sua carreira de escritora. Passou a ser conhecida por suas obras literárias em 1914, quando ganhou o prêmio de mais alta distinção nos Jogos Florais de Santiago, um concurso de poesias organizado pela Sociedade de Artistas e Escritores do Chile (ADAMS, 2010). Em 1922 foi contratada pelo Ministério da Educação do México para colaborar na reforma educacional e na criação de bibliotecas populares, onde entrou em contato com as populações indígenas, com a educação rural e vivenciou experiências marcantes na sociedade mexicana, que naquele momento estava em meio a uma grande mudança pedagógica gerida por José Vasconcelos (FUENZALIDA, 2002).

Em 1925 retorna ao Chile, quando é nomeada como delegada chilena do Instituto de Cooperação Intelectual da Liga das Nações. Gabriela Mistral era muitas em uma só. Na educação, atuou como professora, em cargos administrativos educacionais e publicou textos sobre educação. Se envolveu em atividades consulares na Espanha, em Portugal, no Brasil, no México, na Itália e nos Estados Unidos (ADAMS, 2010). E tudo isso enquanto também se dedicava a sua carreira de escritora. Em 1945 recebeu o Prêmio Nobel de Literatura que “reconhecia nela um símbolo das aspirações idealistas de todo o mundo latino-americano” (ADAMS, 2010, p. 212). Foi a primeira vez que o prêmio foi dado para alguém de origem latino-americana.

Em seus escritos pedagógicos podemos encontrar uma paixão pela América Latina e seus povos. Também encontramos análises sobre a atuação das(os) docentes, a importância da educação para as crianças, a defesa dos direitos das crianças, a importância do hábito da leitura e a importância de educar com sensibilidade e entusiasmo. Em “Pensamientos pedagógicos”, por exemplo, a autora fala da atividade docente, com orientações para o ofício que deveria acontecer dentro e fora da escola. Seu lema era: “ensinar sempre, no pátio e na rua, como na sala de aula” (ADAMS, 2010, p. 213). Em “Damada por el niño” fala da importância da formação da criança e dos direitos essenciais que devem ser garantidos pela sociedade com

prioridade absoluta. Dizia: “Queremos salvar-nos, salvando as crianças” (ADAMS, 2010, p. 213).

Identifico em Frantz Fanon outra referência importante para a pedagogia de(s)colonial. Apesar de não ser latino ou de ter se envolvido diretamente na educação latino-americana, Fanon é referência no pensamento pedagógico em Abya Yala, principalmente no pensamento afrodiaspórico. Segundo Walsh (2013), se “considerarmos como suas obras dão sentido prático e concreto às lutas de descolonização, libertação e humanização, mas também como posicionam a aposta da sociogenia, evidencia-se sua genialidade pedagógica”²⁸(WALSH, 2013, p. 42, tradução nossa). Assim, o projeto de de(s)colonização, “segundo Fanon, é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo o que é imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”²⁹(WALSH, 2013, p. 43, tradução nossa).

Catherine Walsh (2013) sinaliza que “Fanon deixa claro que a descolonização requer tanto a consciência dos povos negros da sua própria alienação quanto a consciência dos brancos de sua cumplicidade no sistema colonial-racial moderno; ou seja, o aprendizado de todos”³⁰(WALSH, 2013, p. 43, tradução nossa). Pensando nas minorias de forma ampla, essa autoconsciência da alienação de quem sofre e a consciência da cumplicidade de quem usufrui de alguma forma da herança colonial, podem ser fomentadas através da perspectiva de(s)colonial na Educação, principalmente na disciplina escolar de História.

Ao apresentar a sociogenia de Fanon, Walsh a sintetiza como uma aposta de pedagogia própria de autodeterminação e autolibertação:

Sinteticamente, esta pedagogia destaca quatro abordagens ou componentes básicos da ação: o fazer despertar, encorajar a auto-agência e ação, facilitar a formação da subjetividade e autorreflexão e promover e revitalizar “outras” racionalidades éticas-políticas que se distanciam da razão moderna colonial ocidental, que se enraízam e apontam para a atuação em prol da liberdade, transformação e criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente diferentes.³¹(WALSH, 2013, p. 46, tradução nossa)

²⁸ No original: “*Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda evidenciado*”.

²⁹ No original: “*según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres*” (WALSH, 2013, p. 43)

³⁰ No original: “*Fanon hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de los pueblos negros de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial-racial; es decir, el aprendizaje de todos*”.

³¹ No original: “*Sintéticamente, esta pedagogía resalta cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas*”.

Fanon serviu de inspiração e influência para grandes pensadoras(es) brasileiras(os) como Lélia Gonzales e Paulo Freire. Assim como, para pensadoras(es) afrodiáspóricas(os) que hoje em dia contribuem para o debate racial no Brasil como, por exemplo, Djamila Ribeiro e Silvio Almeida. Várias das figuras trazidas são lembradas e inspiram outras visões de educação em nosso país, por exemplo, José Martí é comumente lembrado, sendo muito estudado no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) — como já informado anteriormente. Pelos conhecimentos de seus escritos ou pelos movimentos de resistência que permitiram enfraquecer a educação colonial, todas essas figuras contribuíram para um pensamento crítico sobre a educação no Brasil.

Considerando que minha análise parte da sociedade brasileira, trago a seguir um resumo da história da educação no Brasil pela perspectiva de(s)colonial. Me concentro em como a educação serviu para a propagação da colonialidade e nas primeiras resistências a essa educação colonial. E, para destacar as contribuições feministas na educação que se opuseram aos valores da colonialidade de gênero, também trago um resumo das resistências pedagógicas feministas no Brasil. Penso que esses destaques são necessários para compreender a nossa realidade educacional, principalmente as figuras históricas brasileiras que contribuíram para pensar uma educação crítica e comprometida com uma sociedade mais justa. Nesse exercício de olhar o nosso passado de resistências para escrever um futuro diferente, essas(es) personagens impactaram na forma como educamos, trazem reflexões importantes para os questionamentos da perspectiva de(s)colonial.

4.2 RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Após a intrusão de Portugal, a colonização passou por eventos marcantes na instauração da colonização, sendo eles: a primeira expedição colonizadora, a expedição de Martim Afonso de Sousa, em 1532; a instituição das capitanias hereditárias, em 1534; e a criação do Sistema de Governo Geral, em 1548. Foi em 1549 que a primeira escola foi fundada, e “contou com a ação da Companhia de Jesus (ordem religiosa criada por Inácio de Loyola no ano de 1534, no contexto da Contrarreforma e aprovada por Bula Papal em 1540)” (CARRA, 2021, p. 17). A principal função das escolas jesuítas, nos primeiros 210 anos³², era a colonização da fé dos indígenas e a educação dos filhos dos colonizadores. Além disso, havia a preocupação na

³² Foram expulsos de Portugal e de suas colônias. No Brasil foram expulsos em 1759 pelo Marquês de Pombal. Em 1773 o papa Clemente XIV acabou com a ordem, mas em 1814 ela foi restaurada e sua presença também retornou ao Brasil.

formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, do controle da fé e da moral (ARANHA, 2006).

A Companhia de Jesus fazia parte do movimento de Contrarreforma, que foi um movimento para combater a expansão do protestantismo que se espalhava por países da Europa. A Igreja Católica incentivou a criação de ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, para espalhar e reafirmar a fé católica. A Contrarreforma foi adotada em Portugal e Espanha e, assim, acabou chegando nos territórios colonizados da América Latina.

Os jesuítas acreditavam num ensino dos clássicos e não ensinavam aos seus alunos as inovações da nascente ciência³³, e se ocupavam mais “com exercícios de erudição e retórica, e a maneira de analisar os textos não propiciava o desenvolvimento do espírito crítico” (ARANHA, 2006, p. 131). Entre 1549 e 1570, os jesuítas se dedicaram a compreender as línguas do tronco Tupi para facilitar a colonização da fé dos indígenas, sendo o padre José de Anchieta a figura que elaborou uma gramática Tupi. Também perceberam que seria mais fácil catequizar as crianças do que os adultos, principalmente evitando o contato delas com sua cultura de origem.

Naquele momento, não havia em Portugal a preocupação com o público e no Brasil não foi diferente. Tanto lá quanto aqui, eram os meninos de famílias nobres que recebiam educação em escolas particulares, normalmente religiosas, ou através de tutores. Já os meninos de outras classes sociais raramente recebiam educação — as meninas, como veremos adiante, eram ainda mais prejudicadas. A educação escolar recebida por indígenas era a jesuítica nas suas missões, mas fora delas eram escravizados pelos colonizadores. Os que conseguiam fugiam, pois foram muitos os conflitos entre jesuítas e bandeirantes pelos indígenas. Apesar de oferecerem certa proteção aos indígenas contra a escravidão, os jesuítas utilizavam também da violência com castigos físicos que variavam conforme a “indisciplina” cometida: “usando-se o açoite, o tronco e até mutilações, cuja execução devia ser pública e exemplar” (ARANHA, 2006, p. 142).

Para as pessoas negras escravizadas a educação escolar não existia, qualquer forma de educação “se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (LOURO, 2011, p. 445). Também não havia a interferência dos jesuítas em prol da população negra. O padre jesuíta Jorge Benci escreveu “Cultura e Opulência no Brasil” (1700), “um ‘manual de operação da massa escrava pelos patrões, com vistas à sua utilização correta e eficaz’. Isto é,

³³ Como vimos em Mignolo (2004; 2017), a ciência que surgiu herdou o totalitarismo religioso europeu. Por mais que outros países como, por exemplo, a Inglaterra e França estivessem mais abertos para o científico, é necessário ressaltar que para as populações que foram colonizadas não houve mudanças na forma que suas culturas e pessoas foram tratadas.

‘como bem castigar os escravos’” (BASTOS, 2016, p. 750). De forma geral, a preocupação com a educação escolar começou a se intensificar no século XIX, e no Brasil, principalmente após a chegada da Família Real Portuguesa em 1808. Mas a situação da população negra, escravizada ou liberta, não se modificou:

A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos, como por exemplo o de uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou, junto ao juiz de Órfãos, “assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada. O juiz negou a demanda alegando que eles deviam mesmo, como pardos, trabalhar. (BASTOS, 2016, p. 746)

Em alguns estados era proibido a educação para a população negra livre, como no caso do Rio Grande do Sul, onde as legislações de Instrução Pública de 1837 e 1857 colocavam que as pessoas negras eram proibidas de frequentar a escola mesmo se fossem livres. Ou seja, de forma mais ou menos escancarada a educação era negada para essa parte da população. Mesmo os que ousavam desafiar o sistema de exclusão e conseguiam acessar as salas de aula não podiam usufruir da educação da mesma forma, pois se somava as dificuldades sociais enfrentadas com o preconceito dentro de sala de aula. Segundo Surya Barros (2005), no relatório do professor Antonio José Rhormens, de São Paulo de 1877, se tem um exemplo desse preconceito em sala de aula:

Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahí andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar “nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendemahi por essas espeluncas onde vivem. (BARROS, 2005, p.79)

Mesmo com essa realidade, em 1853, o professor Pretextato dos Passos e Silva, autodesignado “preto” nos documentos da época, fundou uma escola para meninos “negros e pardos”. Segundo Adriana da Silva (2002), o professor “fez uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, nas quais os meninos “pretos e pardos”, ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam “uma ampla instrução” porque eram pessoal e emocionalmente coagidos” (Ibidem, 2002, p. 151). A escola de Pretextato funcionou até 1873, em registros da corte de 1872, constam 15 alunos na escola. Infelizmente, no tocante a vida pessoal de Pretextato dos Passos e Silva e sua pedagogia, as “informações permanecem

encobertas pela ausência de fontes, o que tem inviabilizado a construção de um panorama mais amplo e melhor delineado da sua história” (FERREIRA, 2018, p. 28).

Após o fim do sistema de escravidão, a educação continuou a ser negada ou dificultada à população negra, com heranças ainda presente nos dias atuais³⁴. Esse panorama geral sobre a história da educação no Brasil é limitado, pois se refere ao ensino escolar e deixa de lado outras formas e ambientes de ensino. Por esta razão, principalmente os indivíduos não brancos e as mulheres, que serão tratadas mais adiante, são as figuras que menos aparecem nessa história, pois eram excluídas desse ensino. No entanto, a minha intenção é trazer como os governantes do Brasil lidavam com a educação da população brasileira, então me concentro na educação escolar. Para, também assim, ficar mais compreensível como as figuras que lutaram por uma educação escolar mais igualitária e crítica foram pontos divergentes desse sistema.

Além de Pretextato dos Passos e Silva, no mesmo período temos Manoel Bomfim. Tendo em conta um número mais expressivo de registros, podemos conhecer melhor sua história. Manoel Bomfim nasceu em 1868, em Sergipe, seu pai possuía um engenho de açúcar e Bomfim conviveu de perto com a realidade da escravidão de pessoas negras trazidas de África e seus descendentes nascidos aqui. Aos 17 anos se mudou para Salvador para estudar medicina, mas depois de dois anos transferiu seus estudos para o Rio de Janeiro. Viveu a disseminação dos movimentos abolicionistas e lá estava quando a Lei Áurea foi assinada em 13 de maio de 1888. Já formado, Bomfim integrou uma expedição militar para o baixo rio Doce, onde os fazendeiros e os indígenas Botocudos viviam em conflito. A defesa dos povos indígenas foi uma característica marcante na vida de Bomfim (BARBOSA, 2010).

Além disso, Bomfim tinha posições críticas muito fortes em relação à política e sobre como o poder vinha sendo exercido, que eram abordadas em seus discursos e artigos publicados. Por isso, temendo retaliações, se mudou para o interior de São Paulo durante um tempo. Após a morte de seu pai e de sua filha, ele abandona a carreira médica e, em 1897, retorna ao Rio de Janeiro para assumir a direção de uma espécie de museu pedagógico chamado *Pedagogium*. Se interessava profundamente por educação, sociologia e psicologia. Mais tarde fundou a revista “Educação e Ensino e a Revista Pedagógica”. E apesar da vida curta do *Pedagogium*, de 1896 a 1905, a instituição teve importantes atividades relacionadas à educação e o primeiro laboratório de psicologia experimental do Brasil (BARBOSA, 2010). Após um período na Europa, começou a elaborar a obra “América Latina: males de origem”, onde desenvolveu a

³⁴ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a taxa de analfabetismo entre a população negra é quase o triplo do percentual observado entre a população branca (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA, 2019).

tese de parasitismo social:

O pensamento de Manoal Bomfim se constitui em um contradiscurso às ideias produzidas pelos intelectuais da época sobre a realidade da América do Sul. Aos construir a tese de parasitismo social contrapõe-se frontalmente à teoria da desigualdade inata das raças comumente aceita na época. Bomfim desenvolveu uma linha de reflexão buscando entender a problemática do atraso brasileiro em um conjunto maior de causas. Para ele, as causas dos problemas que afetavam o Brasil eram as mesmas que afetavam todos os povos da América do Sul. As causas estavam diretamente ligadas aos processos de colonização e formação desses povos. (BARBOSA, 2010, p. 168)

Bomfim defendia que a educação era o meio capaz de transformar a realidade em que o povo brasileiro se encontrava, realidade que não era inata ao povo brasileiro, ou latino-americano, mas que o processo de sua formação, com as violências que ele sofreu, causaram. Para ele, a instrução pública estava diretamente relacionada à ideia de progresso de um povo, mas essa educação precisava partir da realidade do povo. Por isso, Bomfim condenava as receitas pedagógicas prontas que vinham dos Estados Unidos e da Europa, pois para ele, “o objetivo da educação é mais que a instrução. Seu sentido é o progresso do homem (sic) como ser social, político e humano” (BARBOSA, 2010, p. 169). A educação deveria preparar para a vida e para melhorar a vida do povo: e esse, para Bomfim, era o verdadeiro patriotismo.

Bomfim publicou muitas outras obras, que pelos títulos se pode perceber que advogava suas ideias sobre educação ao mesmo tempo que analisava sociologicamente o país. Como, por exemplo, a já citada “América Latina: males de origem” (1905); “Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação” (1915); “O Brasil na América: caracterização e formação brasileira” (1929); “Cultura e educação do povo brasileiro” (1932) e “O respeito à criança” (1933). Bomfim é um autor ainda pouco conhecido, mas que vem ganhando mais destaque nos últimos anos pelo seu pensamento questionador e contracorrente.

Outro personagem importante para a Educação no Brasil foi Anísio Teixeira. Nascido em 1900, no interior da Bahia, era filho de proprietários de terra que possuíam prestígio político consolidado, dado que seu pai era um típico coronel do Nordeste brasileiro. Teve acesso à uma educação de qualidade, toda em colégios jesuítas. Tinha grande apreço pelo catolicismo e chegou a pensar em seguir a vida religiosa, mas o pai não permitiu e o enviou para estudar no Rio de Janeiro, e por imposição paterna se formou, então, advogado. Aos 25 anos viajou para a Europa e, segundo Clarice Nunes (2010), foi o momento em que Anísio Teixeira optou definitivamente pela vida secular ao se encantar pelas noites parisienses e mulheres espanholas.

Em 1924, após o candidato apoiado por seu pai vencer as eleições locais, foi oferecido a Anísio o cargo de Inspetor Geral de Ensino na cidade de Salvador. Pela primeira vez em sua

vida se deparou com o ambiente de educação pública e com a falta de recursos, organização e de profissionais despreparados. Ao viajar para os Estados Unidos se interessou mais pelos assuntos pedagógicos, onde frequentou o Teachers College da Universidade de Colúmbia. Foi lá que se deslumbrou com o pensamento do filósofo e pedagógico crítico de John Dewey. Segundo Nunes (2010), esse contato com o pensamento de John Dewey foi uma ruptura e uma transformação na vida de Anísio Teixeira.

Depois de retornar ao Brasil, Anísio Teixeira ocupou diferentes cargos políticos: de diretor-geral de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro (1931-1935), secretário da Educação e Saúde em Salvador (1940/1950), diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (1950 e 1960). Também foi o criador da Universidade de Brasília nos anos 1960. Porém, seus feitos na Educação foram interrompidos pela Ditadura Cívico-Militar, quando foi demitido. Mas sua trajetória em defesa da universidade pública, das instituições públicas de pesquisa, de financiamento para pesquisas e de formação de professores seguem presentes até hoje.

Segundo Berenice Corsetti (2010), Anísio Teixeira defendia uma sociedade democrática para todos, independente das diferenças individuais. Através de suas obras o autor expressava o desejo de reconstruir a educação brasileira para um modelo de independência e soberania. Ele entendia que a emancipação do Brasil derivaria da atuação do Estado na Educação, pois para ele as reformas de base eram imprescindíveis para se adequar à crescente industrialização que o país, e o mundo, viviam. Para Anísio Teixeira, a indústria significava o progresso e o desenvolvimento da democracia, “garantindo o equilíbrio do progresso material, social e moral” (CORSETTI, 2010, p. 261).

No Brasil, é impossível abordar a educação de(s)colonial sem falar sobre Paulo Freire, que segundo Walsh (2013), é “provavelmente mais do que qualquer outro intelectual do século 20, que deu as bases para pensar politicamente a pedagogia, para entrelaçar o pedagógico-político e o político-pedagógico”³⁵(WALSH, 2013, p. 37-38, tradução nossa). Freire nasceu em Recife, Pernambuco e formou-se em Direito, mas foi ao dar aula que descobriu sua vocação e nunca mais parou. Se tornou conhecido ao desenvolver o projeto-piloto de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Para Freire, a leitura do mundo precedia a leitura da palavra: “Ou seja, a aprendizagem para a construção do sujeito emancipado precisa manter a unidade dialética consciência e mundo, subjetividade e objetividade, teoria e prática”

³⁵ No original: “*probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico*”.

(STRECK, 2010, p. 239).

Freire precisou se exilar após o golpe civil-militar de 1964, quando passou pela Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça. Nesses locais pode, assim como outras figuras importantes para a pedagogia latino-americana, vivenciar diferentes contextos educacionais ao lecionar e pensar a educação de forma mais ampla. Freire retornou ao Brasil em 1980 e reassumiu seu trabalho como professor universitário. De 1989 a 1991, assumiu o cargo de Educação no município de São Paulo. E até 1997, ano de sua morte, Freire escreveu sobre e participou ativamente na construção de uma educação mais justa.

Segundo Danilo Streck (2010), Freire é fruto da tradição pedagógica ocidental, mas também se evidencia nele as fraturas e limites dessa tradição. Como, por exemplo, quando o autor não aceitava o lugar de dependência da América Latina e vislumbrava uma possibilidade de mudança. De forma geral, Freire fugia dos discursos imobilizadores que comumente são evocados ao se propor ou lidar com projetos de mudança de mundo, e essa postura é essencial quando pensamos numa pedagogia de(s)colonial. Freire (200, p. 20) nos fala que:

o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da constatação da impossibilidade, mas o discurso da inviabilização do possível. Um discurso por isso mesmo, reacionário; na melhor das hipóteses, um discurso desesperadamente fatalista. O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir.

Freire faz a distinção necessária entre quem se acomodou: há os que não tem ou desconhecem outra opção e os que utilizam essa acomodação como instrumento para obstaculizar as mudanças, onde “O primeiro é o oprimido sem horizonte; o segundo, o opressor impenitente” (FREIRE, 2000, p. 21). Se pensarmos em Abya Yala, a quem interessa que a educação não gere mudanças nesse mundo que foi inaugurado na intrusão e que nos posicionou abaixo no mundo capitalista moderno e contemporâneo? E que, dentro deste país, posicionou pessoas em hierarquizações que mantém os mais semelhantes aos colonizadores ainda no topo? A educação de(s)colonial, assim como freiriana, tem por princípio o comprometimento político progressista. Sendo, assim:

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. E porque sabem não podem bem-dizer os

invasores nem a invasão. (FREIRE, 2000, p. 34)

Com esse comprometimento político progressista, Freire fala sobre celebrar a resistência: “Eu comemoro não a invasão, mas a rebelião contra a invasão” (FREIRE, 2000, p. 34). Freire responde a um texto sobre o V Centenário do chamado “Descobrimento da América”, no entanto, seus apontamentos valem para essas narrativas que ainda hoje, mais de 500 anos depois, ainda perpetuam essa ideia de “descobrimento”.

Certamente o passado jamais passa no sentido que o senso comum entende por *passar*. A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. (FREIRE, 2000, p. 34-35)

Ao celebrar a resistência poderíamos, quem sabe, entender que “seus gestos de rebeldia se repetem hoje na luta dos ‘sem-terra’, dos ‘sem-escola’, dos ‘sem-casa’, dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo” (FREIRE, 2000, p. 34). Freire também nos ensinou com suas atitudes como, por exemplo, as críticas de Bell Hooks³⁶ a linguagem sexista do pedagogo. Demonstrando coerência com sua teoria e prática, Freire acolheu as críticas e modificou sua linguagem nos textos passados e nos que viriam.

Freire também criticava a educação bancária, uma vez que para ele, “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 2018, p. 81). Essa educação bancária é colonial, por isso, na sua raiz, a educação está no outro “mais culto”, pois traz uma autoridade a quem possui o conhecimento, e quem aprende nada tem de válido para ensinar. Ressalto que nessa discussão cabe um adendo, pois no caso brasileiro, justamente pela sua raiz colonial, essa autoridade do “mais culto” ou “o sábio” (no masculino) é associado com características físicas marcadas, herança que ainda se faz presente nos dias de hoje (MORENO, 2018).

Paulo Freire “representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda

³⁶ A autora ao falar de Freire também cita Fanon e Memmi: “Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo com que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como Fanon, Memmi etc.) - onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. Isso é sempre motivo de angústia para mim, pois representa um ponto cego na visão de homens que têm uma percepção profunda” (HOOKS, 2013, p. 69-70).

metade do século XX passou a ser conhecido como Educação Popular” (STRECK, 2010, p. 331). A Educação Popular, de forma resumida, eram movimentos de educação e cultura popular dedicados ao enriquecimento cultural e conscientização política do povo. Tendo a alfabetização ganhado grande atenção dos educadores populares, justamente por ser um problema social do período. A educação popular, assim como Freire, apresentava influências marxista e cristã (da Teoria da Libertação).

Em suas produções se pode perceber como Freire desafiou a educação colonial, bancária e de elite. Desafiou a educação que exclui e que serve para a manutenção das desigualdades sociais. A educação que propaga a superioridade de poucos e a inferioridade de muitos. Por essa razão, Freire causou e causa desconforto e até mesmo ódio de quem não deseja que as estruturas sociais sejam mais justas e que a educação tenha papel principal nessa mudança. Porém, para aqueles que desejam esse mundo diferente, Freire é uma inspiração.

Em 2016 o Professor Elliot Green, da London School of Economics, conduziu uma pesquisa para saber quais eram os autores mais citados no Google Acadêmico (*website* que reúne produções acadêmicas no mundo inteiro) (BLOG ADMIN, 2016). A versão em inglês de “Pedagogia do Oprimido”, originalmente publicado por Freire em 1968 quando se encontrava exilado, era a terceira obra mais citada no mundo nas áreas de humanas e ciências sociais naquele ano. Percebe-se a grandeza de Paulo Freire e de seus ensinamentos, que estão ainda vivos e mundialmente conhecidos.

Abdias do Nascimento foi outra figura histórica que merece destaque, principalmente no tocante à educação para a população negra do país. Abdias do Nascimento nasceu em uma família negra e pobre no interior do Estado de São Paulo, em 1914. Sua avó, Dona Ismênia, havia sido escravizada e a memória desses tempos foram compartilhadas com seu neto. Apesar de ter que trabalhar desde muito cedo, Abdias do Nascimento conseguiu se dedicar aos estudos e terminar o ensino básico, quando mais tarde, entrou para o exército. Além de seguir a carreira militar, entrou para a faculdade de economia da Escola de Comércio Álvares Penteado. Também era apaixonado por circo e teatro, paixões importantes na sua vida e na sua pedagogia.

Abdias do Nascimento integrou o movimento da Frente Negra Brasileira, que realizava protestos, palestras e seminários contra a segregação racial, pela integração na sociedade e por participação política da população negra na sociedade da época. Também promoviam cursos de alfabetização, festivais de músicas e cursos de costura. Ao fazer parte da Frente Negra Brasileira, ele começou a ter problemas dentro do exército e em 1936 se desligou definitivamente do serviço militar. No entanto, passou a ser perseguido pela polícia de São Paulo e se mudou para o Rio de Janeiro. Abdias bacharelou-se em Ciências Econômicas pela

Universidade do Rio de Janeiro em 1938, e foi diretor-fundador do Teatro Experimental do Negro, em 1944.

A fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) se deu após Abdias do Nascimento assistir a uma peça de teatro em que um ator branco, interpretando um homem negro, se pintou de negro (ROMÃO, 2005) — essa prática era comum na época, apesar de já receber críticas. O TEN foi muito mais do que um grupo de teatro para destacar atores negros, “na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros” (ROMÃO, 2005, p. 119). O TEN fazia parte do movimento que depois viria a ser conhecido como Educação Popular, onde esses ideais antirracistas eram fomentados nos cursos de alfabetização, cursos profissionalizantes e intervenções artístico sociais.

Outra iniciativa do TEN foi a criação do jornal chamado “Quilombo”, que circulou de 1948 a 1950. De caráter educativo e formativo, o jornal denunciava práticas de racismo e discriminação contra a população negra. Em 1945, Abdias do Nascimento participou da fundação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e também foi o organizador do primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Concluiu o curso de sociologia no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1956. Com a ditadura civil-militar precisou se exilar nos Estados Unidos, onde entrou em contato com o movimento pan-africanista que debatiam a questão racial em escala mundial da diáspora africana. Foi professor na Wesleyan University e na Universidade do Estado de Nova Iorque.

Ao retornar ao Brasil após o exílio, em 1981, passou a se dedicar cada vez mais a vida política, se filiando ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), onde criou a Secretaria do Movimento Negro. No mesmo ano, criou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). Em 1982, Abdias do Nascimento foi eleito Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, sua campanha foi pautada na luta contra o racismo. Questionou a comemoração da data do treze de maio que celebrava a assinatura da Lei Áurea e lutou pela oficialização do dia 20 de novembro como dia da consciência negra. Foi senador duas vezes e durante o governo de Leonel Brizola foi Secretário de Defesa e Promoção da Igualdade Racial.

Suas obras são importantes até os dias atuais pelas análises do racismo na sociedade brasileira, em “O Genocídio do Negro Brasileiro” (1978), por exemplo, Abdias analisou a construção do racismo contra a população negra no Brasil minuciosamente e desconstruiu a ideia de “democracia racial”:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento

das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 2017, p. 111)

Em sua análise, Abdias também trouxe a exploração sexual que as mulheres negras sofreram. Em “Quilombismo” (1980), fala sobre vivência da população negra na Diáspora, sobre a vida de negros brasileiros e outros negros na América. Ele resgata a experiência comunal dos quilombos para propor uma transformação sociopolítica no enfrentamento ao racismo. E o pensamento e as ações de Abdias do Nascimento foram questionadores das ideias racistas coloniais, que causaram imensos danos às pessoas negras e que ainda estão presentes em nossa sociedade.

Também não se pode esquecer das contribuições de Darcy Ribeiro. Este, nascido em 1922, em Minas Gerais, é conhecido por ser muitos em um só (ROGGE, 2010; GOMES, 2010). Foi educador, romancista, político, antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político. Formado em ciências sociais na cidade de São Paulo, realizou pesquisas etnológicas no Pantanal e na Amazônia, e sua relação com os povos indígenas e sua defesa destes foram sempre presentes em sua trajetória. Após, trabalhou ao lado de Anísio Teixeira, no INEP. Também esteve envolvido na fundação da Universidade de Brasília, onde ocupou o cargo de primeiro reitor e redigiu o projeto do Parque Indígena do Xingu, também foi Ministro da Educação (1962-1963) e Ministro Chefe da Casa Civil (1963-1964).

Durante 1964 e 1979 se exilou fugindo da ditadura civil-militar, quando viveu na Venezuela, Chile e Peru exercendo cargos institucionais na área de educação e como professor. “Nesse exílio, dividido em três tempos, além de escrever grande parte da sua obra, com relevante repercussão no exterior e no Brasil, Darcy ficou conhecido como construtor de universidades” (GOMES, 2010, p. 48). Ao retornar definitivamente para o Brasil se envolveu na refundação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), através do qual, mais tarde, foi eleito Vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987) e Senador (1991-1997).

Darcy Ribeiro lutou por um ensino público de qualidade e gratuito, por uma universidade livre, moderna e voltada para o futuro (ROGGE, 2010). Acreditava que a educação era transformadora e capaz de formar uma sociedade mais justa. Entre tantas obras, onde defendeu suas ideias, está “A universidade necessária” de 1969, e a que é considerada sua obra

prima, terminada um pouco antes de falecer, “O povo brasileiro” de 1996. Também elaborou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi sancionada dois meses antes de sua morte e chamada Lei Darcy Ribeiro em sua homenagem.

Esses pensadores foram e são referência para pensar pedagogias de(s)coloniais em vários territórios da América Latina, mas principalmente no Brasil. Apesar de suas ênfases numa educação inclusiva e libertária, diferente da educação colonial, eles não exploraram com maior atenção a educação de meninas e mulheres e seus tópicos específicos. Foram pensadoras que, diretamente afetadas pelas desigualdades de gênero, trouxeram essa questão de forma mais latente. Da mesma forma que trouxe esses pensadores separados por sua origem, não-brasileiros e brasileiros, acho necessário dar destaque às mulheres e suas pedagogias feministas.

4.3 RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS NO BRASIL

Com a intrusão e a instalação do sistema binário e hierarquizado do patriarcado de alta intensidade em Pindorama, vieram também as ideias sobre qual educação feminina deveria ou não ser oferecida às meninas. Me concentro aqui no uso da educação escolar, fornecida ou não pelo Estado, para normalizar e perpetuar a colonialidade de gênero. Algumas das características dessa educação colonial para meninas foram, por exemplo: a exclusão delas do ensino formal; a baixa qualidade desse ensino; uma educação voltada para às tarefas domésticas; e a oferta somente de níveis mais básicos de ensino. Segunda a historiadora Patrícia Carra (2021), a estranheza dessa segregação sexual pelos indígenas, fora desse sistema de gênero, pode ser observada por volta de 1552, quando alguns dos indígenas sem compreender o porquê da exclusão das meninas do ensino da leitura e da escrita pelos jesuítas solicitaram que fosse ofertada igual educação às meninas.

No entanto, como aponta Carra (2021), D. João III e a Companhia de Jesus proibiram que meninas tivessem acesso à mesma educação que os meninos. Em Portugal, somente em 1815 foi permitida a criação de escolas para meninas, sendo a maioria de ordem religiosa, de nível primário e para classes sociais mais altas. Na Espanha e em territórios colonizados por espanhóis não foi tão diferente, somente em 1881 a Direção da Instrução Pública se empenhou na fundação de institutos secundários voltados às mulheres (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2018). No Brasil, as coisas só começaram a mudar no século XIX, a Carta de Lei de 15 de outubro de 1827 trouxe a autorização legal da educação feminina, mas essa autorização também trazia na lei a discriminação de gênero:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. [...] Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica. (BRASIL, 1827, n.p.)

Em 1883, no parecer de Rui Barbosa sobre instrução pública, há novamente a recomendação de um currículo diferente para meninas, onde indicava-se a execução de trabalhos que envolvessem agilidades com as mãos, gosto artístico e exercícios físicos (BARBOSA, 1883). Além dos conteúdos serem diferentes, também havia a separação física de espaços destinados para meninas e para meninos, com diferentes escolas, turnos ou salas de aulas. E essa segregação nos espaços escolares também se estendia as(os) docentes: mulheres davam aulas para meninas e homens para meninos. Até o início do século XIX, as escolas para meninas eram poucas e atendiam um número pequeno de alunas e, por consequência, as professoras também eram poucas. Elas ocupavam o primário, mas no secundário a maioria dos docentes era formada por homens — poucas meninas chegavam ao nível secundário, seja pela falta de escolas secundárias femininas ou pela ideia de que não necessitavam de estudos mais avançados.

Somente com as chamadas escolas normais, que ofereciam uma espécie de secundário voltado para a formação de professores, que esse quadro de maioria masculina na docência começou a mudar (LOURO, 2011). Como na época era raro encontrar secundários para meninas, essas escolas foram ao longo do século XIX sendo ocupadas por meninas que desejavam seguir os estudos e/ou ter uma formação para trabalhar, o que resultou, com o tempo, num novo problema para ser resolvido: a maioria que se formava nas escolas normais era de mulheres e a maioria dos estudantes era de meninos. Por conta disso, por volta da década de 1870, as leis municipais foram cada vez mais permitindo que professoras ensinassem também os meninos.

O discurso que associava docência — agora majoritariamente feita por mulheres — à maternidade, entendido como destino primordial feminino, cresceu justificando a saída masculina da profissão para carreiras financeiramente mais vantajosas (LOURO, 2011). Dessa maneira, “cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como atividade de amor e doação” (LOURO, 2011, p. 451). Diminuía-se, assim, o reconhecimento da profissão docente como um trabalho. Essas são ideias que, até os dias atuais,

contribuem para precarização e baixa remuneração do trabalho docente, principalmente nos níveis mais baixos de educação³⁷.

É importante também compreender que as meninas que tinham acesso à educação escolar eram normalmente de classes sociais mais elevadas ou de classe média, majoritariamente brancas ou mestiças de pele mais claras, que tinham acesso a tutoras, escolas particulares ou dispunham de tempo para se dedicar aos estudos. Isto é, se tratava de meninas que eram livres, não escravizadas, e que não precisavam contribuir com o sustento do lar. Entretanto, “mesmo na elite, muito menos mulheres que homens havia recebido alguma escolaridade, e esta era basicamente projetada para aumentar o valor da moça no mercado matrimonial” (HABNER, 2012, p. 57). Segundo Peggy Sharpe-Valadares (1989), a educação das mulheres no Brasil até o começo do século XX:

Estava organizada na dicotomia europeia entre instrução e a educação. Aos homens se instruíam, para desenvolver o intelecto. às mulheres se educava para formar o caráter. Não se considerava o desenvolvimento intelectual das meninas como um benefício em si mesmo, nem como realização da personalidade individual. O propósito principal da educação da mulher brasileira era conservar a pureza em sua conotação sexual e assegurar um comportamento correto perante a sociedade. (SHAPER-VALADARES, 1989, p. 11)

Um dos maiores resultados dessa exclusão de meninas do ensino foi o alto índice de analfabetismo feminino. Segundo José Tobias (1986), numa investigação conduzida entre 1578 e 1700, com 450 inventários da Vila de São Paulo, entre as mulheres mencionadas nestes inventários apenas duas sabiam ler e escrever. Essa disparidade também pode ser vista no primeiro censo brasileiro de 1872 (já no século XIX), quando era mais comum escolas de meninas. O censo de 1872 aponta que 88,5% das mulheres eram analfabetas, somando quase nove pontos a mais do que os homens. O nível de analfabetismo geral da população sempre foi alto no Brasil até o século XX, mas chama atenção que somente na década de 1990 as mulheres tenham atingido, e passado, a porcentagem de homens alfabetizados no país (ROSEMBERG, 2012).

Essa longa perpetuação de maior índice de analfabetos entre as mulheres se deve, principalmente, “ao ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que

³⁷ Segundo o Censo Escolar de 2020, elas são maioria entre os docentes e gestores da educação básica, sendo: 96% dos professores da educação infantil; 88% no ensino fundamental I; 67% no ensino fundamental II; e 58% no ensino médio. Já na docência de nível superior, onde a remuneração é normalmente mais elevada, a maioria dos docentes são homens (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019; 2020).

a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua ‘missão’ de mãe” (ROSEMBERG, 2012, p. 334). No entanto, esse discurso de fragilidade não se aplicava às mulheres não brancas. Ressalta-se que, com o crescimento da influência do positivismo no Brasil ao longo da segunda metade do século XIX — que ganhou força nas últimas décadas do século XIX e começo do século XX —, essas ideias sobre uma educação feminina voltada para o casamento e para a maternidade foram também alimentadas por essa corrente filosófica vinda da Europa, com sua visão da mulher como um “anjo do lar”. De forma geral, “ao observar o percurso da educação das mulheres no Brasil no sistema educacional, é possível apreender que as mudanças de regime - Colônia, Império, Primeira República - pouco afetaram a paisagem” (ROSEMBERG, 2012).

Apesar desse quadro, houve mulheres ao longo da nossa história que ousaram lutar por uma outra educação feminina. E hoje, pelo entendimento que temos depois dos Movimentos Feministas, podemos chamar essa luta de educação/pedagogia feminista. Mulheres — apesar de terem existido alguns homens que foram aliados nessa luta, como vimos com Abdias do Nascimento, o protagonismo dessa luta foi feminino — que desafiaram as convenções da época que segregavam meninas e ofereciam, de forma geral, um treinamento para serem unicamente esposas e mães. Seria impossível falar de todas essas mulheres, dessa forma trago nos próximos parágrafos alguns nomes que representam essa luta, organizadas por ordem de ano de nascimento.

Talvez uma das mais conhecidas seja Nísia Floresta, que nasceu como Dionísia Gonçalves Pinto, adotando posteriormente o pseudônimo pelo qual ficou conhecida. Nísia nasceu em 1810, no Rio Grande do Norte. Sua mãe pertencia a uma família tradicional do Nordeste que possuía algumas terras e o pai era um português advogado e liberal que chegou no Brasil no começo do século XIX. Pela sua situação familiar, teve condições financeiras de ser educada no Convento das Carmelitas. Aprendeu francês e italiano por influência de seu pai. Nísia Floresta teve a sorte de, além de possuir recursos financeiros, ter o apoio do pai para se dedicar aos estudos.

Entretanto, Nísia Floresta foi obrigada a se casar aos 13 anos de idade, mas logo deixou seu marido e retornou à casa dos pais. Algum tempo depois, mesmo com seu marido ainda vivo, passou a residir com um jovem acadêmico da Faculdade de Direito de Olinda. Nísia Floresta desafiava a moral e os bons costumes da sociedade da época. Em 1830, “publicou seus primeiros artigos já abordando a condição feminina e comparando-a com diversas culturas da antiguidade, no Espelho das Brasileiras, jornal dedicado às mulheres pernambucanas” (SCHUMAHER, 2000, p. 520). Dois anos depois publicou a obra “Direitos das mulheres e

injustiça dos homens” (1832), inspirado no livro “*Vindication of the Rights of Woman*”, da feminista inglesa Mary Wollstonecraft, e “*Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*”, da feminista francesa Olympia de Gouge.

Em 1834, já no Rio Grande do Sul, Nísia Floresta se tornou mestra de moças. No ano seguinte, seu companheiro morreu e a deixou sozinha com dois filhos pequenos. Apesar disso, permaneceu na capital gaúcha por um tempo e se dedicou à docência e à direção de um colégio. Também publicou seus escritos em jornais da época. Em 1837 se mudou para a cidade do Rio de Janeiro com a família, e “No ano seguinte, **[publicou]** no Jornal do Commercio, um anúncio do estabelecimento de ensino que estava inaugurando, onde colocou em prática suas ideias, pouco ortodoxas, em matéria de educação feminina” (SCHUMACHER, 2000, p. 520, grifo nosso). Nísia Floresta fundou o Colégio Augusto, nome em homenagem a seu companheiro falecido Manoel Augusto de Faria Rocha, que funcionou durante 17 anos no centro da cidade do Rio de Janeiro, oferecendo “um projeto educativo voltado para meninas, que combinava o tradicional ensino de trabalhos manuais com sólidos conhecimentos do português e de línguas estrangeiras, além de noções de geografia” (SCHUMACHER, 2000, p. 521).

Todavia, mesmo durante esse período de trabalho com o Colégio Augusto, Nísia não parou de escrever e palestrar, sendo comum encontrá-la defendendo a libertação das pessoas escravizadas, a liberdade de cultos e a federação das províncias com o sistema de governo republicano. Em 1849, ao deixar a direção do Colégio Augusto e ir para a Europa, entrou em contato com o positivismo de Augusto Comte. Nísia e Comte formaram uma amizade e seguiram se comunicando por cartas até a morte de Comte.

Para Nísia, a mulher tinha um papel fundamental na construção da sociedade, a autora denunciava que aquilo que impedia a mulher de contribuir melhor para a sociedade era a sua educação limitada e não a natureza feminina. Nísia acreditava, por exemplo, que “as fraquezas das mulheres frente às opressões masculinas tinham origem no desejo doentio de agradar seus amáveis dominadores (ROSA, 2010, p. 92). Analisava e denunciava o lugar imposto às mulheres de agradar aos homens e a internalização, colonização, da própria subjetividade feminina que passava a agir em favor de seu dominador. Para Nísia Floresta, não havia a “natureza dos sexos”, pois as diferenças eram sociais e passivas de mudanças. Apesar da influência do positivismo em sua vida, ela extrapolava a ideia de “anjo do lar” e da educação como meio para se tornar uma melhor esposa e mãe.

Em seus escritos, como por exemplo, em “A emancipação da mulher” (1850), “Páginas de uma vida obscura” (1855) e “Opúsculo Humanitário” (1856), Nísia Floresta trazia análises da sociedade de sua época e criticava a forma como as classes sociais eram divididas; a

educação que se dava às mulheres; e os efeitos da escravidão para os escravizados e para a sociedade. A autora e educadora se destacava como figura progressista de sua época, e por isso sofreu críticas e difamações. No entanto, o nome de Nísia Floresta e alguns de seus escritos sobreviveram e hoje podemos conhecer essa pensadora e dizer que — não podendo dizer que era a frente de seu tempo porque a história não é linear — foi parte de um movimento importante de libertação feminina que no século XX chegou com mais força no Brasil.

A segunda figura histórica de relevância para a educação que trago, pela luta por uma educação para meninas e contra o racismo, é Antonieta de Barros. Antonieta nasceu em 1901 no estado de Santa Catarina, filha de Catharina Waltrich, mulher negra que havia sido escravizada — não há registro de seu pai na certidão de nascimento. Sua mãe trabalhava para a família Ramos, uma família importante na conjuntura política da época, dessa forma, Antonieta, sua mãe e irmã se mudaram junto com a família Ramos para a capital quando Vidal Ramos foi eleito vice-governador, em 1898 (ESPÍNDOLA, 2015). Na capital, Antonieta de Barros pode estudar e se interessou pela carreira de professora, quando ingressou na Escola Normal da cidade aos 17 anos.

Ao concluir o curso, com ajuda de sua família, abriu “uma pequena escola particular, denominada Curso Particular Antonieta de Barros, que recebia crianças em período de alfabetização e adultos com vistas aos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior (ESPÍNDOLA, 2015, p. 52). Mais tarde, sua irmã Leonor de Barros, também se formou na Escola Normal e as duas passaram a trabalhar na mesma escola. Essa escola funcionou de 1922 a 1965 (mesmo após a morte de Antonieta). Não se sabe ao certo, mas se acredita que a escola tenha trabalhado com turmas mistas já que após a década de 1930 essa prática foi implementada. “Lecionou, ainda, em Florianópolis, no Colégio Coração de Jesus, na Escola Normal Catarinense e no Colégio Dias Velho, do qual foi diretora no período de 1937 a 1945” (SCHUMAHER, 2000, p. 101).

Na década de 1920, Antonieta de Barros se associou ao Centro Catharinense de Letras, onde políticos, jornalistas e professores se reuniam. Esse centro foi fundado em resposta a proibição de pessoas negras participarem da Academia Catharinense de Letras, que reunia a elite das letras do Estado (ESPÍNDOLA, 2015). Foram muitas as produções literárias de Antonieta de Barros que assinava com seu pseudônimo “Maria da Ilha e abordava temas que se revezavam entre a Educação de um modo geral, virtudes morais e cívicas, política e a falta de acuro das autoridades em relação especificamente à Educação feminina (NUNES, 2001, p. 15). Além de influenciar nas produções literárias, se acredita que o grupo do Centro Catharinense de Letras também influenciou Antonieta de Barros a ter mais contato com a política.

Na década de 1930, manteve intercâmbio com a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), que foi importante na conquista do voto feminino, trocando cartas como Bertha Lutz. Antonieta de Barros se manteve como professora, mas também se lançou na carreira política, uma vez que após a conquista por participação feminina nas eleições, se filiou ao Partido Liberal Catarinense e se elegeu deputada estadual, cargo que ocupou de 1934 a 1937. Assim, foi a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil. Foi também a primeira mulher a participar do Legislativo Estadual de Santa Catarina. E em 1945, concorreu a deputada estadual, “obtendo a primeira suplência pela legenda do Partido Social Democrático (PSD). Assumiu a vaga na Assembleia Legislativa em 1947 e cumpriu seu mandato até 1951” (SCHUMACHER, 2000, p. 101).

Na educação, Antonieta de Barros defendia a importância do acesso amplo à educação, com críticas dirigidas aos preconceitos que as classes populares e a população negra enfrentavam. Também defendia o patriotismo como forma de superação das diferenças sociais e para a construção de uma nação melhor. Segundo Elizabete Espíndola (2015), a defesa desse patriotismo era uma forma de contornar a sociedade racista da época, pois para Antonieta de Barros, “entre os principais impedimentos para o progresso estava como primeira colocada, a ignorância. Esta era um dos maiores óbices e deveria ser combatida com um número maior de Escolas para o povo” (NUNES, 2001, p. 30). Antonieta escreveu 25 textos em que falava da necessidade do acesso à educação para além da alfabetização e da importância da leitura, pois para ela “o saber constituiria-se em arma com a qual a grande massa lutaria em igualdade de condições contra a subordinação, miséria e degradação” (NUNES, 2001, p. 36).

Outra mulher que desafiou as convenções de gênero da época foi Maria Firmina dos Reis. Não somente as convenções sociais sobre gênero, mas também as convenções sobre o lugar que ocupava e como era tratada a população negra na sociedade. Maria Firmina dos Reis também foi muitas em uma só, pois como enumera Urbata (2018, p. 50): “foi professora, poetisa, contista, cronista, compositora (popular e erudita), jornalista, autora de charadas, logogrifos e enigmas, e folclorista”. Firmina nasceu no Maranhão em 1822, mas foi batizada em 1825 e, por isso, às vezes sua data de nascimento consta como 1825 (ADLER, 2017). Especula-se que seu pai tenha sido João Pedro Esteves, um homem de posses, mas não se sabe ao certo dado que não havia registro na sua certidão de nascimento (MORAIS FILHO, 1975). Sua mãe, Leonor Felipe dos Reis, era uma mulher negra que havia sido escravizada e alforriada.

Maria Firmina dos Reis ficou órfã aos cinco anos e foi morar com sua tia materna Henriqueta Romana dos Reis (MOTT, 1988). Apesar da segregação racial, Maria Firmina conseguiu estudar e em 1847 foi aprovada no concurso público para assumir a docência como

professora de primeiras letras. Já nesse evento, se pode ver o seu posicionamento crítico contra a forma como a população negra era tratada. Ao receber a nomeação, “seus familiares queriam que fosse de palanquim (espécie de liteira em que as pessoas mais ricas se faziam transportar, conduzidas por escravos) e ela recusou-se irrevogavelmente explicando: Negro não é animal para se andar montado nele” (ADLER, 2017, p.12-13).

As críticas ao sistema de escravidão estavam sempre presentes nas escritas de Firmina, sendo ela considerada a primeira ficcionista brasileira a tratar do tema no romance “Úrsula”, de 1859, que publicou sob o pseudônimo “Uma Maranhense” (MORAIS FILHO, 1975). Nesse livro “descreveu os diferentes tipos de mulheres e o tipo de educação que cada uma recebia, demonstrando de forma sucinta a realidade marcada pelo domínio que os homens mantinham sobre as mulheres durante o século XIX” (CORREA, 2013 *apud*, CRUZ *et al.*, 2018, p. 154). Em “A escrava”, Maria Firmina também dá voz ao protagonismo feminino e a luta antiescravagista. Nas duas obras a “autora aborda o sofrimento vivido por escravizados descrevendo castigos físicos, falta de liberdade e, de forma muito contundente, a privação da vivência familiar, sobretudo pela separação entre mães e filhos” (CRUZ *et al.*, 2018, p. 155).

Maria Firmina é comumente lembrada por seus trabalhos literários e escritos em jornais, mas ela também lecionou até seus 59 anos, tendo estado em sala de aula por 34 anos. Sabe-se que possuía uma escola de primeiras letras para meninas e que nos últimos anos tinha aproximadamente 14 alunas, como sugerem os autores Cruz *at al.* (2018). Sobre sua atuação na docência, é atribuído a Maria Firmina o pioneirismo nas escolas mistas, pois ela teria aberto uma escola gratuita para meninas e meninos em 1880 (MENESES, 1978). No entanto, esse pioneirismo não é um consenso entre os estudiosos de Maria Firmina dos Reis (MUZART, 2013; CRUZ *et al.*, 2018). A atuação de Maria Firmina nas salas de aula ainda necessita de mais pesquisas para que seja possível analisar com mais profundidade sua atuação, pois as informações existentes apenas podem sugerir superficialmente que suas críticas à forma como as mulheres e a população negra eram tratadas tenha chegado às suas alunas e, talvez, até mesmo aos alunos.

Outra mulher que se destacou foi Maria Lacerda de Moura. Nascida em 1887, em Minas Gerais, de uma família sem posses, para ter acesso a uma educação melhor cursou a Escola Normal Municipal de Barbacena e, posteriormente, lecionou pedagogia e higiene. Desde seus primeiros escritos Maria Lacerda de Moura demonstrava um interesse em compreender a sociedade brasileira, o lugar da mulher e a educação. Em 1918, publicou “Em torno da Educação”, “obra que expressa o seu otimismo na instrução das mulheres como instrumento transformador de suas vidas” (SCHUMAHER, 2000, p. 462). Um ano depois, publicou

“Renovação” onde, segundo Schumacher (2000), a autora já não demonstrava tanto entusiasmo na educação como possibilidade de libertação, mas analisava a condição feminina e a exclusão do povo brasileiro no processo político.

Maria Lacerda de Moura participou da fundação da Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). No entanto, Maria Lacerda de Moura abandonou a Liga e se envolveu cada vez mais com a luta do proletariado através do anarquismo. Também foi presidenta da Federação Internacional Feminina, em São Paulo. “Em 1921, inseriu em seus estatutos a proposta de modificação do currículo de todas as escolas femininas, incluindo a disciplina “História da mulher, sua evolução e missão social” (SCHUMACHER, 2000, p. 462). Apesar de abandonar o magistério público, continuou escrevendo sobre educação na sua revista “Renascença”, lançada em 1923.

Maria Lacerda de Moura fazia críticas profundas aos assuntos tidos como fundacionais da sociedade, tais como a monogamia feminina, a maternidade; e o casamento, e discutia abertamente sobre a sexualidade feminina. Tópicos que até mesmo dentro do movimento feminista da época — no singular pois ainda era majoritariamente branco e de classe média — não eram discutidos. Para falar desses assuntos, lançou as obras: “A mulher é uma degenerada?” (1924); “Religião do amor e da beleza” (1926); “Amai e... não vos multipliqueis” (1932) e “Han Ryner e o amor plural” (1933). Sobre o direito ao voto feminino, fazia críticas de que esse direito beneficiaria somente as mulheres da elite e não a todas as mulheres, e dessa forma acabou se distanciando do movimento feminista, mas continuou lutando pela emancipação e pelos direitos das mulheres à educação.

Além disso, Maria Lacerda de Moura criticava veementemente a Igreja em suas obras, como em: “Ferrer, o clero romano e a educação laica” (1934); “Clero e fascismo – horda de embrutecedores” (1934); e “Fascismo, filho dileto da Igreja e do Capital” (1934). Ela era “conferencista ativa, tratava de temas como educação, direitos da mulher, amor livre, combate ao fascismo e antimilitarismo, tornando-se conhecida não só no Brasil, mas também no Uruguai e na Argentina, onde foi convidada por grupos anarquistas e sindicatos locais” (EGGERT; PACHECO, 2010, p. 200). Durante sua trajetória foi perseguida no Governo Vargas e passou a viver na clandestinidade até a sua morte.

Maria Lacerda de Moura analisou de forma crítica as estruturas de poder da sociedade, talvez como nenhuma outra autora até então. Estruturas essas que se são de origem colonial e mantidas na colonialidade. Para ela, a educação perpetuava essas estruturas de poder que colocavam a mulher hierarquicamente abaixo do homem e somente através de uma educação libertadora, a escolar e a não escolar, seria possível transformar esse quadro. Defendia a

coeducação, ao lado do homem, e denunciava que a educação que se dava na época para mulheres era tudo menos educação (EGGERT; PACHECO, 2010).

Para finalizar essas apresentações, reforço que optei por trazer mulheres que fizeram de sua luta o acesso feminino à educação em um momento em que a educação escolar lhes era negada, ou quando lhes era oferecido uma educação que reproduzia o treinamento para serem menos que os homens e para que somente ocupassem o espaço doméstico/privado. Elas questionaram esses valores da educação colonial que as rebaixavam na hierarquização do binarismo de gênero da colonialidade. Essas mulheres do século XIX e começo do XX abriram caminho para o acesso feminino, e também de pessoas não brancas, à educação escolar. Graças aos seus posicionamentos, escritos e ações, as mulheres que vieram depois puderam cada vez mais conquistar outros lugares para além do espaço privado. Elas, e muitas outras, fomentaram a organização política de mulheres e destacaram o papel da educação escolar para a participação feminina na sociedade em busca de igualdade e autonomia.

O século XX foi palco do acesso de mulheres à educação, inclusive ultrapassando os homens na quantidade de anos de estudo, e de movimentos que colocaram em xeque os valores da colonialidade. Entretanto, as desigualdades de gênero ainda estão presentes em nossa sociedade. O acesso à educação é uma ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, mas só ocupar bancos escolares não é suficiente. É preciso pensar criticamente em qual educação está chegando nas salas de aulas para meninas e meninos. Em como a colonialidade de gênero está presente na sociedade como um todo e o papel da escola na sua reprodução.

Essa tese, assim como muitos outros trabalhos de pesquisadoras(es) comprometidos com a Educação, com os Estudos Feministas e de Gênero e usando as lentes da perspectiva de(s)colonial, faz parte desse esforço de olhar com mais atenção as heranças da colonialidade de gênero. A despatriarcalização só será possível através da descolonização e vice-versa. Dessa forma, no próximo capítulo me concentro nas narrativas históricas e em como a colonialidade e a colonialidade de gênero foram fomentadas pela forma que contávamos a nossa história. Forma essa que muito recentemente começou a pensar na diversidade de sujeitos e momentos tidos como “históricos”. O ensino de História, onde também o LD está presente, herdou essa forma colonial de narrar a história.

5 NARRATIVAS HISTÓRICAS E AS NOSSAS HISTÓRIAS

As narrativas históricas dos LDH trazem um conjunto de eventos conectados cronológica e logicamente, que ao se apresentarem através desse material, emanam uma autoridade do saber histórico. Para além de serem um amontoado de saberes organizados, as narrativas históricas dos LDH refletem como uma sociedade lida com a sua história e a história dos outros, tendo mais ou menos alguma influência externa nesse processo, por inúmeras razões. Há também os conflitos de interesses internos numa sociedade pelo que é ou não considerado histórico, estes derivados de conflitos sociais já presentes na sociedade, e que também reverberam nas narrativas históricas dos LDH. Por tudo isso, as narrativas históricas dos LDH, e a história escolar como um todo, são sempre narrações de eventos históricos passados, mas conectados ao presente e ao futuro. Ou seja, essas narrativas históricas são ao mesmo tempo produto e produtor do seu contexto histórico, social e político.

Ao pensar no ensino de história visitado pela perspectiva de gênero, entende-se que narrativas que carregassem essa perspectiva possibilitariam que:

Ao observar que as ideias a respeito do que é “ser homem” e ser “mulher”, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. (PINSKY, 2010, p. 32)

A possibilidade de um melhor entendimento das relações entre “mulheres” e “homens” através da história “não só procura o que há de cultural nas percepções das diferenças sexuais como também a influência das ideias criadas a partir destas percepções na constituição das relações sociais em geral” (PINSKY, 2010, p. 32). Ao pensar nas narrativas históricas dos LDH, na perspectiva de(s)colonial e em colonialidade de gênero, a primeira memória que me ocorre é o relato da filósofa Djamila Ribeiro sobre sua experiência escolar. Ela afirma que:

Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que redizia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como ‘olha a mãe da Djamila ali’. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata — me encolhia na carteira tentando me esconder. (RIBEIRO, 2018, p. 8)

Djamila Ribeiro nasceu em 1980 e, portanto, não é da mesma geração da também intelectual negra Lélia Gonzalez, nascida em 1935, no entanto as gerações que as separam não

foram suficientes para que a história escolar trouxesse narrativas históricas fora da perspectiva colonial. A crítica de Lélia Gonzalez (que também era historiadora) sobre o que sobra da História do Brasil ao perguntar “e o que fica? Só os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A esta mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo” (CULTNE, 2015, n.p.), poderia também ser de Djamila Ribeiro e de muitas(os) que vieram décadas depois, demonstrando como a colonialidade está viva no ensino de História e os impactos negativos que isso proporciona.

Nesses nós histórico-estruturais que cruzam racismo e sexismo na nossa história como povo brasileiro, as mulheres negras são personagens não-históricas. Elas exemplificam como a história tratava o que não era homem e/ou branco. Elas eram, quando muito, trazidas como coadjuvantes das histórias de outros e outras personagens, assim como outras minorias políticas, especialmente aquelas de sujeitos que personificam mais de uma opressão. Isto é: são figuras sem história. Mas isso não significa supor que não tinham história — o que seria um erro gravíssimo deduzir, erro esse alimentado pela colonialidade —, mas sim que a escrita da história tinha lentes muito específicas que não as enxergavam. Ou seriam as borrachas que as apagavam? O que os sujeitos, como Sojourner Truth, e os movimentos sociais, como os Movimentos Negro, Indígena e Feministas, vem fazendo é também tentar restituir as histórias desses sujeitos e seus grupos na “história da humanidade”.

É essa crítica ao ensino de história que Lélia Gonzalez nos entrega nas suas críticas potentes, mas que talvez não tenhamos compreendido, pois falhamos com Djamila Ribeiro. Assim como tantas(os) outras(os), que através do ensino de História apenas puderam conhecer a história que as(os) apagaram e as(os) reduziram a visão colonial de si e de seus pares, que, como disse Djamila, a fazia “se encolher na carteira tentando se esconder”. A história de não pertencimento. A História das Mulheres, na ânsia de resgatar figuras históricas e analisar os quadros históricos, foi tomada pela visão generalizadora e violenta da branquitude, que é uma das características da colonialidade. Tal como demonstra Sueli Carneiro em trecho:

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. (CARNEIRO, 2013, p. 11-12)

A colonialidade é tão forte que precisamos nos manter atentas(os) para não reproduzir valores dela mesmo quando tentamos desconstruir a própria. Não é possível modificar apenas uma estrutura de poder e julgar que a colonialidade será abalada ou rompida. A luta precisa ser em todos os campos, entrelaçada. Trazer, por exemplo, mulheres brancas ou o movimento feminista branco nas narrativas históricas dos LDH e esquecer da pluralidade das mulheres e de suas pautas pode parecer empoderador num primeiro momento, mas é um reforço da branquitude — pilar da colonialidade que alimenta a colonialidade de gênero também. É um reforço das hierarquias sociais da colonialidade e uma perpetuação de injustiças sociais, pois não basta que narrativas tragam outras histórias, é preciso que se preocupem em narrar a história por outras perspectivas que não a colonial.

Quando analiso as narrativas históricas dos livros didáticos de História pela perspectiva de(s)colonial, desejo que os valores da colonialidade sejam criticados e que se gerem mudanças plurais. Para que seja possível compreender a história criticamente de forma que desafie a colonialidade, assim como seus nós históricos-estruturais que deram origem e mantêm tantas desigualdades. É um projeto político pedagógico para intervir no mundo, fazer com que estudantes se reconheçam e reconheçam as(os) outras(os) como agentes capazes de intervenção. É que “saber-se condicionado e não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino abre caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada (FREIRE, 2000, p. 27).

Adotar esse caráter político da pedagogia de Freire e de Lélia Gonzalez, e de tantas(os) outras(os) autoras(es) que contribuem para a perspectiva de(s)colonial, propõe uma leitura crítica do mundo que almeja gerar mudanças³⁸. Ao pensar nas narrativas históricas de livros didáticos de História — sendo eles do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa destinado ao sistema público de ensino brasileiro —, entendo que esse objetivo de estimular o pensamento crítico e o desejo de um mundo democrático (que de fato o seja) tem nesta ferramenta uma possibilidade de auxílio. Como foi exposto anteriormente, o LD é uma ferramenta relevante de ensino que impacta discentes e docentes de várias formas.

Pensando no futuro que desejamos e nas problematizações sobre o ensino de história, Freire (2000) aponta como a desproblematização é perigosa, visto que:

A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto

³⁸ E que, também por isso, sofre ataques constantemente de alas retrógradas. Um exemplo atual foram os ataques do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, a Paulo Freire durante e depois de sua gestão.

determinista da história, o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo. (FREIRE, 2000, p. 27)

Narrativas históricas críticas e fora da lente da colonialidade/modernidade servem para problematizar o futuro do lugar que ocupamos no presente. As resistências das(os) que foram apagadas(os), por exemplo, são fundamentais para gerar mudanças na forma como a sociedade as(os) percebe. Djamila Ribeiro não teria se sentindo tão desconfortável nas suas aulas de História se o grupo social ao qual é identificada tivesse sua história contada, pois assim seus colegas não a olhariam e teriam unicamente como referência mulheres negras do período escravocrata. Djamila teve a sorte de acessar outra história da população negra brasileira através de sua família, principalmente pela figura de seu pai, mas e as crianças negras que não tiveram essa sorte? Qual o impacto de ter sua história apagada e reduzida a um momento em que vivenciaram apenas violência e eram tratados como menos humanos?

Lélia Gonzalez, ao analisar o apagamento da população negra da História, nos mostra como é necessário narrar nossa história por outras lentes:

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...]. Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado. (GONZALEZ, 1982, p. 90)

Como também aponta ao falar sobre Palmares:

O nosso herói nacional foi liquidado pela traição das forças colonialistas. O grande líder do primeiro estado livre de todas as américas, coisa que não se ensina nas escolas para as nossas crianças. E quando eu falo de nossas crianças, estou falando das crianças negras, brancas e amarelas que não sabem que o primeiro Estado livre de todo o continente americano surgiu no Brasil e foi criado pelos negros que resistiram à escravidão e se dirigiram para o sul da capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre e igualitária. Uma sociedade alternativa, onde negros e brancos viviam com maior respeito, proprietários da terra e senhores do produto de seu trabalho. Palmares é um exemplo livre e físico de uma nacionalidade brasileira, uma nacionalidade que está por se constituir. Nacionalidade esta em que negros, brancos e índios lutam para que este país se transforme efetivamente numa democracia. (CULTNE, 2021, n.p.)

As narrativas históricas de(s)coloniais restituem os sujeitos de sua humanidade. Mostram que é possível resistir, re-existir e mesmo quando essas batalhas parecem perdidas,

como o caso da destruição de Palmares, elas inspiram lutas futuras que virão. É também um ensino de que acontecimentos históricos têm consequências que podem não ser imediatas, mas sim de longo prazo, como corrobora Freire (2000, p. 27), “É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper”. Essa capacidade de perceber e viver a história como possibilidade, de se entender agente histórico capaz de intervir no mundo, é retirada quando reproduzimos somente a história colonial.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatória” do chamado Velho Mundo. (FREIRE, 2000, p. 34)

Chamo atenção para esse risco apontado por Freire de “amaciar” a invasão e de, assim, ver na intrusão e em todas as suas violências uma espécie de lado bom. Como se fosse entendido que, não sendo europeus, todos os povos que aqui habitavam não fossem civilizados e estavam inevitavelmente condenados a um futuro atrasado e menos desenvolvido. É também ver na parte da nossa população, ou dentro de nós mesmos, o não branco como menos ser humano. Pois olhar para todo esse processo histórico e suas consequências sem qualquer criticidade é uma das características da colonialidade/modernidade. No entanto, é preciso compreender de onde essa forma de contar a nossa história vem e os processos pelo qual passou, no que diz respeito a incluir outras(os) agentes históricas(os) na História do Brasil e os reflexos disso na história escolar.

Para compreender as narrativas dos livros didáticos de História que usamos hoje em nossas escolas, temos que fazer o exercício de olhar a historiografia do Brasil, pois os LDH são também produtos dessa historiografia. Até a década de 1960, “dominava a ideia de que historiadores produziam conhecimento por meio de pesquisas e que, didatizado, esse conhecimento seria transmitido, formalmente nas escolas” (SILVA, 2019, p. 50). Havia uma hierarquia entre o espaço escolar e o universitário e entre professores de história escolar e professores/pesquisadores de história universitários. Foi somente na redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, que a história escolar começou a ganhar atenção como objeto e campo de pesquisa, o que possibilitou pensar o ensino de história escolar de forma mais autônoma e atenta às suas necessidades (DILVA, 2019).

Sendo assim, trago neste capítulo um resumo dessa historiografia brasileira, me

concentrando em como essa necessidade de escrever a história nasceu e como foi aos poucos adicionando outros sujeitos históricos para além do homem branco, sujeito condutor da história colonial de grandes heróis conquistadores. Faço uma análise caminhando por outras áreas de estudo além da história, partindo de uma visão embasada nos Estudos de Gênero e Feministas e na perspectiva de(s)colonial. Para tal, meu ponto de partida é o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e como as narrativas históricas foram mudando ao longo do tempo e as conexões com a história escolar. Após esse momento, analiso as compreensões dentro do campo da história escolar sobre a importância de narrativas inclusivas.

5.1 A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA E A NARRATIVA COLONIAL

Sabe-se que não houve qualquer rompimento com a colonialidade/modernidade após o grito de independência do Brasil. Pois assim como Quijano (2005; 2009) demonstrou, as heranças da colonização são muito mais profundas e não terminaram com as independências dos países colonizados. Como até aqui defendido nesta tese, a colonialidade ainda se faz presente em nossa sociedade brasileira de diferentes e variadas formas, e uma dessas formas é o modo como escrevemos a nossa história. A escrita da História do Brasil teve o início de sua história na busca por uma identidade nacional para o povo brasileiro. Porém, as narrativas históricas sobre esse povo, como veremos, não desejavam romper com o eurocentrismo, racismo, patriarcalismo e outros valores da colonialidade/modernidade.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado após a independência do Brasil em relação a Portugal, conduziu essa busca por uma identidade nacional através da historiografia. Pois, “para os intelectuais do século XIX, a escrita da história tinha relação intrínseca com a questão nacional. Naquele contexto, a historiografia atendia a determinados objetivos políticos e ideológicos” (GUIMARÃES, 2011, p. 55). Compartilho da visão do historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães (2011), que considera ser simplista ver unicamente no IHGB um “aparelho ideológico do Estado”, sendo necessário analisar a conjuntura da época de forma mais ampla para compreender por que essa elite intelectual sentiu a necessidade da historiografia e optou pela formação do instituto para auxiliar na busca e fomentação dessa identidade nacional, e que identidade seria essa.

É fundamental compreender em que a elite intelectual do país acreditava, pois essas crenças deram origem à historiografia brasileira, que posteriormente recebeu o nome de historiografia tradicional para descrever esse período inicial. Essa elite intelectual não se distinguia da elite econômica no período, pois faziam parte dela, visto que naquele momento

eram raras as oportunidades de estudar para quem não tinha meios de pagar por educação. Mais raro ainda era conseguir ser ouvida(o) como intelectual, caso não tivesse o poder econômico, o gênero e a cor de pele certos para ser visto como possuidor de conhecimentos pela sociedade e autoridade intelectual. Entendo que o nascimento da historiografia brasileira deve ser estudado levando em consideração o seu contexto social, para que seja possível compreender os porquês de tantos apagamentos históricos.

Além disso, é preciso um olhar crítico sobre o nascente nacionalismo que surgiu com a nossa independência. Pois ao contrário do que ocorreu em outros países da América Latina, que foram colonizados pela Espanha e que foram palco de revoluções por independência como, por exemplo, as lideradas por Simón Bolívar, o Brasil não viveu experiência parecida. Soma-se, também o fato de que a própria corte portuguesa, a representação do poder colonial, residiu em nosso país. Segundo a historiadora Maria Odila da Silva Dias (2005), nosso processo de independência não foi marcado por um movimento propriamente nacionalista ou revolucionário. E a historiadora também chama atenção para o vício da historiografia brasileira:

Vícios de interpretação provocados por enfoques europeizantes, que distorcem o processo brasileiro entre os quais avulta o da imagem de Rousseau do colono quebrando os grilhões do jugo da metrópole; ou da identificação com o liberalismo e o nacionalismo próprios da grande revolução burguesa na Europa. [...] Durante muito tempo, ressentiu-se o estudo da nossa emancipação política do erro advindo da suposta consciência nacional a que muitos procuravam atribuir. O modelo da independência dos Estados Unidos fascinava os contemporâneos e continua de certa forma a iludir a perspectiva dos historiadores atuais. (DIAS, 2005, p. 11)

No geral, a elite que se organizou e ansiava pela independência não desejava grandes rupturas com o sistema colonial que vivenciava. Pois existia um abismo entre uma minoria privilegiada e o resto da população brasileira. A elite mantinha seus interesses de classe social, por mais que pudessem ser um pouco diferentes, dependendo da sua localização no Brasil e de seu interesse econômico, mas eram interesses focados em manter seus privilégios sociais a todo custo. Havia, por exemplo, um medo da insurreição de escravizados e de mestiços como aconteceu no Haiti.

As opiniões políticas dessa elite eram conservadoras (DIAS, 2005). Como nos fala Guimarães (2011), a elite possuía sua formação intelectual em Portugal, na Universidade de Coimbra, e dessa forma havia uma homogeneização intelectual, com poucas exceções como, por exemplo, a elite letrada de Minas Gerais que possuía mais contato com o Iluminismo francês. As estruturas do Estado nacional brasileiro independente não romperam com a colonialidade/modernidade e nem as abalaram. Essa característica de não ruptura com os

valores eurocêntricos também faz parte da historiografia brasileira e sua construção do nacionalismo brasileiro.

Segundo Guimarães (2011) e Dias (2005), nossa independência foi um processo de resposta aos eventos políticos que ocorriam em Portugal e que vislumbrava uma espécie de recolonização do Brasil, como meio de sair da crise econômica e política que se encontrava desde os eventos que levaram à fuga da Família Real Portuguesa para o Brasil. Existia entre os portugueses uma indignação em serem uma espécie de colônia da colônia, já que o centro do poder foi transferido para a cidade do Rio de Janeiro. Aqui, com a vinda da Corte, a elite brasileira teve acesso a cargos elevados na administração do Estado e foi aliviada economicamente com o monopólio econômico afrouxado, pois “foi somente no decorrer dos eventos políticos que ocorreram em Portugal, em 1820, que a separação como opção política se impôs no quadro de discussões, a fim de garantir a manutenção dos privilégios econômicos e políticos conquistados” (GUIMARÃES, 2011, p. 42).

Com a independência, em 7 de setembro de 1822, “o filho do rei foi coroado imperador, como Pedro I, e, assim, os antigos atores sociais continuaram dominando a cena” (GUIMARÃES, 2011, p. 49). Foi a elite que conduziu o processo de independência e não o povo, uma vez que desejavam que não houvesse rupturas sociais com a colonialidade. Se tratava da mesma elite que esmagava tentativas reais de rupturas que partiam do povo e a historiografia do período, que buscava fomentar a identidade brasileira, fazia parte desse movimento de não ruptura da elite. Não se pode esquecer das resistências populares que ocorreram antes e depois da independência contra as injustiças da colonialidade, mas até o século passado a potência dessas resistências pouco foi explorada na historiografia. Assim, se criou uma ideia de povo pacífico e conformado.

Nasceu em 1º de dezembro de 1838, nesse contexto histórico, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a tarefa de: “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil; e assim também promover os conhecimentos destes dois ramos filológicos por meio do ensino público, logo que o seu cofre proporcione esta despesa” (ESTATUTO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO BRASIL, 1838 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 53). Importante destacar que muitas das reuniões do IHGB foram conduzidas pelo Imperador Dom Pedro II em pessoa, que também destinou verbas para o instituto. Segundo o historiador Manoel Salgado Guimarães (2011), a influência dessa nascente historiografia e a sua ideia de identidade nacional perpetuaram com força até a década de 1930, e ainda hoje pode ser vista, mas com menos força.

O IHGB era imensamente influenciado pelo Institut Historique de Paris, principalmente

nos seus ideais de progresso e civilização. Essa influência francesa no Brasil vinha crescendo desde a chegada da Corte ao Brasil, em 1808 e intensificou-se com a convocação de D. João VI para a chamada Missão Artística Francesa, que estabeleceu a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. São produtos dessa Missão, por exemplo, os quadros de Jean Baptiste Debret da sua “Voyage Pittoresque et historique au Brésil”. A influência francesa pode ser vista também nos números: dos 46 brasileiros que eram membros do Institut Historique de Paris, 26 também eram membros do IHGB (GUIMARÃES, 2011). Junto da influência francesa veio o seu entendimento de civilização e barbárie que passava pelo Iluminismo, mas não rompia com o eurocentrismo da colonialidade/modernidade.

No primeiro número da revista do Institut Historique de Paris foi colocado como os gauleses influenciaram a cultura clássica greco-romana e como a “missão civilizadora” da França provinha desde os tempos clássicos (GUIMARÃES, 2011). Algo que remete a construção de uma linha temporal de grandeza e excepcionalidade, que são característica da colonialidade/modernidade para com os povos europeus. Havia no Institut Historique de Paris o entendimento “como lugar de saber do conjunto da humanidade, o que deveria ser alcançado com a escrita da história da humanidade” (GUIMARÃES, 2011, p. 107). Em carta de Raoul Rochette, secretário francês da Académie Royale des Beaux Arts, ao ser aceito para o quadro do IHGB no Brasil, ele define o IHGB como uma instituição “animada pelo espírito da civilização europeia” (Ibidem, 2011, p. 111). A historiografia que nasceu no Brasil era pautada nos ideais civilizatórios eurocêntricos, principalmente o francês, dessa forma “cristalizou-se lentamente a imagem que se formou de nosso país como guardião da civilização europeia no Novo Mundo” (Ibidem, 2011, p. 110).

Em 1840, Januário da Cunha Barbosa, membro do IHGB, instituiu um prêmio para o melhor trabalho que apresentasse um plano de como a História do Brasil deveria ser escrita. Quem ganhou o prêmio foi o trabalho “Como se deve escrever a história do Brasil” (1843), do alemão Karl Friedrich Von Martius — publicado em 1844, na Revista do IHGB. Para Von Martius, o povo brasileiro era uma mistura de três raças: a indígena, a negra e a branca. No entanto, ele estava longe de ver uma equivalência entre as tais raças. Se pode encontrar na sua ideia de mescla das raças a superioridade do sangue europeu:

O sangue português, em um poderoso rio, deverá absorver os pequenos afluentes das raças Índia e Etiópica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla e, como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio delas se verificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para a qual o

Império do Brasil é chamado. (MARTIUS, 1843 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 129)

Von Martius escreveu sobre a importância da História do Brasil incluir os indígenas, de reconstruir suas histórias, e recomendava o estudo das línguas dos indígenas, o estudo das “mitologias” indígenas etc. Porém, via na colonização a “missão civilizatória”. Von Martius falava da importância da raça branca para a cultura brasileira, do traslado de instituições portuguesas para o Brasil, elogiava o papel “civilizador” dos jesuítas e dos colonizadores, bem como, acreditava que os bandeirantes tinham feito uma contribuição inimaginável para a sociedade brasileira. “Quanto aos negros, apenas a questão de suas características raciais e o problema do tráfico de escravos pareciam merecer algum destaque” (GUIMARÃES, 2011, p. 132), pois para ele, essa raça não era merecedora de ter sua história registrada.

Outra figura do IHGB que escreveu sobre os indígenas foi Francisco Adolfo de Varnhagen. Ao contrário de Von Martius, Varnhagen acredita que os “selvagens” não seriam capazes de integrar a sociedade “civilizada”. Em seu livro “História geral” (1854), Varnhagen se opunha à ideia de alguns membros do IHGB, como Von Martius, de promover a inclusão de indígenas na História do Brasil. Para ele, os indígenas teriam um estado de natureza selvagem irrecuperável (TURIN, 2010). É necessário enfatizar que, mesmo entre os que defendiam a inclusão dos indígenas, se acreditava na teoria de que eram uma raça atrasada. Como, por exemplo, o também membro do IHGB Gonçalves de Magalhães que acreditava que os indígenas podiam ser reabilitados do seu estado de decadência. Essas visões disseminadas pelos autores relacionados ao IHGB, ajudaram a pautar a ideia de democracia racial brasileira.

Preciso fazer um adendo quando se fala sobre o IHGB numa tese que trata de mulheres e colonialidade de gênero: não havia restrições diretas ao ingresso de mulheres no quadro de intelectuais do IHGB, mas a única tentativa que ocorreu foi a de Beatriz Brandão, em 1850, que teve suas obras desmerecidas e não sendo aceita. Na história, qualquer produção feminina que pretendesse tratar de história, “mesmo aquela dotada de relativo reconhecimento entre os pares masculinos, era previamente demarcada por um tipo de recepção que a situava às margens dos cânones literários e historiográficos” (OLIVEIRA, 2018, p. 119). A exclusão de mulheres da escrita da história perdurou para além da fase inicial do IHGB e do século XIX.

No período pós-independência do Brasil de Portugal e dessa busca de escrever sua história como nação brasileira descrita acima, houve uma relação entre o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o ensino de história no Colégio Pedro II, particularmente no que diz respeito aos livros didáticos adotados, que estão relacionados desde o começo pelo personagem que fundou os dois, o Marquês de Olinda. Após a abdicação de Dom Pedro I ao

trono brasileiro, em 1831, se deu o Período Regencial, de 1831 a 1840. Em 1837, após renúncia de Diogo Antônio Feijó, Pedro de Araújo Lima, o Marquês de Olinda, assumiu a regência e no ano seguinte, teve com as eleições a confirmação de sua regência. Em meio a tantas revoltas que ocorriam no período, “Araújo fundara o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que iria se converter num futuro próximo no modelo educacional brasileiro [...] Araújo Lima também criou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (em 1838)” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 254).

O Colégio Pedro II, nome em homenagem ao príncipe regente, passou a funcionar em 1838 e logo se tornou o modelo para todo o ensino secundário brasileiro, fosse nos materiais didáticos utilizados (BITTENCOURT, 2004), na organização das disciplinas escolares³⁹ ou na forma que ocorria o exercício do magistério⁴⁰ no colégio. No que diz respeito à disciplina de história, predominava o ensino de História Geral de inspiração francesa, estando a história do Brasil incluída nesse ensino. Havia também o ensino de História Sagrada, de base religiosa cristã. Nos anos 1850, a História da Pátria ou do Brasil passou a ser oferecida separadamente da História Geral como um complemento oferecido nos anos finais (BITTENCOURT, 2011).

Arlette Gasparello (2002) analisou os livros didáticos utilizados no Colégio Pedro II entre os anos de 1838 e 1920, e segundo a autora, num primeiro período logo após a independência é onde se dá o sentimento de nascimento de uma nova nação. Período que foi marcado por obras como o “Compendio de Historia do Brasil”, também citado por Bittencourt (1993), escrito pelo General pernambucano Abreu e Lima. O General Abreu e Lima era um dos membros do IHGB, mas teve essa obra criticada por Varnhagen que o acusou de plágio de outra obra. Dessa forma, o general acabou saindo do IHGB e neste período, segundo Gasparello:

Se apresenta como resumo, com vistas ao ensino e finalidades patrióticas, sem especificar grande número de datas e nomes – algumas datas e nomes aparecem nas margens, ao lado do texto escrito – e apresenta, em linguagem simples e bem escrita, uma seleção de eventos políticos considerados mais significativos da trajetória seguida na formação da unidade Brasil, antiga colônia que teve uma independência considerada *sui generis*. (GASPARELLO, 2002, p. 4)

Segundo Gasparello (2002), no segundo período do ensino de História, este recebeu o peso de uma história imperial:

O ato da descoberta torna-se mito fundador: o Brasil – no seu todo imaginado – estava

³⁹ Destacando-se: as “línguas latina, grega, francesa e inglesa, além de retórica e dos princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia” (BRASIL, 1837, p. 60).

⁴⁰ Cf.: Mendonça *et al.* (2013).

ali inteiro para ser descoberto pelos portugueses. Mas lançam os argumentos e heróis da história nacional que serão perpetuados nos livros didáticos. Na estrada da descoberta, dos índios, das capitanias, do governo geral, das invasões estrangeiras, dos jesuítas e colonos, das minas, da conjuração mineira, da revolução pernambucana, chega-se à independência e ao Império brasileiro. (GASPARELLO, 2002, p. 5)

O ensino de história, a partir do século XIX no Brasil, está relacionado com a constituição da mesma identidade nacional que ocorria no IHGB e que não rompia ou abalava a sua raiz colonial:

A História escolar tinha, naquele momento, como uma de suas finalidades principais contribuir para a constituição de uma identidade nacional moldada sob a ótica eurocêntrica. A nossa identidade nacional era fundada no princípio de uma genealogia cujas raízes situavam-se na Europa branca e cristã. (BITTENCOURT, 2005, p. 6)

Para Gasparello (2002), as obras didáticas:

Na história imperial a nação é gerada por uma pátria-mãe branca e construída por seus descendentes – os colonos – que, nessa construção, necessitaram exercer sua superioridade, de raça e civilização, sobre os antigos habitantes naturais - nômades que percorriam o território brasileiro - e os africanos trazidos como escravos. O brasileiro é fundamentalmente produto dos colonos audazes e destemidos, orgulhosos na defesa dos seus interesses. Seus construtores são os descendentes da raça colonizadora e como tais ligados aos europeus brancos e civilizados. (GASPARELLO, 2002, p. 7)

A concepção histórica supracitada por Gasparello foi majoritária nas escolas brasileiras, no entanto, houve críticas na tentativa de um ensino de história diferente, como é o caso de Manoel Bomfim — que já mencionei nesta tese ao tratar das figuras de resistências pedagógicas no Brasil. Manoel Bomfim procurou introduzir nos cursos das escolas normais o ensino da História da América (BITTENCOURT, 2011). O autor tinha uma posição bastante crítica em relação ao IHGB. Após o lançamento de seu livro “A América Latina: males de origem” (1905), por exemplo, foi convidado a integrar o IHGB, mas recusou. Sua recusa, segundo o historiador José Geraldo dos Santos (2017), se deu exatamente “pela forma crítica como Manoel Bomfim abordava a História Brasileira e por seu antibragantismo radical” (SANTOS, 2017, p. 9). Bomfim também repudiava veementemente a figura de Varnhagen, pois entendia que os indígenas eram protagonistas no processo de formação da nacionalidade brasileira. Entretanto, Bomfim ainda era uma exceção.

A história que era ensinada e a história que se produzia no IHGB eram as mesmas. A historiografia brasileira era fortemente influenciada pela historiografia europeia no século XIX e XX. E essa situação só sofreu modificações quando o ambiente acadêmico europeu passou a

responder aos movimentos de contestações sociais, que ganhavam força na sociedade do século XX como, por exemplo, ao movimento feminista e anticolonial. Na década de 1920, a crise de paradigmas ou a crise da macro história gerou mudanças na historiografia europeia e, pela sua influência, no resto do mundo denominado ocidental. Era uma crítica interna ao modelo que tentava reduzir toda a história a uma história única e linear, pautada por grandes heróis e focada no espaço público de poder. Foi a terceira geração da Escola dos Annales, também chamada de Nova História (*Nouvelle Histoire*), na França, que ficou conhecida por alargar os leques de estudos históricos. As mulheres, assim como outros grupos, começaram a adentrar a historiografia da Escola dos Annales.

Paralelamente ao grupo dos Annales o paradigma marxista se desenvolvia e trazia como enfoque de sua análise a estrutura e a dinâmica das sociedades. Assim como complementa Bittencourt (2011, p. 145, grifo nosso): “A análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a *práxis social*, e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado cujo conhecimento é útil para a atuação na realidade hodierna”. Em comum, a Escola dos Annales e os marxistas tinham:

O abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para análise de fatos coletivos e sociais, a ambição de formular uma síntese histórica global do social, a história entendida como “ciência do passado” e “ciência do presente” simultaneamente, a consciência da pluralidade da temporalidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou da estrutura. (BITTENCOURT, 2011, p. 146)

Enquanto isso, a história produzida dentro das universidades inicia rupturas. Na historiografia brasileira, a década de 1930 vivenciou a crise da história tradicional. No entanto, no ensino de História dos anos 30, a História do Brasil juntamente com Língua Portuguesa, Geografia e Moral e Cívica constituíram os conteúdos considerados fundamentais para a formação nacionalista e patriótica que se almejava: “sedimentando o culto aos heróis e a criação de ‘tradições nacionais’ nas aulas e festas cívicas” (BITTENCOURT, 2011, p. 66). A sociedade da época passava pelo crescente patriotismo e consolidação da memória nacional, que foram característicos da Era Vargas. O ensino de História passou a ser obrigatório e a obedecer às normas mais rígidas, como também a fomentar heróis nacionais. É desse período, por exemplo, a consolidação de Tiradentes como herói. Mesmo na busca de fomentar esse nacionalismo e patriotismo característico dos anos 30, somente em 1942 que a História do Brasil se tornou mais presente nos currículos escolares, com as reformas do ministro da educação Gustavo Capanema, pois até então a história nacional era somente um complemento.

No ambiente acadêmico brasileiro, figuras como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior falavam sobre

as visões estabelecidas e os mitos construídos pela historiografia tradicional. A história de mártires e heróis, que exigia um estilo biográfico e descritivo [...] deveria ser libertada por uma história preocupada com os processos e as estruturas sociais, colocando-se a serviço da explicação. (GUIMARÃES, 2011, p. 27).

No entanto, ao contrário do historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães, acredito que aquilo que ocorreu na década de 1930 na historiografia não se tratou de uma “ruptura radical” na historiografia, tal como defende Guimarães. Houve contestações importantes à historiografia tradicional, no entanto, por mais que novos tópicos, personagens e lugares tenham sido incluídos — como, por exemplo, a “senzala” de Freyre ou do “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda —, não houve uma contestação “radical”, pois não houve contestação dos valores que sustentam a colonialidade/modernidade. A história ainda era majoritariamente branca e masculina e perpetuava os nós históricos-estruturais da colonialidade/modernidade.

Contestações que almejavam de fato uma “radicalidade” e que ainda estamos vivenciando, só adentraram a historiografia brasileira com força na década de 1960, pelas vozes que reverberaram de movimentos sociais e pensadoras(es), em especial do Movimento Negro e Feminista. Inclusive, contestando autores de destaque como Gilberto Freyre, em suas análises sobre a escravidão que amenizavam esse sistema e o processo violento de miscigenação forçada do povo brasileiro, e que juntos contribuíram para o mito da miscigenação brasileira.

No ensino de História nas décadas de 50 e 60 no Brasil, não havia críticas ao predomínio de uma perspectiva eurocêntrica de História da Humanidade, ou ao conceito de civilização dessa história (BITTENCOURT, 2011). A História do Brasil ainda começava com a chegada dos portugueses que trouxeram a “civilização” ao desembarcarem aqui e o povo brasileiro era retratado como branco e cristão. Figuras femininas na história escolar eram raras, assim como pessoas não brancas. E a crítica que havia no ensino de história da época era sobre a instrução histórica de caráter erudito, que se desvinculava da sociedade e que não fornecia conhecimentos que visavam ao crescimento industrial e tecnológico do Brasil (Ibidem, 2011). Ainda demoraria para as rupturas que se desenhavam na história universitária chegar à história escolar.

Outro fator que também contribuiu para que o ensino de História no Brasil demorasse para absorver as mudanças que ocorriam na história do ambiente universitário, no tocante à inclusão da diversidade e questionamentos sobre a perspectiva eurocêntrica nas suas narrativas, foi a Ditadura civil-militar. A reforma educacional feita pelos militares instituiu a Lei n. 5.692 de 1971 que, entre outras medidas, incorporou as disciplinas de História e Geografia à disciplina

de Estudos Sociais, para o chamado primeiro grau — restou apenas aulas de história, muito escassas, no segundo grau. As disciplinas escolares só seriam separadas novamente em 1986. Segundo a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003), a situação do ensino de História foi piorada em 1976, momento em que o Ministério da Educação editou uma portaria e passou a permitir somente aos licenciados em Estudos Sociais ministrarem aulas na disciplina. Assim, os professores de História foram praticamente excluídos das salas de aula.

A adoção dos Estudos Sociais e a exclusão dos professores de História afetaram o ensino de História como um todo. Pois a formação dos licenciados em Estudos Sociais em História era básica, nas escolas os conhecimentos históricos eram um complemento às disciplinas de Geografia e Educação Cívica. Estimulava-se a memorização de datas e nomes, e os personagens, os grupos sociais e étnicos que refletiam o poder do período eram exaltados como exemplos a serem seguidos. Não se desejava uma educação crítica e muito menos diversa. De forma geral, para os militares no poder “a escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada – da formação de um espírito nacional” (FILGUEIRAS, 2008, p. 85). Situação que perdurou até a redemocratização.

Contrastando com essa realidade, na historiografia a partir da década de 1960, as contestações sociais ocorreram em diferentes frentes. Com o tempo foram surgindo perspectivas históricas que exploraram outros agentes históricos, espaços de poder, realidades sociais etc. Assim, foram surgiram diferentes campos históricos:

A expansão dos campos históricos para além da tradicional história (da) política na qual se concentrava a historiografia metódica tradicional torna-se uma consequência imediata. Do diálogo e da constituição de um objeto em comum entre a História e a Economia, a Sociologia, a Geografia, surgem como novas modalidades históricas, respectivamente, a história econômica, a história social, a geo-história. Breve, com a ampliação do diálogo em direção à Antropologia e à Demografia, surgiriam de um lado a história antropológica e a história cultural, e de outro lado a história demográfica. (BARROS, 2013, p. 338)

Se pode perceber essas mudanças em como se deu a inclusão de mulheres no campo da História, por exemplo. A autora Michelle Perrot (2009) aponta três fatores que contribuíram para o aparecimento cada vez maior da História das Mulheres:

1) os científicos, principalmente a influência da Antropologia e da demografia histórica, que reintegram a família e o corpo na trama da História, enquanto a crise dos grandes paradigmas explicativos favorece a fragmentação da História – falemos de “esmigalhamento” – e a eclosão de uma grande diversidade de objetos, a consideração de novos atores – a criança, os jovens – e de novas intrigas – a vida privada, por exemplo; 2) os sociológicos: a presença crescente de mulheres na universidade como estudantes e em seguida como docentes, portadoras de

interrogações novas; 3) os políticos: o movimento de libertação das mulheres, cuja primeira preocupação não era fazer a História, induziu a curiosidade, efeitos, até mesmo à vontade de operar uma ‘ruptura epistemológica’ nas Ciências Humanas e Sociais. (PERROT, 2009, p. 113)

O campo da História das Mulheres surgiu na década de 1960 dentro da historiografia e o que “estavam questionando era justamente que o universal, em nossa sociedade, é masculino, e que elas não se sentiam incluídas quando eram nomeadas pelo masculino” (PEDRO, 2005, p. 81). Nas décadas de 1960 e 1970, a inclusão de mulheres como personagens históricos na historiografia estava a cargo da História das Mulheres, que era majoritariamente escrita por mulheres, mas sem possuir uma corrente historiográfica única. Estava presente na História Social e na História Cultural e em tantas outras vertentes que narravam a história por perspectivas diferentes e que tinham o interesse comum em trazer as excluídas da história para as suas narrativas. Assim, na década de 1960 e 1970, temas “como bruxaria, prostituição, loucura, aborto, parto, maternidade, saúde, sexualidade, a história das emoções e dos sentimentos, entre outros” (RAGO, 1998, p. 13).

A História das Mulheres tem origem europeia e estadunidense e, ao se espalhar pelo mundo, trouxe as análises críticas dos movimentos feministas desse norte global. Havia muitas limitações nas análises sobre a diferença de ser mulher em contextos históricos e sociais diferentes. Após críticas de mulheres dentro dos movimentos feministas, a História das Mulheres também reviu sua escrita e passou a adotar o plural “buscando mostrar a diferença no interior da categoria “mulher” que passaram a utilizar a palavra “mulheres” (PEDRO, 2005, p.83). Essa crítica à forma singular de narrar a História das Mulheres veio principalmente de mulheres não brancas e de mulheres do Sul global: “Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’” (PEDRO, 2005, p. 82). E essas mudanças ocorreram ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Foi também na década de 1980, que Gênero começou a ser utilizado como categoria de análise, sendo adotado ou repudiado por historiadoras(es) que trabalhavam com a História das Mulheres. Um dos principais impasses que ocorreu foi que algumas historiadoras reclamavam que havia no termo um apagamento do sujeito histórico “mulheres”. Já outras, visualizaram nesta categoria novas possibilidades de abordar a História das Mulheres: “O gênero também foi usado para designar as relações entre os sexos. Nesta abordagem descritiva, o gênero apareceu como um novo tema, um novo domínio de pesquisas históricas” (BITENCOURT, 2013, p. 180). Ainda se discute se gênero apaga ou não mulheres, mas “a maioria das historiadoras pensa que os dois pontos de vista não são exclusivos e defende uma História das mulheres visitada

constantemente pela preocupação do gênero” (PERROT, 2009, p. 114).

Apesar dessas décadas de contestações sociais e historiográficas, é possível ver como os apontamentos da História das Mulheres e de Gênero sofreram para gerar mudanças nas narrativas históricas mais gerais, para além de seus nichos de estudo. Problema que também foi enfrentado por histórias de outras minorias políticas e que demonstram a força das narrativas pautadas pela colonialidade/modernidade. Em 1995, é traduzido para o português brasileiro o artigo da estadunidense Joan Scott, “Gênero como categoria útil para análise histórica” (1995), onde a autora alerta que:

A reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou rejeição a um, domínio separado (“as mulheres tiveram uma história separada da dos homens, em consequência deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos diz respeito”; ou” a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica”). (SCOTT, 1995, p. 74)

Scott também diz que “Os/as historiadores/as precisam [...] examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88). Com o impacto do texto de Scott:

O uso da categoria de análise “gênero” na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero. (PEDRO, 2005, p. 88)

O texto de Scott teve, e ainda tem, grande impacto e relevância dentro da historiografia o que, não desmerecendo as críticas importantes trazidas pela autora, também nos mostra como a influência do norte global é ainda muito presente. Análises mais vinculadas à nossa sociedade e de mesma potência, como as da década de 1980 de Lélia Gonzalez citadas anteriormente, não tiveram a mesma atenção. As discussões sobre a História das Mulheres e Gênero na historiografia brasileira são fortemente influenciadas pelo Norte global até os dias atuais. De forma alguma eu desejo retirar a importância das contribuições dessas autoras, apenas mostro a geopolítica do conhecimento.

Como mostrado no capítulo sobre a perspectiva de(s)colonial feminista, paralelo a influência do norte global nos feminismos e nos Estudos Feministas e de Gênero, também cresceu desde os anos 1980 a influência dos estudos pós-coloniais e subalternos. Dentro do meio acadêmico, vários questionamentos, críticas, tópicos e releituras ocorreram e isso também aconteceu no campo da História. Assim como a História das Mulheres não pertence a uma única

vertente historiográfica, a inclusão de perspectivas das mulheres do Sul e suas especificidades foram e são abordadas em diferentes correntes historiográficas. De forma geral, a História das Mulheres ao adotar essas críticas apontou que o conceito universal de homem utilizado na história como neutro, “remete ao branco/heterossexual/civilizado/ do primeiro mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação as femininas” (RAGO, 1998, p. 25).

A escrita da história com a perspectiva feminista sofreu e ainda sofre com a visão de que não seria “história” e sim “ideologia” (SCOTT, 1992). Isso ocorre pela denúncia da perspectiva feminista na historiografia de que não existe neutralidade ou isenção na produção sobre o passado. Deliberadamente ou não, quem escrevia a história não via nas mulheres personagens históricos relevantes. E as produções na história sobre mulheres mostraram que “as mulheres são percebidas como sujeitos sociais e políticos e ainda como sujeitos do conhecimento – o que era negado na concepção iluminista moderna. (LOURO, 1997, p. 149). A História das Mulheres exemplifica a dificuldade de se romper com as narrativas fruto da colonialidade/modernidade dentro da historiografia, mesmo após os anos 1960 e todos os movimentos que vem desde então diversificando os olhares sobre a história.

Apagamentos históricos também foram mostrados por outros movimentos sociais, que questionaram e questionam a escrita da história. Como é o caso do Movimento Negro, que apontou que o agente histórico reconhecido como relevante era somente o branco e que a historiografia fomentou a branquitude: “a branquitude permanece significando poder. A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo” (CARDOSO, 2011, p. 81). E “a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser humano” (Ibidem, 2011, p. 81-82).

A historiografia brasileira fomentou e fomenta o poder da parcela branca da sociedade nas suas narrativas sobre a História do Brasil. O Movimento Negro há décadas mostra as consequências do apagamento da população negra do cenário brasileiro e também da história. Uma das consequências pode ser vista no que Alberto Guerreiro Ramos (1995) chama de patologia do branco brasileiro, segundo o autor, seria uma “perturbação psicológica” na autoavaliação da própria imagem étnica que o povo brasileiro tem. Uma negação da miscigenação, um apagamento de antepassadas(os) não brancas(os) num quadro patológico. O autor cita a questão do “pardo” como critério de recenseamento no Brasil para mostrar como a

ascendência não branca é descartada.

Entendo que esse processo patológico é fruto de séculos de opressão. Pois é também a colonialidade que explica o motivo dos resultados dos censos do século XX indicarem que:

Em síntese, o negro tendia a identificar-se como pardo, o pardo como branco, e o branco recusava-se a aceitar a ideia de possuir qualquer mistura biológica ou cultural com o negro; o branco procurava argumentar sempre a favor de sua ancestralidade europeia. Enfim, o branco brasileiro, ou branco sul-americano, ou branco latino, desejava ser branco centro-europeu ou branco norte-americano, branco anglo-saxão, branco germânico. (CARDOSO, 2011, p. 87)

Uma história que acreditava e fomentava a superioridade do sangue europeu, na concepção eurocêntrica de “civilização” e “progresso”, em como o não branco no Brasil era “selvagem” e “atrasado”, não merecedor de ter sua história contada, não pode fomentar outro sentimento que não o desejo de ser branco ou o mais próximo disso. Ser branco era muito mais que ser uma cor para o brasileiro, era ter sua humanidade reconhecida. Questionamentos sobre o apagamento de pessoas não heterossexuais e/ou que não se identificam com algum dos dois gêneros impostos pelo binarismo da colonialidade de gênero, também ocorreram e ocorrem na historiografia. “Estes sujeitos, na lógica da história tradicional, não seriam o outro, mas o não-humano, uma vez excluídos da humanidade legitimada pela heteronormatividade” (VERAS; PEDRO, 2014, p.96).

São estudos que contestam a colonialidade de gênero no campo da sexualidade e das identidades de gênero, como por exemplo, o da historiadora Tânia Navarro Swain, intitulado “História: construção e limites da memória social” (2008), que mostrou a invisibilidade de mulheres lésbicas e suas experiências na história. Também o estudo de Mario Carvalho e Sérgio Carrara, “Em direção a um futuro trans? Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil” (2013), que busca reconstruir uma história do movimento social de travestis e transexuais no Brasil a partir dos relatos das suas lideranças.

Outras visões e abordagens também adentraram a história ao deslocar o “homem branco” do papel neutro de sujeito histórico. Como é o caso dos estudos que historicizam as masculinidades no Brasil. Com análises visitadas, por exemplo, por raça e sexualidade. Dentro dessas produções, destaca-se o livro “História dos homens no Brasil” (2013), organizado por Mary Del Priore e Marcia Amantino. São 12 capítulos que analisam diferentes assuntos sobre os homens brasileiros, o capítulo de Marcia Amantino e Jonis Freire, por exemplo, “Ser homem... Ser escravo” (2013), analisa a vida do homem negro escravizado no Brasil e suas especificidades. Outro exemplo é o capítulo de Mary Del Priore, “Pais de ontem:

transformações da paternidade no século XIX” (2013), com uma historicização das mudanças sociais que se esperava do homem que exercia a paternidade.

Em síntese, a historiografia que conhecemos no Brasil nasceu para manter o poder da colonialidade/modernidade e foi responsável por fomentar uma identidade brasileira que perpetuava o racismo, o patriarcalismo, o sexismo, a heteronormatividade e tantos outros valores da colonialidade/modernidade. Valores que somente no século XX, com maior força na segunda metade desse século, começaram a ser abalados e repercutiram na forma de escrever a nossa história, resultados de anos de lutas de pessoas e movimentos sociais que desejavam uma sociedade mais justa. Mudanças que ainda estão ocorrendo e questionamentos que se multiplicaram, mas que em comum têm o entendimento de que a história precisa ser diversa. Essas reflexões também abalaram o ensino de história no Brasil, que ganhou maior atenção após a década de 1980 e 1990, se tornando um campo de pesquisa com status próprio.

5.2 A QUESTÃO DA DIVERSIDADE NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS

Na década de 1980 e 1990, o país passava pelo processo de redemocratização após a Ditadura civil-militar. A redemocratização também gerou mudanças na Educação, fazendo com que várias reformas educacionais comessem a ser pautadas nesse período. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, foram criados “sob uma orientação internacional oriunda da psicologia da aprendizagem piagetiana” (BITTENCOURT, 2011, p. 103). A disciplina de História voltou a ser separada e o PCN de História também foi criado. Houve, por exemplo, maior preocupação com o ensino de história para cada nível de ensino, baseado nas capacidades de aprendizado das faixas etárias das(os) alunas(os). Desse modo, as metodologias e os tópicos ensinados também passaram por mudanças.

Foi na década de 1980 e 1990, que começou a ser produzido conhecimento específico sobre o ensino de história no Brasil. Conhecimento esse que nasceu através de mulheres, como sugere Silva (2019, p. 51):

Elza Nadai (USP), Circe Bittencourt (USP/PUC-SP), Katia Abud (USP), Ernesta Zamboni (Unicamp), Selva Guimarães (UFU), Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Lana Mara de Castro Siman (UFMG/Uemg), pesquisadoras que concluíram doutorado entre as décadas de 1980 e 1990, iriam contribuir (por meio da divulgação de seus estudos e também orientação na pós-graduação) de modo importante para a conformação do ensino de história como objeto e campo de pesquisa.

A partir disso, começou a se investigar as especificidades da história escolar e essa

ganhou status próprio de campo de pesquisa. Não houve uma ruptura entre os dois ambientes, o universitário e o escolar, o que não faria sentido, mas sim uma análise sobre o ensino de história no ambiente escolar. Levando em consideração que a história escolar é

uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimento produzidos a partir de relações e interações entre as culturas escolar, política e história; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais. (SILVA, 2019, p. 52)

Havia uma preocupação em repensar o porquê do ensino de História. Esse ensino que havia sido utilizado em períodos anteriores para a fomentação de uma identidade nacional, que privilegiou a elite de ascendência europeia, posteriormente usado na construção de um patriotismo e nacionalismo de subserviência internacional de Vargas aos militares no poder. É possível encontrar no período de redemocratização a preocupação do ensino de história em formar um “cidadão crítico” ou um “cidadão político”, o que reflete o contexto histórico do período. Junto com essas questões, havia também a preocupação em trazer para a história escolar a diversidade humana que os movimentos sociais, que vinham desde os anos 1960, apontaram e que já estavam presentes na história universitária.

Dentro dos campos da História e da Educação, proliferaram os estudos sobre a necessidade de maior diversidade no ensino de História — muitos dos quais já citados no capítulo 1. Estudos que, como esse, ainda debatem sobre o ensino de História em nossa sociedade.

Dadas as ponderações feitas até aqui, quero me concentrar na questão de qual a importância de narrativas históricas para um povo que teve em sua formação um processo de colonização e todas as violências que ocorreram derivadas disso. Principalmente, me concentrando na Colonialidade de Gênero. Dessa forma, pensando na formação de conhecimento histórico, memórias, subjetividade de si e dos grupos dos quais se pertence e de sua nação:

Afinal o que é um povo? Um povo é o projeto de ser uma história. Quando a história tecida coletivamente, como os pontos de uma tapeçaria onde os fios desenham figuras, às vezes aproximando-se e convergindo, às vezes distanciando-se e seguindo em direções opostas, é interceptada, interrompida pela força de uma intervenção externa, este sujeito coletivo pretende retomar os fios, fazer pequenos nós, suturar a memória e continuar. Nesse caso, deve ocorrer o que podemos chamar uma devolução da história, uma restituição da capacidade de tecer seu próprio caminho histórico, retomando o tramado das figuras interrompidas, tecendo-as até ao presente da urdidura, projetando-as em direção ao futuro. (SEGATO, 2012, p. 112)

Para pensar nessas questões, merece destaque a análise de Paulo Freire intitulada “A

teoria da ação antidialógica e suas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural no livro *Pedagogia do Oprimido*” (2018). Apesar de não ser uma análise focada na colonização em si ou na colonialidade, mas sobre o domínio e manutenção do poder da elite, Freire descreve o processo de colonização e a sua consequência, a colonialidade. Visto que a questão de classe também é parte e consequência desses processos. Na parte sobre “A conquista”, Freire fala sobre como o dominador deseja conquistar o conquistado de diferentes formas, desde as mais repressivas até as mais adocicadas (FREIRE, 2018). O conquistador/opressor é antidialógico, pois:

Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva da opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 2018, p. 186-187)

Freire (2018) também falou sobre como ao impor o seu mundo o dominador precisava apresentá-lo por comunicados e não comunicação. Ou seja, precisava impor o seu mundo aos conquistados sem diálogos, impondo seus valores e ideias como mitos que devem ser perpetuados para “o bem-estar de todos”. O autor cita, por exemplo, o mito da ordem opressora como uma ordem de liberdade, o mito do heroísmo das classes opressoras, o mito de que das elites dominadoras e o mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos (FREIRE, 2018). Isto é, mitos que atribuem ao dominador, podendo se ler também colonizadores, a capacidade em ser mais/saber mais e melhor do que os outros.

Em “Dividir para manter a opressão”, Freire disserta sobre como o opressor precisa manter o seu poder de forma que o oprimido não perceba esse jogo (FREIRE, 2018). É necessário enfraquecer o oprimido sempre mais do que já são enfraquecidos, criando assim profundas cisões entre eles com diferentes métodos e processos, para que não descubram a força de ruptura que podem ter juntos. Quanto mais divididos e alienados de sua situação de oprimidos, melhor para que o jogo continue. Usando também da manipulação, terceira característica da ação antidialógica.

Em “Manipulação”, Freire explica como o opressor manipula as massas em prol do seu objetivo de continuar sendo o opressor e usufruindo dos privilégios e poder que isso traz. As elites dominadoras precisam de massas conformadas com seus objetivos e, para isso, quanto mais imaturas politicamente melhor. Evitando sempre uma organização dos oprimidos conscientes de sua situação, pois, é essa tomada de consciência que leva verdadeiramente a um processo revolucionário (FREIRE, 2018).

Em “Invasão Cultural”, Freire nos mostra como a imposição da cultura do opressor, seja de forma mais agressiva ou não, é sempre uma violência contra o oprimido/conquistado. Os invadidos se tornam os objetos dos invasores: estes é que são os sujeitos que modelam, optam e atuam na sociedade. Segundo Freire, “a invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (FREIRE, 2018, p. 205). É importante que os conquistados/invadidos passem a ver o mundo pela ótica dos conquistadores/invasores, reconhecendo na figura desses uma superioridade e em si uma inferioridade. Por isso que a invasão cultural “jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invasores” (FREIRE, 2018, p. 206).

A imposição e defesa da cultura do invasor nem sempre é exercida deliberadamente e, muitas vezes, são seus oprimidos/dominados que são seus agentes. A escola se insere nesse processo:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasoras”. (FREIRE, 2018, p. 208)

Narrativas históricas que não representem a diversidade humana e as relações de poderes entre os grupos de forma crítica são antidialógicas e opressoras. Roubam da(o) oprimida(o) sua representatividade, sua expressividade, sua humanidade. É uma comunicação que é imposição de mundo, sem possibilidade de diálogos. Pois criam mitos como, por exemplo, o da superioridade masculina ou branca. Esses mitos naturalizam que certos grupos sejam vistos como mais capazes de “ser mais” e que enfraquecem os outros. O que é também uma manipulação para que os grupos não representados sejam menos, se sintam menos capazes. Se evita, assim, uma organização consciente das(os) oprimidas(os) (FREIRE, 2018).

Narrativas históricas que ainda perpetuam a colonialidade não deixam de ser uma forma de violência contra a(o) oprimida(o)/conquistada(o). São imposições da cultura do opressor que podem parecer menos violentas por não serem físicas, mas que abalam a criação de identidades sobre si e sobre as(os) outras(os). E fazendo com que a inferioridade de muitos e superioridade de poucos seja introjetada nas subjetividades e perpetuada até mesmo por quem é oprimida(o).

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-se assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até autodesprezo sistemáticos [...]. A violência simbólica se institui por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar a sua relação com ele mais do que instrumentos de conhecimento que ambos

têm em comum e que, não sendo mais a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural. (BOURDIEU, 1999, p. 47)

Como mostra Tomaz Tadeu da Silva (2000), as identidades e a diferença são produtos do simbólico e do discurso das representações. E estas estão longe de serem simétricas:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p. 81).

Compartilho da visão de Stuart Hall (2006) de que as identidades dentro de uma nação “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p. 48). Narrativas históricas possuem relevância nessa formação de identidades, pois “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (WOODWARD, 2000, p.11).

Em oposição à ação antidialógica e suas características que mantém o poder na mão dos dominadores, Freire (2018) defende uma teoria da ação dialógica. Para poder superar a opressão e a dominação social, através da co-laboração, união, organização e síntese cultural. Só assim, através de um processo profundo da conscientização de sua situação e ação para modificar a realidade desta é que a(o) dominada(o) pode superar o estado de objeto em que foi colocada(o) e se assumir como sujeito na história. Sempre atenta(o) para que a perspectiva do dominador dentro de si, que foi “hospedado” forçosamente, a colonização da subjetividade, não se manifeste nos processos de libertação.

Histórias outras, não-hegemônicas fora das lentes coloniais, é uma posição anticolonial que objetiva uma reparação da história, ou como diria Segato, uma devolução da história. Uma re-existência. Um reencontrar a si como sujeito histórico. Desse modo, a perspectiva de(s)colonial nos LDH pode ajudar nesse processo por reparação histórico-social, em se descobrir sujeito histórico capaz de desenvolver novas tramas futuras. Partilho da visão de Lugones ao focar suas análises na subjetivação e intersubjetivação,

para revelar que, desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas-intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas. Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chama a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial”. (LUGONES, 2014, p. 941)

A história escolar precisa absorver melhor as críticas da perspectiva de(s)colonial, pois

“se nossa prática de docência e pesquisa se reduz a uma explicação eurocentrada do mundo, ela perde em complexidade e pode construir estereótipos no tratamento dos outros e de nós mesmos – no caso, não europeus” (MEINERZ, 2019, p. 104). Trazer outras histórias, outros sujeitos e povos, sem reproduzir uma visão do “exótico/excêntrico” ou “de menor/menos importante” da colonialidade/modernidade, é deslocar entendimentos histórico-sociais que mantêm tantas disparidades sociais. É apontar, por exemplo, que o entendimento binário e hierárquico entre gêneros não é a única realidade e organização possíveis. É perceber como entendimentos coloniais como esse foram e são perpetuados dentro das narrativas históricas:

[...] a partir dos quais talvez possamos começar a ver, em todos os seus detalhes, os processos do sistema de gênero colonial/moderno em sua longa duração, enredados à colonialidade do poder até hoje. Esse trabalho nos permite desmascarar essa cumplicidade e nos chama a recusá-la em suas múltiplas formas de expressão, ao mesmo tempo que retomamos nosso compromisso com a integridade comunal em uma direção libertária. Precisamos entender a organização do aspecto social para conseguirmos tornar visível nossa colaboração com uma violência de gênero sistematicamente racializada, e assim chegarmos a um inescapável reconhecimento dessa colaboração em nossos mapas da realidade. (LUGONES, 2020, p. 88)

Como país que ainda sofre com a colonialidade do poder, saber e ser, é necessário pensar sobre como a história escolar lida com essa questão. Muito se progrediu no ensino histórico, é menos comum, por exemplo, que se encontre a ideia de “descoberta” do Brasil pelos colonizadores. Trazendo-se inclusive, às vezes, a questão se seria “descoberta” ou “invasão” para se debater em sala de aula. No entanto, será que esse ensino mesmo não denominando a chegada de portugueses como “descoberta” fornece conhecimentos sobre Pindorama antes de se tornar Brasil, para que se saiba que aqui havia civilizações? Será que narram outras formas de existir no mundo que não a que nos foi imposta?

A instauração da Lei 10.639/03, de 2003 (BRASIL, 2003), que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira, e a Lei 11.645/08, de 2008 (BRASIL, 2008), que tornou também obrigatório o estudo da história e da cultura indígena, mostram que foram necessárias intervenções legais para a inclusão dessas histórias. Inclusões que, como veremos no capítulo de análise das narrativas históricas das coleções selecionadas a seguir (Capítulo 6), ainda estão caminhando devagar, mas “incide sobre o rompimento com essa perspectiva de ensino eurocentrado e colonizado [...] A prescrição legal, por si só, não garantem o fim das estereótipos, mas conduz a uma observância das mesmas em diversas práticas do currículo em ação” (MEINERZ, 2019, p. 104).

Por último, é necessário apontar que o Estado também garante a ordem da colonialidade/modernidade. E se trata de algo originário desta ordem que se instalou com a

intrusão europeia em Abya Yala. Sendo assim, se está ciente da complicada e, talvez impossível, empreitada de querer gerar rupturas radicais nos LDH, ferramenta deste Estado, baseadas numa perspectiva de(s)colonial. Visto que esse Estado, e suas ferramentas, de forma consciente e inconsciente, preza e trabalha pela sua manutenção. Porém, como mulher latino-americana, brasileira, feminista e professora, é também impossível não ser um ser desejanter de mudanças sociais. Então, essa tese almeja que de alguma forma essas mudanças sejam criadas, como aponta Segato,

Um papel para o Estado seria assim [...] o de restituir aos povos seu foro interno e a trama de sua história, expropriada pelo processo colonial e pela ordem da colonial/modernidade, promovendo ao mesmo tempo, a circulação do discurso igualitário da modernidade na vida comunitária. Contribuir-se-ia assim, para a recuperação do tecido comunitário rasgado pela colonialidade e o restabelecimento de formas coletivistas com hierarquias e poderes menos autoritários e perversos do que os que resultaram da hibridização com a ordem colonial primeiro, e depois com a ordem republicana”. (SEGATO, 2012, p. 114-115)

Para finalizar os apontamentos sobre as narrativas históricas dos livros didáticos de História, o objetivo geral é apontar como os LDH podem ser ferramentas de manutenção ou rompimento com a estrutura binária hierárquica de gênero, que aqui foi instaurada com a Colonialidade/Modernidade. Não é, pois inclusive não teria sentido, apontar os LDH como o causador dessas disparidades. No entanto, é também perpetuador desta colonialidade. Como vimos, esse material, por sua história vinculada à historiografia de origem colonial e posteriormente seus usos até a década de 1980, demorou para assimilar críticas sobre a necessidade de narrativas mais diversas. Tendo o início do século XXI avançado mais nas pesquisas que relacionam o LDH, as minorias políticas e a questão da diversidade como necessidade. Nesse sentido, essa tese pretende se somar a esses estudos.

Todavia, com o Governo de Jair Bolsonaro o destino dos avanços na Educação em prol de minorias políticas é incerto. Narrativas históricas com uma diversidade mais presente também devem sofrer algum impacto. Por ser ainda muito recente essa mudança e também pela pandemia do coronavírus, não foi possível ter acesso aos materiais do PNLD 2021. No entanto, a partir do “Guia do Livro Didático para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” foi possível acessar os nomes das coleções selecionadas, editoras e nomes das(os) autoras(es). Ao analisar as autorias desses livros didáticos do PNLD 2021, apenas Gianpaolo Franco Dorigo, Roberto Catelli Junior e Valéria Vaz são autoras(es) que já estiveram em edições anteriores do PNLD 2008, 2012, 2015 e/ou 2018 para a disciplina de História. Autores que sempre figuraram entre os mais vendidos do PNLD de História, como Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos, não estão

presentes. O impacto dessas mudanças nos usos dos livros didáticos só será possível saber em alguns anos.

6 ANÁLISE DAS COLEÇÕES

Para análise sobre a colonialidade de gênero nas narrativas históricas dos LDH escolhi as duas coleções mais vendidas de LDH para o ensino médio: a primeira, intitulada “História: Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior; e a segunda, “História Global”, assinada por Gilberto Cotrim. A escolha se deu devido ao fato dessas coleções serem as mais vendidas no PNLD 2015 e novamente no PNLD 2018, repetindo também o primeiro e o segundo lugar em vendas. No PNLD 2018 analisado, a coleção de Alfredo Boulos vendeu 1.794.357 de exemplares de livros didáticos ao custo de R\$ 15.969.777,30 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2020). Já a coleção de Gilberto Cotrim vendeu 1.119.912 exemplares, ao custo de R\$ 9.315.899,25. Esses LD estiveram em uso nas escolas públicas nos anos de 2018, 2019 e 2020.

A coleção “História: Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, é da Editora FTD. Fundada em 1902, a FTD é uma das editoras mais antigas do Brasil e está relacionada à Rede Marista desde sua criação. Inclusive, seu nome se deve as iniciais de Frère Théophile Durand, que foi Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907 — atualmente a editora possui livros e materiais didáticos para diversos níveis de ensino da educação básica. No PNLD para a disciplina de História para o ensino médio, a Editora FTD está presente nas suas quatro versões (2008, 2012, 2015 e 2018)⁴¹.

No PNLD 2008, a Editora FTD estava com Lizânias de Souza Lima, Yone de Carvalho e Antonio Pedro assinando a coleção “História do mundo Ocidental”, de volume único. Já no PNLD 2012, há três coleções da editora entre as obras selecionadas, e todas as coleções já com três volumes cada como passou a ser exigido do PNLD 2012 ao 2018:

- coleção “Estudos de História”, assinada por Helena Guimarães Campos, Mônica Liz Miranda e Ricardo de Moura Faria;
- coleção “História sempre presente”, assinada por Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima;
- coleção “Novo olhar História”, assinada por Marco César Pelegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg.

No PNLD 2015 há duas coleções da editora: a coleção “Novo olhar História”, com as mesmas duas autoras e um autor do PNLD 2012; e aparece pela primeira vez a coleção “História: Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior. Coleção que se repete no PNLD

⁴¹ Todos os guias de obras selecionadas pelo PNLD, para todos os níveis de ensino da educação básica, podem ser consultados em: Fundo nacional de desenvolvimento da educação (2017).

2018, e que é analisada nesta tese. No entanto, sendo desta vez a única coleção da Editora FTD selecionada para a disciplina de História do ensino médio. Já o autor Alfredo Boulos Júnior não consta em nenhum outro PNLD de História para o ensino médio antes do PNLD 2015, mas sua primeira aparição como autor de uma obra selecionada foi no PNLD 1997, com a Coleção “História do Brasil”, para a disciplina de História anos finais do ensino fundamental, em parceria com a Editora FTD.

Depois dessa obra para os anos finais do ensino fundamental, o autor não teve obras selecionadas no PNLD 2002 e 2005. Retornou somente no PNLD 2011 para este nível de ensino, com a coleção “História: Sociedade e Cidadania”, e também presente no PNLD 2014, PNLD 2017 e PNLD 2020 para os anos finais do ensino fundamental. Para compreender melhor a trajetória do autor, optei também por utilizar o Currículo Lattes da Plataforma Eletrônica do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O currículo do autor⁴² teve, no momento da escrita desta tese, sua última atualização em 22 de julho de 2021. Sua biografia traz as mesmas informações apresentadas na contracapa dos livros didáticos de sua autoria:

Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de obras didáticas e paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo. (BOULOS JÚNIOR, 2016, n.p.)

Para além de suas produções de livros didáticos, chama a atenção que Boulos Júnior trabalhe com o recorte étnico-racial e com livros didáticos nas suas pesquisas. Como, por exemplo, na sua dissertação intitulada “África, africanos e o brasileiro em Casa-grande & Sensala, de Gilberto Freyre” (2002), e na sua tese, “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004” (2008). No entanto, de forma geral, suas produções são de livros didáticos, com um baixo número de outras produções registradas.

A outra coleção analisada, “História Global”, assinada por Gilberto Cotrim, é da Editora Saraiva. Fundada em 1914, a editora integrou o grupo Saraiva S/A Livres Editores e em 2005 foi comprada pelo Grupo SOMOS, antigo Grupo Abril Educação. Já em 2018, o Grupo SOMOS foi comprado pela Kroton Educacional. No ano seguinte, 2019, a Kroton Educacional se reposicionou no mercado com o nome Cogna Educação e reorganizou suas marcas

⁴² Cf. Boulos Júnior (2021).

internamente. Atualmente, a Editora Saraiva faz parte da marca Saber, da Cogna Educação. Juntamente com a Editora Saraiva, também se encontram a Editora Scipione e a Editora Ática que também foram compradas pelo grupo Kroton Educacional (agora Cogna Educação).

A coleção “História Global” é a única coleção com o mesmo autor presente em todos os PNLD para o ensino médio da disciplina de História (PNLD 2008, 2012, 2015 e 2018) antes da reforma do ensino médio. Com a diferença de que para o PNLD 2008 a coleção era no formato volume único. Além da coleção de Gilberto Cotrim, única coleção da Editora Saraiva no PNLD 2008, a editora também trouxe outras coleções nos PNLD seguintes. No PNLD 2012, há três coleções:

- coleção “História”, assinada por Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria;
- coleção “História Geral e do Brasil”, assinada por José Geraldo Vinci de Moraes;
- coleção “História Global” assinada por Gilberto Cotrim.

No PNLD 2015, a Editora Saraiva também teve coleções 3 selecionadas, duas que já estavam no PNLD 2012 — a coleção “História”, assinada por Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria e a coleção “História Global” de Gilberto Cotrim –, e uma nova coleção, “História para o ensino médio”, de Marcos Napolitano e Mariana Villaça. No PNLD 2018, somente as coleções “História”, das duas autoras e dois autores, e a coleção “História Global” de Gilberto Cotrim estão presentes pela Editora Saraiva.

Além de estar presente em todos os PNLD da disciplina de História para o ensino médio até o PNLD 2018, Gilberto Cotrim também está presente nas versões do PNLD de História para o ensino fundamental anos finais, também em parceria com a Editora Saraiva, desde o PNLD 1992. Nesta versão, assinava a coleção “História e consciência do Brasil” para a então 5ª e 6ª série e também a coleção “História Geral: para uma geração consciente”, juntamente com Álvaro Duarte de Alecancar, para estudantes da 5ª a 8ª.

No PNLD de 1997 para os anos finais do ensino fundamental, Cotrim assina duas coleções: a coleção “História e consciência do Brasil” e a coleção “História e reflexão”. No PNLD 2002 e 2005 para o mesmo nível de ensino, Gilberto Cotrim assina a coleção “Saber e fazer História” e para o PNLD 2011, 2014 e 2017, Cotrim assina a coleção de mesmo nome, mas com Jaime Rodrigues. Com o mesmo autor, no PNLD 2020, assinou a coleção “Historiar”. Gilberto Cotrim, assim como Alfredo Boulos Júnior, também tem uma longa trajetória como autor de livros didáticos selecionados pelo PNLD. Ambos os autores fazem parte de editoras que têm décadas de experiência em participação e seleção nos PNLD.

Infelizmente, o Currículo Lattes de Gilberto Cotrim⁴³ possui poucas informações disponíveis, sem registros completos de suas obras e outras produções. Na contracapa dos três volumes da coleção analisada é possível saber um pouco de sua trajetória acadêmica, mesmas informações disponíveis no seu Currículo Lattes. Consta:

Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação, Arte e História Cultural pela Universidade Mackenzie. Professor de História na rede particular de ensino. Advogado (COTRIM, 2016, n.p.).

Apesar de avaliar as coleções destes autores, minha análise não deve ser entendida como uma crítica direta a eles. Existe toda uma equipe por trás das coleções de livros didáticos. No entanto, destaco que autores com mais capital simbólico (BOURDIEU, 2004) tem mais poder de decisão dentro das equipes editoriais. E essas equipes respondem às editoras, que respondem a exigências feitas pelo PNLD e pelo Ministério da Educação na formulação dos currículos obrigatórios por disciplina, nível e ano de ensino. Por fim, esses currículos são fruto do entendimento que se tem do que deve ser ou não ensinado, gerados por especialistas em cada área de ensino e por contestações sociais diversas. O LD é fruto de seu tempo. O que é analisado é o resultado de todos esses processos. Dessa forma, o que me interessa é o produto final que chega nas mãos das(os) estudantes e serve como ferramenta de ensino e conhecimento da disciplina escolar de História.

Antes de analisar os volumes das duas coleções, é preciso algumas ponderações. Optei por conservar na análise a forma como os textos das coleções narram as(os) personagens trazidas(os). No entanto, ficou evidente o olhar eurocêntrico sobre “o outro” como um grupo homogêneo, retirando particularidades de grupos. Povos indígenas, por exemplo, são majoritariamente nomeados apenas como “os indígenas” ou mesmo “os índios” quando caberiam especificações. Com exceções, como por exemplo, ao ser necessário apontar a relação particular de um povo indígena com um determinado povo europeu. Essa ausência de narrativas históricas mais profundas e particulares de diferentes povos indígenas, a homogeneização de todos como um único grupo, é característica pujante da colonialidade/modernidade.

Isso também ocorre com pessoas de povos de origem africana, mas com a diferença de que algumas de suas histórias pré-europeus foram mais elaboradas. No entanto, “negros”, “negras” e “escravizados” e mesmo “escravos” são termos utilizados muitas vezes para englobar todos os indivíduos de distintos povos de África e seus descendentes no Brasil. Nas

⁴³ Cf. Cotrim (2020).

abordagens destinadas a combater o racismo contra pessoas negras as narrativas são relevantes e majoritariamente há o cuidado de utilizar o termo “escravizadas(os)” e não “escravas(os)” para deslocar a naturalização da condição imposta aos sujeitos.

Assim, ao analisar os capítulos, uso “os indígenas” e “os africanos” para conservar a narrativa presente nas coleções e não por concordar em manter este olhar homogeneizador, que muitas vezes não cabe nas narrativas. Compreendo que os campos da História, Sociologia e Antropologia, dentre outros, já avançaram suficientemente para que se nomeie esses povos e tragam suas histórias particulares não somente quando são necessárias para complementar a história de colonizadores. Não no sentido de anular uma identidade coletiva, que é importante, mas para contar quem eram, o que sofreram, como resistiram, se sobreviveram e quais suas heranças em nossa sociedade. Que há uma diversidade tão grande como entre povos europeus que são constantemente narrados nas suas particularidades.

As temáticas relacionadas ao “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” passaram a ser obrigatórias pela luta dos movimentos negro e indígena brasileiro. Sendo as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), posteriormente modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e então pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008) frutos dessas lutas. Não avaliarei a eficácia ou não dessas leis de forma direta, pela complexidade do tema, minha análise tem como interesse mais específico o recorte de gênero dentro desses grupos, em como as mulheres indígenas e negras são, ou não, trazidas. Estando isso intimamente ligado a como se dão as narrativas sobre grupos de origem indígena e africana de forma geral.

Minha análise é descrita, de capítulo em capítulo, para manter uma compreensão mais simples do todo de cada volume analisado. Em minha análise, todos os capítulos de cada volume (três volumes por coleção, um total de seis livros) foram lidos por completo. No entanto, trago análises das partes que de alguma forma se referem a colonialidade de gênero — que se trata do meu recorte. Estando incluídas análises de como as narrativas apresentam ou não a população negra, indígena, mulheres, outros gêneros, relações de poder entre os gêneros, sexualidade e críticas a perspectiva colonial de contar a história.

Como dito anteriormente, a perspectiva de(s)colonial entende que muitos são os nós históricos-estruturais que mantêm a colonialidade e estão todos entrelaçados. Entretanto, essa tese tem como foco a colonialidade de gênero e análises mais profundas de algumas questões — como, por exemplo, a questão do apagamento das populações negras ou indígenas — são complexas e por si só seriam temas de uma tese. Tendo dito isso, seguem-se as análises sobre a colonialidade de gênero nos LD de História.

6.1 HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA

A Coleção “História: Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior conta com três volumes, cada um destinado a um ano do ensino médio. No primeiro volume, para o primeiro ano do ensino médio, há quatro unidades e 14 capítulos. São eles, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 — Coleção “História: Sociedade & Cidadania” volume I

Unidades do Volume 1	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 1	Técnicas, tecnologias e vida social	Cap. 1 - História, cultura, patrimônio e tempo; Cap. 2 - A aventura humana: primeiros tempos.
Unidade 2	Cidades: passado e presente	Cap. 3 - Mesopotâmia; Cap. 4 - África antiga: Egito e Núbia; Cap. 5 - Hebreus, Fenícios e Persas; Cap. 6 - Civilização chinesa.
Unidade 3	Democracia: passado e presente	Cap. 7 - O mundo grego: democracia e cultura; Cap. 8 - Roma Antiga; Cap. 9 - A crise de Roma e o Império Bizantino.
Unidade 4	Diversidade religiosa: o respeito à diferença	Cap. 10 - Os francos e o feudalismo; Cap. 11 - Civilização árabe-muçulmana; Cap. 12 - Formações políticas africanas; Cap. 13 - Tempos de reis poderosos e impérios extensos; Cap. 14 - Renascimento e reformas religiosas.

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira unidade, nos seus dois capítulos, são apresentados aspectos básicos da história, como por exemplo, fontes utilizadas e conceitos dentro do campo. Também se exploram as contribuições da Arqueologia para compreender a Pré-História⁴⁴, apontando que a área faz contribuições importantes para conhecermos a história da humanidade nesse período mais distante. No tópico “Arqueologia brasileira: descobertas recentes”, a figura da arqueóloga Niède Guidon é trazida, onde se narra sobre os seus estudos e descobertas na arqueologia brasileira e há a reprodução de uma foto da arqueóloga.

Na segunda unidade, nos quatro capítulos (“Mesopotâmia”, “África antiga: Egito e

⁴⁴ Se optou por utilizar as divisões da “História da Humanidade” que constam no LD, estas desenvolvidas na Europa durante a Idade Moderna, para englobar toda a humanidade feita de acordo com seus parâmetros. Para uma discussão sobre o assunto ver: Goody (2008).

Núbia”, “Hebreus, Fenícios e Persas” e “Civilização chinesa”), as narrativas exploram as civilizações do período Antigo, comparando-as com algumas curiosidades destas nos dias atuais. No segundo capítulo, no tópico “A candace: o papel da rainha-mãe”, se pode ler que as mulheres ocupavam posições de destaque na política no Reino Kush e os nomes de duas rainhas são trazidos: Amanirenas e Amanishaketo. A narrativa é focada no poder político que as rainhas possuíam e que essa participação política feminina era algo marcante para os Kush. É a única narrativa focada em mulheres da unidade.

A unidade 3, nos seus três capítulos (“O mundo grego: democracia e cultura”, “Roma Antiga” e “A crise de Roma e o Império Bizantino”), aborda as civilizações Grega e Romana e suas heranças nas sociedades ocidentais atuais. Principalmente no que diz respeito ao tópico da democracia. Ao final do primeiro capítulo há um *box* “Vozes do Presente”, onde é abordado o ideal de beleza através do século XX. Apesar de não indicar que se trata apenas do ideal de beleza feminino, é apenas a isso que se refere. Há um texto da historiadora Mary Del Priore, “Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil” (2000), que trata sobre o ideal de beleza feminino e questões como casamento, sedução, envelhecimento e doenças causadas pela pressão estética. Ao final se pede que as(os) estudantes reflitam criticamente sobre o texto, sendo o único momento em que as mulheres aparecem nessa unidade.

Na unidade seguinte e última desse volume, nos seus cinco capítulos (“Os francos e o feudalismo”, “Civilização árabe-muçulmana”, “Formações políticas africanas”, “Tempos de reis poderosos e impérios extensos” e “Renascimento e reformas religiosas”) se narra sobre as civilizações do período da Idade Média. No primeiro capítulo, há menção e ilustração de Joana D’arc. No segundo capítulo, há na introdução a questão polêmica do uso do véu islâmico na Europa, mas não há informações sobre como as mulheres enxergam esse uso e a polêmica que as envolve, é narrado apenas como a França e o Reino Unido lidam com a questão atualmente. Há também uma ilustração de duas mulheres usando o véu e é pedido as(os) estudantes para se separem em dois grupos, um a favor e o outro contra o uso, para debater a questão. Não há maiores informações sobre as mulheres na religião muçulmana.

O capítulo seguinte, intitulado “Formações políticas africanas”, não existia na mesma coleção para o PNLD 2015⁴⁵. Não há informações diretas sobre as mulheres nesses povos tratados nesse capítulo, mas é possível ver seis imagens de mulheres negras. Há narrativas sobre

⁴⁵ Por já ter analisado as mesmas coleções no PNLD 2015, mesmo que sob outra perspectiva e objetivo, entendo que apontar algumas diferenças ou manutenções nas narrativas das coleções de um PNLD para outro se faz necessário algumas vezes, para melhor entendimento. No entanto, um estudo comparativo não é meu objetivo.

Portugal e o Congo e, também, da presença de grupos bantos e iorubás no Brasil — as contribuições desses grupos são concentradas nas contribuições culturais. Os cantores e compositores Nei Lopes e Martinho José Ferreira, mais conhecido como Martinho da Vila, são representados em imagens e têm suas histórias de vida narradas. Há também um texto de Alberto da Costa e Silva, no *box* “Para saber mais”, sobre a presença africana no idioma português que falamos no Brasil.

No capítulo seguinte (“Tempos de reis poderosos e impérios extensos”), no tópico “Absolutismo”, há menção à caça às bruxas. A única informação trazida é de que “a caça às bruxas foi uma política usada pela monarquia contra as populações camponesas: num primeiro passo, os reis acusavam um grande número de camponeses (homens e, sobretudo, mulheres) de praticarem feitiçaria” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 246). O tópico conta com uma ilustração de uma acusada de feitiçaria sendo torturada com afogamento, e não há maiores informações sobre como a caça às bruxas foi utilizada para matar mulheres e as ligações com as mudanças na sociedade da época. Seria uma oportunidade, por exemplo, de explorar como “as mulheres foram acusadas de bruxaria porque a reestruturação da Europa rural no início do capitalismo destruiu seus meios de sobrevivência e a base de seu poder social” (FEDERICI, 2019, p. 62).

No restante deste capítulo as mulheres só aparecem quando há menções a Elizabeth I e Isabel I. Sobre as narrativas em relação às navegações e colonização da América, são focadas em datas e nomes de navegadores. E ao falar sobre o uso de escravizados, se utiliza o termo “mão de obra escravizada”. Sobre o encontro de europeus com outros povos, se lê que houve “a tomada de consciência, pelos europeus, do tamanho da Terra e da enorme diversidade cultural dos povos; assim, os seres humanos tiveram que conviver cada vez mais com as diferenças entre eles” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 258). Não é uma narrativa crítica, há o completo apagamento da imposição cultural e política dos europeus para essa “diversidade cultural dos povos”.

No último capítulo deste volume 1 (“Renascimento e reformas religiosas”) também não há narrativas críticas sobre a forma como os europeus passaram a ver outros povos do mundo. Nesse capítulo, as únicas mulheres citadas são Catarina de Aragão e Ana Bolena, para retratar a história de Henrique VIII. A caça às bruxas é novamente citada ao falar sobre a inquisição e se pode ler que “as maiores vítimas da Inquisição foram hereges, judeus, protestantes, mulheres tidas como bruxas, bígamos e acusados de blasfêmia” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 282). De forma geral, as mulheres e as suas histórias não fazem parte desse volume.

O segundo volume dessa coleção também conta com quatro unidades e 14 capítulos, como apresenta o Quadro 2:

Quadro 2 — Coleção “História: Sociedade & Cidadania” volume II

Unidades do Volume II	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 1	Nós e os outros: a questão do etnocentrismo	Cap. 1 - América Indígena; Cap. 2 - Colonizações: espanhóis e ingleses na América; Cap. 3 - A América portuguesa e a presença holandesa.
Unidade 2	Diversidade e pluralismo cultural	Cap. 4 - Africanos no Brasil: dominação e resistência; Cap. 5 - Expansão e ouro na América portuguesa; Cap. 6 - A Revolução Inglesa e a Industrial.
Unidade 3	Cidadania: passado e presente	Cap. 7 - O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; Cap. 8 - A Revolução Francesa e a Era Napoleônica; Cap. 9 - Independências: Haiti e América espanhola; Cap. 10 - Emancipação política do Brasil; Cap. 11 - O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada.
Unidade 4	Terra e liberdade	Cap. 12 - Regências: a unidade ameaçada; Cap. 13 - Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Cap. 14 - Abolição e República.

Fonte: elaborado pela autora.

Na introdução da unidade 1, se fala que os grupos humanos reagiram e reagem de diferentes formas às diferenças com outros grupos humanos, às vezes com curiosidade e admiração, estranhamento e riso ou até rivalidade e violência física. E termina dizendo que “a reação mais frequente de cada grupo humano em sociedade tem sido a de valorizar ao máximo suas formas de pensar e agir coletivamente e, ao mesmo tempo, desvalorizar as do outro. A esse comportamento damos o nome de etnocentrismo” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 10).

Há também a definição de xenofobia e se pode ler que: “a história contemporânea nos revela inúmeros acontecimentos cruéis que foram motivados por esta impossibilidade de respeito à diferença” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 11). Se pergunta a(o) estudante se “você já ouviu expressões etnocêntricas como, por exemplo, “programa de índio” ou “o brasileiro é um bicho preguiçoso”, e outras do gênero?” (Ibidem, 2016, p. 11). Não se explora melhor de onde essas visões sobre os indígenas e o povo brasileiro viriam, o que também seria uma oportunidade de explorar melhor o entendimento sobre etnocentrismo e a nossa história.

No primeiro capítulo (“América indígena”), se fala dos povos nativos da América antes de se concentrar no Brasil. Para isso são abordados os Astecas, os Maias e os Incas. Algumas

informações sobre o que produziam, onde se localizavam, como eram organizados socialmente são trazidas. Não há informações sobre como as mulheres viviam nessas sociedades ou outras questões de gênero. A sociedade Inca, por exemplo, valoriza a figura feminina e há discussões se o “Estado” seria ou não uma instituição matriarcal (GOSE, 1997).

No tópico “Indígenas nas terras onde hoje é o Brasil”, não há narrativas sobre algum dos inúmeros povos indígenas brasileiros. O que se pode ler são generalizações sobre seus costumes, modos de viver, de suas organizações internas etc. No que concerne ao recorte de gênero, o único dado encontrado é no tópico “Semelhanças entre os indígenas”, onde as generalizações são resumidas em quatro semelhanças acentuadas. Mulheres são narradas ao falar sobre a divisão sexual do trabalho. Pode-se ler que:

A divisão do trabalho é feita por sexo e idade. Isto é, há tarefas que são masculinas, como derrubar a mata e preparar a terra para o plantio, cuidar da segurança do grupo, caçar, pescar, construir moradias; e outras que são femininas, como plantar, colher, transportar, fazer farinha, cestos, redes, cozinhar e cuidar das crianças. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 24)

Sem nenhum dado sobre de quais povos se fala, a história indígena é narrada como se as esferas pública e privada já estivessem estabelecidas antes dos portugueses, de forma semelhante ao que temos após a intrusão. Não há outro dado sobre divisões entre feminino, masculino, mulheres e homens, muito menos sobre a existência ou não de outros gêneros e formas de relacionamentos amorosos/sexuais. O próprio capítulo lembra as(os) estudantes de que havia entre 2 e 10 milhões de indígenas “quando os portugueses aqui chegaram” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 22), divididos em centenas de povos e que falavam mais de 1300 línguas. Todas essas centenas de povos tiveram seus costumes reduzidos a três páginas, sem maior aprofundamento e/ou exemplificações. Isso também ocorreu na mesma coleção no PNLD 2015, dado que de um PNLD para o outro, a única mudança neste tópico foram algumas imagens.

No tópico que trata do “Encontro e desencontro: os portugueses e os tupiniquins”, se pode ler sobre a relação dos tupiniquins com os portugueses, mas não é trazida nenhuma informação sobre quem eram os tupiniquins. Em momentos do texto se usa “tupis” para falar dos tupiniquins que entraram em contato primeiramente com os portugueses. Após, se fala dos tupinambás para falar que eram inimigos dos tupiniquins. Se entende que os tupinambás não eram tupis. Dado incorreto, pois o termo tupi se refere aos povos pertencentes a um tronco linguístico, mas o texto não explica isso e não traz dados de onde cada povo vivia, suas diferenças, porque eram inimigos etc. Pois tanto tupiniquins como tupinambás são tupis.

Sobre as relações pré-1532, se pode ler sobre as mulheres indígenas: “outra forma de

relacionamento amigável foram os casamentos de portugueses com mulheres tupis” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 25). Já após 1532 e, principalmente, após a instalação do Governo Geral em 1549: “os portugueses passaram a capturar os índios para empregá-los como escravos nos engenhos de produção de açúcar e nos afazeres domésticos. Daí a violência passou a predominar nas relações entre os colonizadores e os povos indígenas” (Ibidem, 2016, p. 25). Não há menção a violência sexual sofrida por mulheres indígenas, mas a inserção dessa temática seria importante para mostrar como a colonialidade de gênero opera racialmente. A violência sexual contra mulheres não brancas foi uma das principais formas de colonização dos seus corpos (LUGONES, 2010) e a não inserção dessa informação também contribui para a ideia de miscigenação pacífica.

Quando a narrativa apresentou as relações “amigáveis” entre portugueses e tupis (sem especificar qual povo tupi), fez questão de inserir os casamentos entre mulheres indígenas e homens portugueses como exemplo destas relações. No entanto, quando a narrativa traz, de forma rasa, as violências dos colonizadores para com os indígenas não há menção da violência sofrida por essas mulheres, principalmente as violências sexuais. Reproduzindo um olhar que Quijano e principalmente Lugones, e outras feministas de(s)coloniais, exploram ao falar do olhar fetichizador sobre mulheres indígenas. Olhar este, que contribui para o mito da miscigenação pacífica brasileira, que na verdade esconde violências sexuais de homens europeus contra mulheres não brancas.

Nas outras três páginas destinadas aos povos indígenas, os tópicos são relativos a problemas atuais, concentrando-se particularmente na questão de extrema relevância dos territórios indígenas e das leis conquistadas para assegurar uma vida digna a esses indivíduos nessas terras. Ao final deste capítulo, com tão poucas narrativas sobre essas sociedades indígenas, questiono se é possível instigar o conhecimento de que estas são complexas e capazes. Se é possível sair do olhar colonizador, ou bandeirante, que mantemos ainda vivo⁴⁶.

No capítulo seguinte (“A América portuguesa e a presença holandesa”), as relações entre europeus e indígenas é desenvolvida focando nas relações de escambo entre tupiniquins e portugueses e entre tupinambás e franceses. Também nas alianças resultantes nestes dois grupos para enfrentar seus inimigos. A narrativa então traz a ameaça dos franceses, liderados

⁴⁶ Em tempos em que um ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, diz ter ódio do termo “povos indígenas”. Ou o atual presidente, Jair Bolsonaro, declara “o índio está evoluindo” e se tornando um “ser humano igual a nós” e o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, tenta deslegitimar protesto de povos indígenas contraproposta que permite a mineração em suas terras porque estes portavam celulares. Precisamos repensar como o ensino de história tem um papel social importante e que talvez tenha falhado até aqui na educação sobre os povos indígenas brasileiros (SIMON, 2020; YAHOO NOTÍCIAS, 2020; ABECH, 2021).

por Napoleão, como o evento que fez D. João VI decidir colonizar o que hoje conhecemos como Brasil. Assim, se inicia a narrativa sobre o Império português e suas colonizações. Há menções a conflitos com indígenas e a escravização deles, sempre sem historicização maior sobre esses, que são, a partir da intrusão dos portugueses, cada vez mais denominados “os indígenas”.

Há menção também à catequização imposta aos indígenas como, por exemplo, ao narrar sobre José de Anchieta e os jesuítas. Sobre as tarefas de Duarte da Costa, o segundo governador do Brasil, se diz “combater os franceses e catequizar os indígenas e/ou esmagar sua resistência” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 56). Os jesuítas são trazidos posteriormente para falar de sua oposição à escravização dos indígenas, no entanto não se problematiza a obrigatoriedade por parte dos jesuítas a conversão ao cristianismo e dos abusos cometidos por eles contra indígenas nessa conversão, majoritariamente contra crianças (PEREIRA, 2007). Não se traz dados de como esses indígenas viviam sob os cuidados jesuíticos, assim não é possível saber, mas é possível “amaciar” essa relação.

Na página seguinte, última página deste capítulo, há a seção “Você cidadão!”, com o tema “O conhecimento e a contribuição indígena à cultura brasileira”. Fala-se das plantas descobertas e domesticadas por ameríndios, sendo essas as mais consumidas e utilizadas industrialmente. Os conhecimentos ameríndios são avaliados pelo parâmetro do que os europeus conseguiram utilizar no crescente capitalismo desde a intrusão até os dias atuais. No exercício que segue a seção, há a tarefa de discutir sobre a demarcação de terras indígenas. Tema tratado, se concentrando apenas nas leis, sem explorar os crimes cometidos contra os indígenas por indivíduos e grupos interessados nessas terras.

Sobre os povos africanos, neste capítulo começam os relatos sobre pessoas trazidas de África para servirem como “mão de obra africana escravizada” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 59) no tópico sobre “A economia colonial”. No tópico “A mão de obra”, se narra que no começo eram usados indígenas capturados e escravizados e que na transição do século XVI para o XVII esses foram substituídos por africanos escravizados. Relatando que os portugueses “já tinham se utilizado dos seus serviços” (Ibidem, 2016, p. 60) na Ilha da Madeira e de Cabo Verde. Fala-se da alta lucratividade do tráfico de africanos para os europeus, chefes africanos, mercadores no Brasil e reis em Portugal.

A questão de povos africanos escravizando indivíduos de outros povos africanos, e o fato de que não se viam como “os africanos”, é trabalhado adiante no volume. No *box* “Para refletir” e intitulado “A economia colonial não era só *plantation*”, onde se trata da importância da produção de alimentos para o mercado interno e externo brasileiro. No texto de introdução que antecede o texto trazido de outros autores, há menção a “20 escravos” (BOULOS JÚNIOR,

2016, p. 61). O termo não aparece majoritariamente nesta coleção, mas este é um dos exemplos onde isso ocorre. Algumas páginas adiante, se aborda a organização social e familiar ao redor dos senhores de engenho. Lemos:

No início do século XVII, eles já constituíam um grupo social razoavelmente estruturado e unido por casamentos entre seus membros. Esses proprietários exerciam o poder localmente, tanto na esfera pública (ocupando alguns cargos nas Câmaras Municipais) quanto na esfera privada, na qual buscavam impor sua vontade a todos os habitantes do engenho. Daí dizer-se que a família senhorial no Brasil daqueles tempos era patriarcal. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 64)

O texto introduz a questão da família senhorial patriarcal, fruto da mistura da família burguesa trazida com os europeus e da casa grande escravocrata brasileira. No entanto, o texto não dá mais detalhes dessas dinâmicas dos senhores da casa grande e sobre os habitantes de seus engenhos. Não se fala dessa dinâmica para com a sua família, o que deveria ser mais elaborado já que se utiliza o conceito de patriarcado. Como eram as relações entre homens e mulheres na mesma família? As esposas e filhas usufruíam dos mesmos privilégios de seus parentes homens? Podiam escolher seus casamentos ou o que desejavam ser e fazer nas suas vidas?

Também não se explora as outras relações que circundam o tema da família senhorial patriarcal, deixando dúvidas: como eram as relações entre o senhor e as outras mulheres de seu engenho? Como eram as relações entre as mulheres da família senhorial e as mulheres tidas como propriedades e escravizadas? E as relações entre os senhores de engenho e os homens negros? Ou também, seriam as relações amorosas de não brancos guiadas pela mesma lógica patriarcal dos senhores de engenho? Quais os reflexos sociais dessa estrutura familiar? Ou seja, a narrativa traz à tona algo que deveria ser melhor analisado e explicado.

Abordar o poder patriarcal sob outros sujeitos, principalmente as mulheres, é de fundamental importância para desnaturalizar o que foi naturalizado pela colonialidade de gênero. Justamente quando o texto expõe a divisão entre esferas pública e privada o tema não é desenvolvido por um dos seus maiores recortes: o de gênero. Sobre as pessoas negras escravizadas, não há narrativa de como eram inseridas nesta estrutura, se podiam ou não se relacionar entre si sob o jugo do patriarcado senhorial, por exemplo — fato que só é trazido dez páginas adiante, ao fim do capítulo, na penúltima página, após os exercícios finais e no *box* “Vozes do Presente”, com um texto de Sheila de Castro Faria, “Viver e morrer no Brasil Colônia”.

Essa obra utilizada é um livro paradidático, com leitura recomendada de 9 a 12 anos de

idade, que está abaixo da idade escolar que os alunos do segundo ano do ensino médio normalmente têm. Nos trechos selecionados se pode ler que ao contrário do que se achava, as pessoas que foram escravizadas constituíam família. Lemos:

Em suma, os historiadores acreditavam que eles eram tratados como “coisa” ou, no máximo, como animais para quem só valia a vontade do dono. Diversos estudos atuais, entretanto, vêm demonstrando que a situação não era bem assim. Boa parte dos escravos constituía família, sendo essa importantíssima para suas vidas. Concluíram ainda que aos senhores interessava que eles se unissem em família para melhor se adequar à vida no cativeiro. Crianças de até doze anos de idade, na quase totalidade dos casos, viviam com seus pais ou, pelo menos, com suas mães. (CASTRO, 1999 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 74)

Chama atenção no texto um certo amaciar, para usar a expressão de Freire, das relações dentro do sistema escravocrata brasileiro. Como se permitir o mínimo de liberdade, “ao contrário do que se achava”, fizesse de senhores escravocratas menos escravocratas. As suas ações para preservar as pessoas escravizadas não eram feitas por bondade, como pode parecer, mas com o intuito de preservar o que entendiam como seus bens. Assim como, qualquer liberdade para constituir família também tinha por trás o interesse de gerar mais pessoas que seriam escravizadas. Um texto que faça estudantes acharem que senhores escravocratas não eram tão ruins não é a melhor forma de gerar repúdio ao ato de escravizar pessoas.

Na segunda unidade deste volume, o capítulo “Africanos no Brasil: dominação e resistência”, traz narrativas mais desenvolvidas. No recorte de gênero, mulheres negras aparecem em nove imagens, mas somente em uma página se pode conhecer um pouco mais das vidas dessas mulheres que trabalhavam com homens no cultivo da terra, cuidavam de doentes, faziam serviços domésticos, realizavam partos e eram amas de leite. Que também eram comerciantes e que muitas delas vinham de regiões na África onde era comum mulheres comerciantes, mas não se fala sobre essas regiões. No tópico “A violência”, sobre a violência que pessoas negras escravizadas sofriam, não há menção específica sobre violências enfrentadas por mulheres negras.

Novamente, não há um recorte de gênero. E não se explica, por exemplo, as relações de poder que forçaram mulheres negras a serem amas de leite de famílias que as escravizaram. Costumeiramente tendo que deixar seus próprios filhos sem cuidados para exercer a função à qual eram obrigadas. Não se explica também o que seria uma ama de leite, pois não há nenhuma discussão sobre violência sexual contra mulheres negras. Uma constante nessa coleção é a falta desta discussão sobre a verdadeira face da miscigenação brasileira, assunto que poderia trazer problematizações pertinentes para a sociedade atual, como a sexualização de meninas e

mulheres negras.

Apesar disso, esse capítulo traz muitas discussões e informações relevantes para combater o racismo contra pessoas negras. Uma das principais narrativas é feita logo no início, ao abordar as formas de escravidão que existiam em grupos em África antes da intrusão de europeus em seus territórios. Citando o historiador José Rivair Macedo, se mostra que pessoas escravizadas eram minorias, que a perda de liberdade não era completa, que os descendentes que nasciam não eram escravizados etc. Na mesma página há o *box* “Para refletir”, com um texto de Alberto da Costa Silva, retirado da obra intitulada “A África explicada aos meus filhos”, que aprofunda uma questão importante.

Neste texto, se fala sobre o debate de africanos terem ou não escravizados africanos, tópico que muitas vezes serve para diminuir a gravidade do crime cometido por colonizadores e por senhores escravocratas. Essa abordagem constrói um paralelo falso, perigoso e desproporcional da escravidão de grupos da África e a escravidão feita por brancos contra pessoas negras. O texto explica que não havia o sentido de “africanos”, e sim de grupos rivais que guerreavam e escravizavam seus inimigos, de outros grupos. Ou ainda, indivíduos condenados por crimes, deixando evidente que os “africanos” não escravizaram “africanos”, já que não se reconheciam como pertencentes a um único grupo.

A resistência de pessoas negras escravizadas em terras brasileiras também é narrada, onde mostra-se que houve organização e luta destas contra a escravidão. Utiliza-se a história do quilombo dos Palmares, mostrando também que houve indígenas neste quilombo. Zumbi dos Palmares é trazido para falar da história da guerra no quilombo, assim a resistência tem um rosto e nome, uma identidade. Fala-se também dos quilombos ainda existentes no Brasil atual. E ao fim do capítulo, no *box* “Vozes do passado”, é trazido um trecho do livro de Mahommah Gardo Baquaquá, homem africano que foi sequestrado de suas terras e escravizado no Brasil. Neste *box* se pode conhecer melhor as violências contra pessoas escravizadas durante o trajeto até o Brasil. Infelizmente não se encontra no texto principal, mas nas páginas finais e dentro de um *box*.

No Capítulo seguinte (“Expansão e ouro na América portuguesa”), se fala rapidamente sobre a dificuldade dos portugueses no século XVI em avançar para o interior do Brasil, sendo uma das razões a resistência indígena, sem mencionar qual resistência seria essa ou sobre como era feita. Após, se trata que no século XVII a dificuldade foi amenizada e que a ação de soldados, bandeirantes, criadores de gado e jesuítas foram responsáveis por facilitar essa interiorização. No tópico destinado aos jesuítas, há a informação da língua adotada por indígenas nas terras jesuítas, baseada no Tupi, e uma rápida abordagem sobre os trabalhos

realizados por indígenas que fez com que os jesuítas acumulassem grande patrimônio.

Apesar de não haver narrativas mais desenvolvidas sobre esses indígenas, é relevante trazer o enriquecimento jesuítico pelo trabalho indígena. Só seria necessário especificar como se dava essa relação de trabalho: eram livres? Recebiam por isso ou tudo ficava para os jesuítas? Não é possível saber com as poucas informações que ali são apresentadas. Em seguida, pode-se conhecer um pouco mais da relação entre jesuítas e indígenas, ao se falar dos bandeirantes, quando os jesuítas ajudaram os indígenas na resistência contra os bandeirantes munindo-os com armas. Também se pode conhecer mais sobre os povos indígenas nesse mesmo trecho. Se lê:

[...] os indígenas, munidos de armas de fogo cedidas pelos jesuítas, venceram duas batalhas importantes contra os paulistas: a de Caasa paguaçu (1638) e a Mboré (1641). Outros povos indígenas como os guaianazes e os guarulhos, habitantes do planalto paulista, também ofereceram dura resistência aos bandeirantes; a força dessas resistências contribuiu para o declínio do bandeirismo de caça ao índio. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 99)

A narrativa mencionando os povos guaianazes e os guarulhos, pela primeira vez, e as batalhas de indígenas contra os bandeirantes demonstra que o conhecimento sobre esses povos é de conhecimento dos indivíduos envolvidos na formulação desta coleção. Ou seja, poderia haver mais informações sobre povos e suas resistências e suas histórias. Porém, estas são levantadas para complementar a história dos colonizadores, nunca em tópico unicamente destinado à resistência de povos indígenas. Como, novamente, no *box* que se segue, intitulado “Para refletir”, que explora um pouco mais a relação entre bandeirantes e alguns grupos indígenas.

Com um texto de Maria Resende e Hal Lanfer, “O ouro vermelho de Minas Gerais”, são nomeados diversos povos indígenas como os Coroados, Puri e Maxakali. Localizando-os nas terras que são hoje conhecidas como Minas Gerais, mas sem descrever suas histórias antes do encontro com os bandeirantes. Além disso, o texto desses dois autores traz a palavra “índios” diversas vezes. Segundo Kaká Werá, escritor e ambientalista indígena do povo Tapuia, o termo “índio” carrega a história racista do século XV e XVII dos colonizadores e “guarda essa dor”⁴⁷ para os povos indígenas atualmente. Sendo povos originários ou indígenas os que são adotados. Dessa forma, percebe-se que não há o cuidado em apresentar e discutir essa questão no *box* e ao longo de toda a coleção.

Há narrativas sobre a participação de mulheres negras nas resistências contra a

⁴⁷ Kaká Werá participou do programa Roda Viva em 09/01/2017. Esta fala e toda a entrevista se estão disponíveis em: Werá (2017).

escravidão e a primeira citação de um nome de mulher negra. É apresentado a imagem “Negras vendedoras”, de Carlos Julião, de 1776, trazida e na descrição dessa imagem se pode ler:

Escravas de ganho a serviço de seus donos ou mulheres alforriadas que sustentavam a família com a venda de seus quitutes, as negras do tabuleiro eram conhecidas também por proteger escravos fugidos e por esconder ouro e diamantes entre os alimentos que vendiam, a fim de ajudar a comprar a carta de alforria. Em 1729, o então governador da capitania, D. Lourenço de Almeida, chegou a baixar uma lei proibindo-as de vender comestíveis ou bebidas com tabuleiros. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 104)

Essa é a primeira narrativa que traz mulheres negras como agentes que participaram de alguma forma de resistência contra a escravidão. No entanto, sua participação não consta no texto principal, mas na descrição da imagem. A mesma informação, a existência das “negras de tabuleiro” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 116), é trazida ao fim do capítulo ao se falar sobre o ouro de Minas Gerais no *box* “Vozes do presente”, sem citar nenhum dado novo ou maiores informações sobre elas. Já ao falar sobre o contratador João Fernandes de Oliveira, o texto principal diz que este ficou famoso por fazer fortuna graças a mineração e “sobretudo, por ter se unido maritalmente com uma negra: Francisca da Silva, a famosa Chica da Silva, com quem teve 13 filhos” (Ibidem, 2016, p. 105).

Não havia, até então, uma abordagem sobre as relações entre homens brancos e mulheres negras. Esta única narrativa faz entender que este tipo de união não era tida como normal, já que fez do contratador uma pessoa famosa por se unir maritalmente a uma mulher negra. Sem maiores informações do porquê essa relação não era comum. Como, por exemplo, se essas relações eram incomuns ou se o fato de assumir uma mulher negra como esposa perante a sociedade que era um problema. Pela falta de abordagem prévia sobre a realidade enfrentada por mulheres não brancas nas mãos de homens brancos, questiono novamente se as(os) estudantes teriam capacidade de compreender o que ocorria na sociedade da época e suas heranças atuais.

Se encerra a Unidade II do livro com alguns textos adicionais. O último texto é a seção “Você cidadão!”, com um texto sobre o gloticídio, o processo de marginalização de uma língua que termina pela sua extinção. O texto não possui autoria, somente a referência (BLOG DA AMAZÔNIA, 2014). Novamente o texto traz “índios”, reafirmando a necessidade de incluir uma discussão sobre o termo. Creio ser pertinente apontar que o texto trata do extermínio de línguas indígenas sem abordar o genocídio contra os povos indígenas, dessa forma o principal fator que ocasionou a extinção de línguas indígenas parece não ter relevância. Genocídio esse que não é tratado nos capítulos que abordam indígenas, apenas se fala de mortes sem a devida

proporção destas. Como no capítulo “América portuguesa e a presença holandesa”, onde se lê sobre “a escassez da mão de obra devido à alta mortalidade da população indígena” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 60).

Na Unidade 3, há cinco capítulos focados em História Internacional e do Brasil:

- 1) “O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos”;
- 2) “A Revolução Francesa e a Era Napoleônica”;
- 3) “Independências: Haiti e América espanhola”;
- 4) “Emancipação política do Brasil”;
- 5) “O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada”.

Em “Independências: Haiti e América espanhola”, há um *box* “Vozes do presente”, intitulado “Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina”. No *box*, o texto de mesmo nome é de Maria Lígia Prado, da Revista Brasileira de História, onde ressalta-se a participação feminina em algumas lutas por independência na América Latina e se explica que “sua presença e comportamento estão muito além do que a historiografia até hoje apontou” (PRADO, 1992 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 192).

A brasileira Maria Quitéria é citada no texto de Maria Lígia Prado, junto com outras mulheres latinas. Enfatiza-se justamente a pouca inclusão de mulheres como personagens históricos e, no entanto, a própria coleção segue a mesma lógica de não inclusão. Seria incluir o dado de que não há mulheres nessas histórias e citar alguns nomes, sem suas histórias, suficiente? No entanto, se comparada com a sua versão do PNLD 2015, há mais informações sobre mulheres nesses eventos considerados políticos, e mesmo que sem nomes, há no texto principal sua presença como grupo.

No capítulo seguinte (“Emancipação política do Brasil”), as narrativas se concentram na família real portuguesa e, depois, a brasileira. D. Maria I é citada, tanto para contextualizar a história de seu filho, D. João VI, como para falar de leis, processos e medidas tomadas durante seu governo. Neste volume do PNLD 2018 não há menção a “D. Maria I, a louca” como ocorreu no PNLD 2015. No mesmo capítulo, D. Leopoldina é trazida para falar de D. Pedro I, e o mesmo ocorre com D. Maria da Glória, filha de D. Pedro I. Somente a princesa Isabel tem seu nome relacionado exclusivamente à uma decisão de seu governo, ao falar sobre a Lei Áurea e não há menção a marido, pai ou outra figura masculina nesta narrativa.

Ao falar sobre a “Conjuração Baiana” e em como “os rebeldes baianos eram em sua maior parte mestiços e/ou negros e pobres” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 198) a narrativa traz novamente informações sobre a população negra. O texto passa a incluir cada vez mais o grupo de pessoas denominadas mestiças, mas sem explicar quem eram e como se dava essas relações

entre pessoas de raças diferentes que geravam esses mestiços. Eram fruto de classes sociais distintas também? Podiam ser considerados filhos legítimos? Gozavam de privilégios sociais? Eram marginalizados? O tratamento social dependia de quão clara ou não sua pele fosse? Não se abordam essas questões.

No tópico “A confederação do Equador”, se pode ler que “mulheres pernambucanas também participaram dessa importante luta, escrevendo um documento importante e pouco conhecido, o Manifesto das Mulheres de Goiana” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 218). Há a reprodução de um trecho do Manifesto, e mais adiante é colocado que: “A Confederação do Equador contou com a participação de diversas camadas sociais, incluindo proprietários rurais do norte da província, comerciantes, homens e mulheres livres pobres e escravizados” (Ibidem, 2016, p. 219). Apesar de vago, essa referência à participação feminina na Confederação do Equador pode ser entendida como uma tentativa de incluir mulheres, já que no mesmo evento narrado no texto para o PNLD 2015 não há menção a elas.

Maria Quitéria aparece novamente neste capítulo, no tópico sobre “As lutas pela independência”. A inclusão dessa figura é algo relevante, pois não ocorreu na coleção do PNLD 2015. O texto sobre a vida de Maria Quitéria é trazido na descrição de sua imagem, ao contrário do que ocorreu em outras coleções de outros autores analisados no PNLD de 2015, não se trata de um texto punitivista, ao terminar a narrativa sobre a vida da personagem, não há a narrativa de como morreu pobre e abandonada em decorrência de suas escolhas. Se pode ler: “por seu empenho no campo de batalha, ela foi condecorada com a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul [...] A participação das mulheres nessas lutas nem sempre é lembrada, porque muitas vezes a história é mostrada apenas pela ótica masculina” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 213).

No capítulo “O reinado de Dom Pedro I: Uma cidadania limitada”, ao falar sobre “A formação do Estado brasileiro”, sobre o projeto de Constituição de Antônio Carlos de Andrada e Silva, é tratado que, “para ser eleitor, era preciso ter uma renda mínimo equivalente a 150 alqueires de farinha de mandioca (com isso, excluía-se da vida política a imensa maioria da população)” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 215). No entanto, não se especifica quais maiorias ficariam de fora, ou se pessoas não brancas, no geral, e mulheres brancas poderiam votar caso tivessem a quantia necessária de alqueires de farinha de mandioca, por exemplo.

Mais adiante, em “A constituição do Império”, há a informação de que na Constituição de 1824 “não podiam ser eleitores os criados de servir, os menores de 25 anos e os libertos, mesmo tendo renda suficiente” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 217). Elaborando melhor essa questão racial sobre cidadania no período, não há informação sobre os mestiços, se eram considerados cidadãos aptos a votar. Sobre mulheres, lemos que “na Constituição não havia

referência às mulheres: elas estavam excluídas dos direitos políticos pelas normas sociais” (Ibidem, 2016, p. 217), sem maiores informações sobre o que seriam essas normas sociais que as impediam.

Essas questões pendentes são desenvolvidas no *box* “Para refletir”, intitulado “Constituição e cidadania”, com um texto de Hebe Maria Mattos, retirado da obra “Escravidão e cidadania no Brasil monárquico” (2000). Nesse texto de Mattos (2000) há a informação de que para votar era necessário, além da renda, ter nascido ingênuo, que não tivesse nascido “escravo” (como a autora coloca). Sobre pessoas não brancas, se lê:

Apesar da igualdade de direitos civis entre cidadãos brasileiros reconhecida pela Constituição, os brasileiros não brancos continuavam a ter até mesmo o seu direito de ir e vir dramaticamente dependente do reconhecimento costumeiro de sua condição de liberdade. Se confundido com cativos ou libertos, estariam automaticamente sob suspeita de serem escravos fugidos - sujeitos, então, a todo tipo de arbitrariedade, se não pudessem apresentar sua carta de alforria” (MATTOS, 2000 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 218)

O mesmo *box* traz como imagem um pedaço de litogravura de Debret, do século XIX, onde dois guardas são vistos indo ao encontro de uma mulher negra que está de costas para quem olha a imagem. Pode-se ler na descrição da imagem um texto que complementa o que a autora disse, apontando que “ao circularem pelas ruas, as pessoas negras podiam ser abordadas a qualquer momento por policiais e, se não tivessem como comprovar sua condição de liberdade, acabavam, quase sempre, sendo vítimas de violência física, verbal e/ou psicológica” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.218).

No texto da autora, se fala em “brasileiros não brancos” e depois em caso de serem confundidos com “cativos ou libertos”. Mas estariam os mestiços nesse grupo delimitado por Mattos (2000)? Não há uma abordagem mais direta sobre o assunto. Esse é o último capítulo da unidade três deste volume. No início da unidade quatro, há uma introdução sobre o direito à terra e liberdade. Nesta, ao abordar a luta por terra e liberdade no Brasil se pode ler que “entre esses grupos estão os remanescentes de quilombos ou “terras de pretos”: comunidades organizadas politicamente para garantir seu direito à terra e a viver segundo suas tradições e costumes” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 226).

Nesta unidade há um texto sobre a Constituição de 1988 e o reconhecimento dessas terras como pertencentes aos seus moradores pelo Estado. Há quatro imagens de quilombos espalhados pelo país, que nomeados, conforme o texto: o Quilombo de Itamatatiua (MA); o Quilombo Mangal e Barro Vermelho (BA); a comunidade Quilombola dos Kalunga (GO); e a comunidade quilombo em Pelotas (RS), esta última sem nome. A introdução da unidade termina

com algumas perguntas e anunciando que as questões de lutas por terras serão abordadas na unidade.

No primeiro capítulo (“Regências: a unidade ameaçada”), as rebeliões nas províncias e as lutas por territórios durante o período de regência de Dom Pedro II são abordadas. Sobre pessoas não brancas na população, o texto principal traz informações mais gerais, como o número da população do Grão-Pará, de 1835, com o recorte racial feito na época. Nesta, podemos ver que os indígenas eram 33 mil, negros 30 mil, mestiços 42 mil e brancos 15 mil. Novamente, os mestiços aparecem, mas não se elabora nenhum tópico sobre o assunto, mesmo se tratando do maior grupo nesta província.

Sobre a participação de pessoas negras, há um *box* “Para refletir”, intitulado “A participação negra na Guerra dos Farrapos”, após o tópico da Guerra ser tratado no texto principal. Com um texto de Vinícius Pereira de Oliveira e Cristian Jobi Salaini, intitulado “Escravos farrapos” (2010), que trata dos lanceiros negros, de como essa participação negra entre os farrapos não foi reconhecida e como isso vem mudando nos últimos anos. Também é apontado como foi prometida a liberdade para esses lanceiros negros, após guerream pelos farrapos, mas que essa promessa não foi cumprida. Mostra-se que os líderes dos farrapos, como Bento Gonçalves, morreram ainda possuindo “escravos”.

O quadro de Juan Manuel Blanes, “Lanceiro Negro”, é trazido com a descrição “pesquisas recentes apontam para uma intensa participação de negros na Guerra dos Farrapos” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 237). E ao fim desse *box*, há perguntas sobre como esses líderes enxergavam a escravidão do período e se essa presença de lanceiros negros pode ser considerada uma forma de resistência negra na história do Brasil. Na última pergunta, a tarefa de “façam uma pesquisa sobre a participação de negros, indígenas e mestiços na Guerra dos Farrapos e produzam um texto histórico ilustrado sobre o assunto” (Ibidem, 2016, p. 237), mas sem indicação de fontes para pesquisar e responder as perguntas.

Outro destaque neste capítulo se dá ao narrar o tópico “A Revolta dos Malês”, onde há uma aquarela de dois homens negros e na sua descrição se pode conhecer mais sobre quem eram essas pessoas trazidas a força de África para serem escravizadas no Brasil. Trata-se de uma aquarela representando Gezo, que havia sido rei de Daomé. Pode-se ler que “entre os africanos escravizados trazidos para o Brasil havia líderes religiosos, políticos e militares, e até mesmo reis, a exemplo deste representado na imagem” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 238). O culto malê é explorado no tópico, bem como as comunidades de terreiros para cultuar os orixás, os voduns e espíritos ancestrais.

Mostra-se também as conexões entre a festa de Nosso Senhor do Bonfim, na Bahia, e a

festa de mesmo nome em Benin, África. Na narrativa, se entende que essa presença de brasilidades em África são heranças de quando os líderes da rebelião foram enviados para a região como forma de punição, sendo ilegalmente expulsos da Bahia. Com o objetivo de branqueamento da sociedade livre baiana, onde perseguições das autoridades ocorriam e “qualquer objeto da África encontrado pela polícia baiana era considerado criminoso” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 239). Esse é o último destaque sobre pessoas negras do capítulo.

No capítulo seguinte (“Modernização, mão de obra e guerra no segundo reinado”), no tópico sobre o café na economia do segundo reinado há uma imagem fotográfica de 1885 que “mostra escravizados com peneiras e outros instrumentos de trabalho saindo para a colheita de café em fazenda do Vale do Paraíba” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.250). Na imagem pode-se ver mulheres e crianças entre as pessoas negras escravizada. De forma geral, o texto traz informações sobre a mão de obra nessas fazendas de café, sem detalhes da vida dessas pessoas, muito menos sobre as mulheres e crianças.

Neste mesmo capítulo a narrativa começa a introduzir os problemas do Brasil em utilizar a mão de obra escravizada em sua economia no século XIX, mostrando principalmente a pressão inglesa pela abolição. Fala-se da assinatura de Dom Pedro II da Lei Eusébio de Queirós, da pressão dos grandes proprietários pela Lei de Terras para dificultar o acesso à terra e o tráfico interno de pessoas escravizadas como forma de contornar a proibição do tráfico atlântico. A eugenia à brasileira também é apresentada na narrativa, onde se lê:

A elite imperial referia-se aos africanos e a seus descendentes como indisciplinados, preguiçosos e desleais, e, portanto, inaptos para o trabalho livre. Diziam que só a imigração branca daria ao país cidadãos exemplares e, ao imperador, súditos fiéis. Esse discurso que desqualificava a população afro-brasileira baseava-se em teorias produzidas na Europa, segundo as quais negros e mestiços eram “raças inferiores” e a “raça branca” era a única capaz de criar civilização. Essa visão racista da elite imperial fazia do europeu, especialmente o de pele mais clara e católico, o trabalhador preferido. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 256)

Acompanha o tópico o *box* “Para refletir”, com o quadro “A marca de Caim”, de autoria de Modesto Brocos y Gomez. Ao lado da figura que representa a visão sobre branqueamento do período, há um pequeno texto nomeando o médico brasileiro João Batista de Lacerda como o responsável pela formulação inicial das teorias de branqueamento em nosso país. Pertinente a esta nomeação é inserida uma tarefa, para pesquisar sobre a teoria de branqueamento e olhar dados da população brasileira no Censo do IBGE, uma tarefa guiada, onde se aponta por quem procurar e onde conseguir dados. O resto do capítulo se concentra na imigração europeia que se deu no período e na Guerra do Paraguai.

Há omissão de mulheres nestes capítulos, pode gerar a compreensão por parte das(os) estudantes de que nenhuma mulher participou de qualquer revolta contra a Corte no período e nem do conflito da Guerra do Paraguai. Mulheres como, por exemplo, Anita Garibaldi, que participou da Guerra dos Farrapos, ou as heroínas da Guerra do Paraguai Florisbela, Maria Curupaiti, Jovita Alves Feitosa e Ana Néri são completamente “esquecidas”. Ou outras tantas mulheres que participaram ativamente de eventos e conflitos históricos e que não tem suas participações trazidas. Dessa forma, perde-se a oportunidade de evocar estas figuras e trazer essas personagens para a vida das(os) estudantes.

No último capítulo deste volume 2 da coleção (de título “Abolição e República”), há novamente narrativas referentes a pessoas negras pela temática da abolição, onde é mostrado as rebeliões de escravizados frutos da resistência negra. Tendo como palco a Bahia de 1807 a 1835, com mais de 20 revoltas. Também são nomeadas as etnias haussá, nagô e jeje, que foram envolvidas nessas revoltas. Mais adiante trata-se da revolta em Vassouras, no Rio de Janeiro, liderada por Manuel Congo, apontando que os líderes recebiam penas de mortes para servir de exemplo contra as revoltas. Além disso, há menção curta à capoeira como uma forma de resistência negra no campo da cultura.

No tópico “O abolicionismo”, se narra os movimentos abolicionistas e em como Dom Pedro II, apesar das pressões internas e externas, optou em continuar com a escravidão e apenas aprovar leis para seu fim de forma lenta e gradual como, por exemplo, a Lei do Ventre Livre. As condições de vida de crianças negras sob a escravidão nunca adentram as narrativas diretamente. Luiz Gama é trazido como abolicionista e abaixo de sua imagem se pode ler “nascido em 1830, na Bahia, Luiz Gama era filho da negra nagô Luiza Mahin e de um comerciante de origem portuguesa” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 269).

Esta é a segunda citação de uma mulher negra neste volume, mas Luiza Mahin, ex-escravizada e líder de rebelião em prol da causa abolicionista, não tem sua história contada. Foi trazida para complementar a história de um homem e com o dado de se relacionar provavelmente com um homem branco, como ocorreu com Xica da Silva. Outras mulheres negras que participaram ativamente da luta contra a escravidão, como por exemplo, a quilombola Mariana Crioula que liderou junto com seu parceiro Manuel Congo uma das maiores fugas de escravizados da região fluminense — aclamada “rainha” do quilombo formado pelos fugitivos, na serra da Mantiqueira — também não são trazidas.

No restante do capítulo, são apresentados os grupos abolicionistas, como a Confederação Abolicionista, Clube do Cupim e Caifazes que agiam na clandestinidade. O jangadeiro Francisco José do Nascimento, o Dragão do mar, também é trazido junto de uma

imagem, para citar exemplos de eventos a favor da abolição que ocorriam na sociedade da época. Aborda-se a lei dos sexagenários e para ilustrar há uma fotografia de senhoras negras vendendo frutas e legumes nas ruas de 1810. Somente na descrição da imagem podemos ler um dos reais motivos para a aprovação da lei: “A Lei dos Sexagenários livrava os proprietários da obrigação de fornecer comida e moradia para os poucos escravizados que conseguiam chegar aos 60 anos de idade” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 272).

Ao narrar o tópico sobre a Lei Áurea e a abolição, há o cuidado de tratar, no texto principal, sobre as dificuldades e marginalização desses recém-libertos na sociedade da época. Com a definição de “Racismo à brasileira: racismo disfarçado, implícito, silencioso, não declarado” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 273). Logo em seguida, se traz o samba como uma das maneiras de amenizar a luta diária por sobrevivência, Tia Ciata é citada, como “uma baiana que vendia quitutes e roupas típicas” (Ibidem, 2016, p. 273). Reforço que Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, foi mais que isso. Foi líder comunitária, incentivadora do samba e figura conhecida no Rio de Janeiro (SCHUMACHER, 2000). Há a seguir o *box* “Para saber mais”, sobre João da Baiana e seu samba, todavia Tia Perciliana, sua mãe, é trazida apenas para contar a história dele.

Ainda no mesmo capítulo, há menção ao fato de as mulheres não poderem votar durante o Império por conta das “normas sociais”, mas sem se aprofundar no assunto. Já ao fim do volume 2, ao tratar sobre a nascente República e a Constituição de 1891, temos a narrativa sobre a restrição ao direito ao voto, onde aponta que: “as mulheres não tinham direito ao voto” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 280). A mesma página traz uma imagem com os deputados constituintes que elegeram Deodoro da Fonseca, onde há mulheres na imagem. Se informa que “as figuras femininas representam os estados da República” (Ibidem, 2016, p. 280), para evitar o engano de se pensar que mulheres estivessem envolvidas nesse evento. Não há maiores narrativas sobre essa restrição à participação feminina na República.

O volume acaba com um texto sobre D. Obá II, filho de um príncipe africano, nascido na Bahia em 1845. Personagem que criticava o desconhecimento da História de África pela elite brasileira da época, com sua organização de grupos e publicações nos jornais da em prol da abolição. De forma geral, observei um cuidado maior com as narrativas e maior inclusão de pessoas negras. Principalmente nas narrativas sobre resistência. Já sobre a inclusão de mulheres negras, se mantém seu baixíssimo número de citações de nomes e de narrativas sobre essas mulheres. Mulheres indígenas não existem nesse volume, novamente. Mesmo as mulheres brancas recebem poucas citações, sendo a maioria para complementar histórias sobre homens.

O volume 3 desta coleção também conta com quatro unidades, mas apenas 13 capítulos:

Quadro 3 — Coleção “História: Sociedade & Cidadania” volume III

Unidades do Volume III	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 1	Resistência à dominação	Cap. 1 - Industrialização e imperialismo; Cap. 2 - A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Cap. 3 - Primeira República: dominação e resistência.
Unidade 2	Propaganda política, esporte e cinema	Cap. 4 - A Grande Depressão e os fascismos; Cap. 5 - A Segunda Guerra Mundial; Cap. 6 - A Era Vargas; Cap. 7 - A Guerra Fria.
Unidade 3	Movimentos sociais	Cap. 8 - Independências: África e Ásia; Cap. 9 - O socialismo real; Cap. 10 - De Dutra a Jango: uma experiência democrática; Cap. 11 - O Regime Militar.
Unidade 4	Meio ambiente e saúde	Cap. 12 - O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; Cap. 13 - O Brasil e a nova ordem mundial.

Fonte: elaborado pela autora.

O tempo histórico abordado é do século XX e XXI, até 2016. Na Unidade 1, já na introdução é possível ler que “durante muito tempo os livros de História abordaram, sobretudo, a dominação; de algumas décadas para cá se passou a valorizar também as manifestações de resistência à dominação” (COTRIM, 2016, p. 10). Há o reconhecimento de que a escrita da história não é neutra e de que privilegiava “a dominação”, mas não se elabora melhor quem ou o que seria essa “dominação”. Entendo que a simples nomeação de alguns exemplos de forma direta facilitaria o entendimento das(os) estudantes.

O primeiro capítulo (“Industrialização e imperialismo”) é focado na industrialização dentro da Europa e no imperialismo europeu no continente africano e asiático. Há o *box* “Para refletir”, intitulado “A Revolta de Bambata”. Na introdução do *box* há um desenvolvimento sobre a história que privilegiava a dominação, onde se pode ler que

durante muito tempo a África apareceu nos livros didáticos somente como território vencido e dominado, figurante mudo da História. Nas últimas décadas, historiadores especializados em África têm recuperado uma série de episódios de resistência ao imperialismo europeu. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 18)

Em seguida é desenvolvida a narrativa de resistência sobre a Revolta de Bambata, com o texto “A África na sala de aula: visita à história contemporânea”, de Leila Leite Hernandez de 2005. E ao final desse capítulo, há o *box* “Vozes do passado”, com um texto de Marina de

Mello e Souza, “África e Brasil africano” (2006 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016). Se desenvolve melhor a questão do neocolonialismo europeu e as partilhas dos territórios africanos, dessa forma no texto da autora se pode ler que:

Era enorme a espoliação que o continente africano sofria ao ter parte de sua força de trabalho drenada para a América, em troca da intensificação das guerras e do aumento do poder de alguns chefes. E continuou sendo enorme, senão maior, a espoliação imposta ao continente africano pela exploração de sua força de trabalho em benefício de empresários estrangeiros e uns poucos nativos, e pela extração de suas riquezas naturais. (SOUZA, 2006 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 27-28)

No início do capítulo seguinte (“A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa”), é trazida uma fotografia de mulheres inglesas numa linha de produção que abre o capítulo. Se pode ler o trecho do texto “As mulheres e a guerra” (1974), de Louise Black, que explica que, conforme a Primeira Guerra Mundial acontecia, os homens foram sendo mandados para o front e as mulheres os substituíram em vários afazeres. Após, há a pergunta: “Que outros serviços as mulheres passaram a realizar durante a Primeira Guerra? Em que isso mudou a vida e a condição das mulheres?” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 29). Essa questão é desenvolvida um pouco melhor no *box* “Para saber mais”, intitulado “A mulher na guerra”, com o texto de Luiz Cesar Rodrigues, intitulado “A Primeira Guerra Mundial” de 1984. Neste se pode ler que:

A guerra liquidou as estruturas tradicionais: os homens nas trincheiras levaram as mulheres, até então dedicadas às tarefas domésticas, a trabalharem nas indústrias. Rompia-se, assim, a “idílica” e “romântica” visão burguesa do “Lar”, mitologia baseada no preconceito do “caráter natural” da “divisão sexual do trabalho”. Afinal, um ponto positivo: o conflito encerrado em 1918 contribuía, de certa maneira, para a tomada de consciência, por parte da mulher, de seus reais interesses e de seu valor como pessoa humana. (RODRIGUES, 1984 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 34)

É inegável que o trabalho feminino nas fábricas e em outras profissões durante a Primeira Guerra Mundial tenha ajudado a abalar a visão de que as mulheres pertenciam ao espaço doméstico, nessa “divisão sexual do trabalho”. Questão que poderia ter sido melhor trabalhada até esse período histórico, mas não o foi. No entanto, dizer que contribuiu “para a tomada de consciência, por parte da mulher, de seus reais interesses e de seu valor como pessoa humana” (BOULOS JÚNIOR, 2016) é problemático em três pontos: 1) dado que se esquece de mulheres que vieram anteriormente como, por exemplo, Olymphia de Gouges e Marry wollstonecraft e de suas lutas pela libertação e inclusão das mulheres na sociedade; 2) faz parecer que para os homens essa “tomada de consciência” já poderia existir e que as mulheres que se mantinham nessa exclusão; e 3) devido ao fato de que se resume os interesses e o valor

como pessoa humana, dessas mulheres e dos seres humanos como um todo, ao trabalho.

Após, trata-se da Revolução Russa. Nas narrativas sobre a revolução, só há o dado de que existiam creches e escolas nas fábricas “para os filhos dos funcionários” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 40). E não há menção às mulheres russas ou mulheres que participaram da Revolução Russa. No entanto, apesar disso, há um *box*, “Dialogando”, que traz uma foto de mulheres russas numa manifestação em São Petersburgo em 1917, onde há somente a indicação de que “as mulheres tiveram importante papel na Revolução Russa. Por que será que os livros geralmente não narram isso?” (Ibidem, 2016, p. 43). Ou seja, há o reconhecimento de que as mulheres tiveram um papel importante e de que são apagadas dessa história, mas não se faz esforços para trazer essas mulheres para as narrativas: assim, nenhuma mulher é citada, as narrativas se concentram nas figuras masculinas da Revolução Russa.

No Capítulo seguinte (“Primeira República: dominação e resistência”), se aborda as teorias racistas do período no tópico “Urbanização e imigração”, onde é tratado como as autoridades e alguns grupos da sociedade brasileira enxergavam os imigrantes europeus:

Muitos brasileiros daquela época acreditavam em teorias racistas que apostavam na superioridade do europeu e no branqueamento da população brasileira por meio da miscigenação. Para eles, o branqueamento era a chave para o ingresso do Brasil no conjunto das nações “civilizadas”. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 58)

Nessa parte, são apresentadas fotografias antigas onde podemos ver homens negros trabalhando em armazéns de café, pessoas negras em vestimentas pobres e posando numa igreja destruída em Canudos e pessoas negras na favela do Morro do Pinto, no Rio de Janeiro. No entanto, não há o desenvolvimento de narrativas que façam a conexão entre o racismo e a dificuldade dessas pessoas de participarem e ascenderem socialmente. Por que pessoas negras estão “presas” nas imagens referentes a situações de pobreza ou, quando muito, em alguma imagem sobre manifestações culturais? Por que não há, por exemplo, prestigiados políticos negros nas fotografias? Não há desenvolvimento dessas e outras questões.

Ao narrar “A Revolta contra a Chibata”, há a fotografia do rosto do marinheiro João Cândido, de 1910, trazendo no texto a informação de que o “marinheiro negro Marcelino Rodrigues Meneses foi condenado a 250 chibatadas, embora o regulamento previsse no máximo 25” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 68). Sendo este o estopim para a Revolta. Entre os líderes estava João Cândido, que enganado por um suposto acordo, acabou “preso e internado como louco no Hospital dos Alienados. Ao deixar o hospital, foi expulso da Marinha. Ex-presidiário, pobre e negro, João Cândido encontrou dificuldade em arranjar emprego” (Ibidem, 2016, p.

68). Sendo o fato de João Cândido ser “negro” trazido como uma das características que dificultaram conseguir emprego, mas não há menção sobre a dificuldade de pessoas negras conseguirem empregos e/ou a quais empregos acabavam tendo que se sujeitar devido ao preconceito em nossa sociedade. Muito menos há um recorte de gênero que problematize o assunto, como a ampla maioria das mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas ou babás serem negras. E nem como essas questões ainda estão presentes. Num país que ainda enfrenta de forma tão presente as heranças de uma sociedade escravocrata, é preciso abordar questões sociais como essa no ensino de História. Também ressalto que nessa parte não há menção aos povos indígenas.

Neste capítulo, também aparece a figura de Maria Bonita ao lado de Lampião. E sobre a personagem, a única informação trazida está na descrição da imagem do casal, que trago em trecho: “Com o ingresso de Maria Bonita no bando, quebrou-se o costume antigo de os bandos de cangaceiros serem formados apenas por homens” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 65). Outras cangaceiras como Sérgia Ribeiro da Silva, conhecida como Dadá (a primeira e única mulher dos grupos cangaceiros a portar um fuzil), ou Enedina Nascimento e Lídia Figueiredo Vieira de Barros, entre outras, poderiam ter tido suas histórias contadas. No *box* “Vozes do Presente” Santa Dica é trazida, uma das poucas mulheres a ter sua história contada nesta coleção, assim é possível saber de sua origem, seus feitos na juventude e a fama de curandeira que acabou por reunir fiéis e incomodar coronéis poderosos. Há também uma ilustração da Santa Dica feita pela artista Tarsila do Amaral.

Mulheres aparecem nas fotografias de operárias em fábricas de 1917 e 1930. No texto do *box* “Dialogando”, após a fotografia de 1930, se pode ler no trecho do texto de Claudio Henrique Batalha, “O movimento operário na Primeira República”, que mulheres eram 29% dos empregados no geral, mas que ocupavam 58% das vagas em fábricas têxteis em São Paulo da década de 1920 (BOULOS JÚNIOR, 2016). Sendo a mesma proporção no Rio de Janeiro de 27% para 39%. Fala-se também, brevemente, sobre as lutas de operários por direitos e dentre estes consta a regulamentação do trabalho feminino. Entende-se, assim, que este trabalho não era regulamentado, mas não há desenvolvimento sobre a questão.

No tópico “A greve de 1917”, há novamente a informação não desenvolvida de que “os grevistas”, somente no masculino, tinham dentre as exigências o “fim do trabalho noturno para mulheres” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 70). De forma geral, se entende que elas trabalhavam de forma não regulamentada sem se especificar o porquê de não ser regulamentado e que “os grevistas” queriam mudar essas realidades. Sobre mulheres grevistas ou anarquistas, não há menções sobre suas existências. Dessa forma, qualquer protagonismo feminino nos

movimentos operários é apagado, passando a ideia de que quem lutava por direitos entre as(os) oprimidas(os) eram sempre os homens.

Na Unidade 2, no capítulo “A Segunda Guerra Mundial”, mulheres reaparecem numa fotografia trazida no tópico “A escalada nazista”. É possível ver duas mulheres segurando armas numa trincheira, se pode ler “mulheres republicanas na luta contra o fascismo, no cerco ao Alcázar de Toledo, 1936” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 96). Somente por esta foto e pela descrição é possível saber que mulheres participaram da luta armada contra o fascismo e estavam presentes nos conflitos do período.

No capítulo seguinte (“A Era Vargas”), há o *box* “Para saber mais”, intitulado “O feminismo na Primeira República”. Creio ser relevante apontar que este *box* não existia na coleção do PNLD 2015. Nesta, anteriormente por mim analisada, havia referências a “movimento de mulheres” e a “luta das mulheres” somente nos anos 1960, sendo “feminista” ou “Movimento Feminista” termos não utilizados. A palavra “feminismo” só aparecia numa pergunta durante toda a coleção no PNLD 2015. Já este *box* do PNLD 2018 utiliza um texto da historiadora Rachel Soihet, mas a grafia de seu nome se encontra errada nas duas vezes em que é citado, como Rachel “Soibet”.

Figura 1 — Box “O feminismo na Primeira República”

O movimento paulista de 1932

O estado de São Paulo foi tomado por uma febre de alistamento: em questão de dias, dezenas de milhares de voluntários atenderam ao apelo do exército constitucionalista. Os voluntários eram, em sua maior parte, jovens de classe média, já que a maioria das lideranças operárias se negava a se engajar na luta.

Os industriais paulistas, por sua vez, entraram na guerra produzindo armas, munições, veículos blindados e aviões; enquanto isso, a campanha “Ouro para o bem de São Paulo” ganhava as ruas da capital bandeirante.

Dos estados brasileiros, em número de 20 na época, somente Mato Grosso enviou soldados e armas para ajudar o movimento paulista. Além disso, com o porto de Santos bloqueado pelo governo federal, os paulistas ficaram isolados na luta contra um adversário que possuía um número bem maior de soldados, canhões e aviões. O governo federal tinha mais navios; mais soldados, pois, vinham de vários estados do Brasil, especialmente do Norte; e maior poder de fogo. Embora vitorioso, o governo Vargas buscou o entendimento: nomeou o paulista Armando de Salles Oliveira como interventor em São Paulo e deu andamento à constitucionalização do país. O novo **Código Eleitoral de 1932**, concedia o direito de voto às mulheres e estabelecia o voto secreto. A primeira deputada brasileira foi a médica paulista Carlota Pereira de Queiroz, eleita para a Assembleia Nacional Constituinte de 1933. □



Embora tivesse conseguido arrecadar grande quantidade de ouro, a campanha “Ouro para o bem de São Paulo” foi inútil, pois o governo federal bloqueou o porto de Santos, local por onde entrariam as armas importadas. A luta se prolongou por três meses, causando a morte de milhares de pessoas. Cartaz de 1932.



Dica! Documentário sobre o movimento paulista de 1932. [Duração: 55 minutos].
Acesse: <<http://tub.im/rpef9g>>.

Para saber mais +

O texto a seguir é da professora Rachel Soibet, leia-o com atenção:

O feminismo na Primeira República

As aspirações das mulheres brasileiras mudaram significativamente a partir de fins do século XIX, com o advento da República. [...] Na verdade, havia na sociedade brasileira em geral, e entre autoridades e políticos em particular, forte oposição às reivindicações das mulheres [...]

É nesse ambiente que a feminista Bertha Lutz, ao retornar da Europa em 1918 – após uma estada na Inglaterra e na França, onde cursou Biologia na Sorbonne –, dará início a sua campanha pela emancipação feminista. [...]. Rapidamente, Bertha Lutz conse-

Figura 2 — Continuação do Box “O feminismo na Primeira República”



▼ Bertha Lutz em campanha pelo voto feminino, c. 1928.

guiu agregar um grupo de mulheres que pensavam como ela. [...]. Bertha e suas companheiras organizaram-se em associações, fazem pronunciamentos públicos, escrevem artigos e concedem entrevistas aos jornais. Buscam o apoio de lideranças e da opinião pública e procuram pressionar parlamentares, autoridades políticas, educacionais e ligadas à imprensa. [...]

[...] Bertha – apesar da multiplicidade de atividades que conseguiu empreender, abrindo várias frentes de luta –, a conquista do voto mereceu sua prioridade. Acreditava, de acordo com o espírito dominante na época, que o acesso aos direitos políticos era essencial à obtenção de garantias com base na lei. [...].

Em 1932, o Brasil finalmente ganhou um novo Código Eleitoral. Com o Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, estabeleceu-se no país o voto secreto e o voto feminino. Com isso, o Brasil tornou-se o segundo país da América Latina (depois do Equador) a estender às mulheres o direito de voto; nisso também foi pioneiro com relação a países da Europa tidos, em outros aspectos, como mais desenvolvidos, como França e Itália.

Faltava agora a incorporação desse princípio à Constituição que só seria votada em 1934. [...]. Graças às pressões feministas, e coroando uma luta de décadas, o sufrágio feminino foi finalmente garantido, com a inclusão do artigo 108 na Constituição de 1934.

SOIBET, Rachel. Movimento de mulheres. PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-226.

A Constituição de 1934

A Assembleia Nacional Constituinte debateu e promulgou uma nova Constituição para o país.

Promulgada em 16 de julho de 1934, a nova Constituição assemelhava-se à de 1891: definia o Brasil como República Federativa, conservava a separação e a autonomia dos três poderes e estabelecia eleições diretas.

Quanto às inovações, cabe destacar:

- » a representação classista (uma parte dos deputados devia ser escolhida por associações profissionais de empregados e de empregadores);
- » voto secreto: o que dificultava bastante a prática da corrupção eleitoral, tão comum nas décadas anteriores;
- » voto feminino: ganhando o direito de voto, as mulheres passaram a ter importância cada vez maior na política;
- » Justiça Eleitoral: tinha como objetivo zelar pelas eleições;
- » ensino primário gratuito, de frequência obrigatória;
- » nacionalização de minas, jazidas minerais e quedas-d'água, julgadas essenciais ao país, ou seja, a propriedade das riquezas do subsolo era da União;
- » criação da Justiça do Trabalho;
- » direitos trabalhistas: foram reconhecidos direitos como jornada de trabalho de 8 horas,

O texto traz trechos da obra “Movimento de mulheres” (2012), com informações sobre como a sociedade, particularmente autoridades e políticos, enxergavam as reivindicações das mulheres a partir do fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Também traz a trajetória de Bertha Lutz para contar a história das sufragistas e sua conquista do direito ao voto, o sufrágio feminino, que entrou na Constituição de 1932. O texto termina com “Graças às pressões feministas, e coroando uma luta de décadas, o sufrágio feminino foi finalmente garantido, com a inclusão do artigo 108 na Constituição de 1934” (SOIHET, 2012 *apud* BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 116).

Apesar de a narrativa estar num *box* e não no texto principal, pela primeira vez a coleção trouxe a conquista do sufrágio feminino como uma pauta derivada da luta feminista. Trazendo a personagem histórica Bertha Lutz, com uma fotografia desta, para dar um rosto ao movimento. No mesmo volume três da coleção do PNLD 2015, além de não haver referência às mulheres e/ou a luta sufragista/feminista, ainda se entendia pela narrativa que o sufrágio feminino havia sido uma espécie de presente dado por Getúlio Vargas. Retirava-se completamente o caráter de luta dessa conquista. A inclusão do *box* na coleção é importante.

Após esse *box*, há menção ao voto e a participação feminina no texto principal sobre a Constituição de 1934: “voto feminino: ganhando o direito de voto, as mulheres passaram a ter importância cada vez maior na política” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 116). Nesse mesmo tópico, há menção aos direitos trabalhistas de “proteção ao trabalho do menor e da mulher” (Ibidem, 2016, p. 116). Além disso, Olga Benário é trazida para falar de comunistas vindos do exterior, e sobre sua vida só se sabe que era comunista alemã e que se tornaria esposa de Prestes. Há a reprodução da capa do DVD do filme “Olga” de Jayme Monjardim ao lado do texto, no entanto, não há maiores informações sobre a personagem.

Na introdução da unidade três, há duas fotos: em uma se pode ver indígenas, com a descrição de que se trata de “indígenas de várias etnias em Brasília (DF) em manifestação contra a PEC 215, que transfere para o Congresso a palavra final sobre demarcação de reservas” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 144); a outra foto é um registro da Marcha das Margaridas, também em Brasília, “pleiteando mais educação, mais políticas públicas para o campo e igualdade salarial entre homens e mulheres” (Ibidem, 2016, p. 144). Pertinente apontar que o texto que introduz a unidade três, sobre Movimentos Sociais, diz:

[...] os movimentos sociais, sejam eles do passado ou do presente, têm como característica o fato de desafiarem instituições, autoridades, costumes, normas e códigos morais; e sendo assim, estão estreitamente ligados à mudança social. Você sabia que muitas conquistas de que desfrutamos hoje enquanto cidadãos resultaram da ação deles? (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 144)

No primeiro capítulo desta unidade (“Independências: África e Ásia”), são trazidas narrativas de figuras importantes que lutaram pelas independências dos países que foram colonizados. São citados: Marcus Garvey, um dos ícones do pan-africanismo; Aimé Césaire, poeta e ativista político que também influenciou os estudos pós-coloniais (e de(s)coloniais); Kawame Nkrumah, de ideais socialistas e pan-africanas; Jomo Kenyatta, que liderou a União Nacional Africana do Quênia; Patrice Lumumba, líder pela independência do Congo; Amílcar Cabral, líder pela independência da Guiné e Cabo Verde; Agostinho Neto, líder na luta anticolonial de Angola; e Nelson Mandela, líder no movimento pelo fim do apartheid na África do Sul. Sobre a Ásia, a figura de Mahatma Gandhi é trazida. Não há menções às mulheres que tenham participado desses movimentos por independência, e o mesmo apagamento acontece no capítulo seguinte (“O socialismo real”).

No capítulo que retoma a História do Brasil, “De Dutra a Jango: uma experiência democrática”, o tema do racismo contra pessoas negras reaparece ao se falar sobre a peça “Anjo Negro”, censurada por contar com um ator negro na escalação original de Nelson Rodrigues. Trata-se do *box* “Para saber mais”, intitulado “Teatro e racismo no Brasil de Dutra”, em que se pode ler: “para conseguir a liberação da peça, Nelson Rodrigues concordou que o personagem negro fosse interpretado por um ator branco, pintado com graxa” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 183). No mesmo *box* há uma fotografia do casal principal da peça, com o ator branco Orlando Guy pintado de preto. Não há desenvolvimento sobre o racismo do período que ocasionou tal censura e nem sobre a problemática da pintura, atualmente conhecida como *black face* — prática antiga, com pelo menos 200 anos, na qual pessoas brancas se pintavam de preto para performar pessoas negras de forma estereotipada, as ridicularizando para o entretenimento de pessoas brancas.

Ao final do mesmo *box*, há a pergunta “O que se pode concluir a respeito do Brasil dos anos 1940, com base na censura da peça Anjo negro?” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 183). Ao que parece, se deseja a resposta de que a sociedade “era” racista no período, mas sem a devida problematização do racismo no Brasil, principalmente do período do século XX tratado neste volume três. Dessa forma, será que as dimensões sociais do racismo ainda vigente em nossa sociedade podem ser compreendidas? Ou, parecerá que era um problema “do passado”?

Outros homens negros são trazidos no mesmo capítulo, sendo Pixinguinha e Luiz Gonzaga brasileiros negros e Louis Armstrong estadunidense negro. No *box* “Para saber mais”, intitulado “Política e esporte”, homens negros são trazidos no contexto de esportes. Com o time brasileiro da Copa do Mundo de 1953, que conquistou a primeira copa do mundo, e o atleta olímpico de salto, Ademar Ferreira da Silva. Apesar do *box* também ser sobre política, não se

fala sobre pessoas negras nesse campo, apenas de como o esporte foi utilizado pela política.

No tópico após esse *box*, “A Constituição de 1946”, se pode ler que essa Constituição “determinava que o vínculo criado pelo casamento era indissolúvel; o divórcio, portanto, continuou proibido” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 183), sem maiores informações sobre o assunto ou sobre qualquer outro aspecto relativo às relações entre mulheres e homens. Muito menos sobre outros tipos de relacionamentos e se eram ou não proibidos. Algumas páginas adiante, ao falar de Jânio Quadros e sua postura moralizadora e a proibição do uso de biquínis nas praias durante o seu governo, as mulheres voltam à narrativa. Trazendo duas fotos de mulheres trajando roupas de banho na década de 1950 e 1960 no texto principal, não há dados sobre roupas de banhos masculinas, denotando assim a moral sobre o corpo feminino. E novamente sem narrativas sobre a questão.

Na coleção para o PNLD 2015, no mesmo capítulo, havia o *box* “Movimento negro no Brasil: arte e resistência” onde a escritora negra Maria Carolina de Jesus e a atriz negra Ruth de Souza eram trazidas. Apesar de não terem mais do que um pequeno texto sobre suas vidas nas descrições de suas imagens naquele *box*, a inclusão dessas mulheres é importante principalmente pelo baixo número de mulheres negras com suas histórias contadas que já era uma realidade na coleção do PNLD 2015. Para a versão do PNLD 2018, além de se manter a invisibilidade de mulheres negras, também se retirou essas duas importantes personagens.

No capítulo seguinte (“O Regime Militar”), há o *box* “Show Opinião” onde podemos ver uma imagem de Nara Leão e ler no texto sobre a participação da também cantora Maria Bethânia dos movimentos de resistência à Ditadura. Pode-se ver também as figuras de Zé Ketí e João do Vale nos cartazes do show. Mas não há outras menções às mulheres ou homens negros que participaram de resistências como, por exemplo, na luta armada. Há ainda menções a duas mulheres neste capítulo, que se trata da descrição de uma fotografia, utilizada para falar da história de seus maridos, sendo elas Dulce Figueiredo, esposa de João Figueiredo, e Minervina Sanches de Mendonça, esposa de Aureliano Chaves. Ivete Vargas, “sobrinha neta de Getúlio Vargas” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 216) também é trazida para falar do Partido Trabalhista Brasileiro. Sem maiores informações sobre essas mulheres no capítulo.

A questão do preconceito racial é elencada no tópico sobre a Constituição de 1988, ao reproduzir o artigo 5 da Constituição, que definiu o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Sobre o respeito à criminalização do racismo e/ou eventuais repercussões sociais, como a diminuição ou não de casos, não há narrativas. Apesar da coleção relatar que há discriminação racial no Brasil, tanto contra grupos e indivíduos indígenas e negros, não há abordagens que trabalhem com as consequências sociais desse racismo. Ao falar sobre a

Constituição de 1988, também é narrado que os movimentos sociais, dentre eles o Movimento Indígena, foram responsáveis pela ampliação e reconhecimento de direitos para a população. E no mesmo tópico há uma fotografia de dois indígenas observando a sessão da Assembleia Constituinte de 1988, que acabou por reconhecer os direitos dos povos indígenas.

O texto de descrição da foto diz que “apesar das opiniões contrárias, os indígenas vêm crescendo e aumentando sua participação na política nacional” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 221). O uso de “apesar das opiniões contrárias” dá a entender que existem pessoas ou uma opinião pública de que povos indígenas não participam da política nacional, mas essa questão não é desenvolvida. Não há, em todo este volume, uma figura que represente esta possível participação para que a(o) estudante possa compreender a questão e perceber que povos indígenas participam ativamente da política nacional. Nessa mesma página da fotografia, há o Art. 231 da Constituição de 1988, sobre o reconhecimento de povos indígenas e proteção às suas terras que deve ser feito pela União. Junto à questão dos indígenas e a Constituição de 1988, a lei de reconhecimento dos remanescentes quilombos é trazida.

Para fechar a Unidade 3, na penúltima página há o *box* “Vozes do presente”, intitulado “A luta das mulheres”. Esse mesmo *box* existia no volume 3 da mesma coleção para o PNLD 2015, com o mesmo destaque para a minissaia como uma grande conquista “para a construção de uma nova imagem de mulher (menos tímida e mais confiante)” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 224). Descrição que pode ser lida também no PNLD 2015, a diferença está nas fotos (agora somente uma) mais atuais de adolescentes usando minissaias. Não há narrativas sobre possíveis grandes mudanças na moda para homens. Na primeira frase do *box* do PNLD 2018 consta: “No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, houve manifestações que já podem ser consideradas “feministas”” (Ibidem, 2016, p. 224). Usando, assim, o termo para designar o movimento.

Figura 3 — Box “A luta das Mulheres”

II. Leitura e escrita em História

Leitura e escrita de textos

▶ VOZES DO PRESENTE

A luta das mulheres



Adolescentes de minissaia, moda lançada nos anos 1960 e que contribuiu para a construção de uma nova imagem da mulher (menos tímida e mais confiante).

No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, houve manifestações que já podem ser consideradas “feministas”. Nos anos de 1960, um fato novo veio a acelerar a história: a liberação ao público da pílula anticoncepcional, que marcou o início de uma verdadeira revolução sexual. A pílula, que passou a ser vendida em qualquer farmácia, permitia à mulher decidir se queria ou não engravidar e possibilitava a ela uma vida sexual mais intensa. As mulheres passaram a falar abertamente sobre virgindade, sexo antes do casamento e outros assuntos considerados até então tabus. Debatiam e denunciavam também a crença de que a mulher seria incapaz para a vida intelectual e de que seria naturalmente inferior ao homem.

Na época, escritoras como Betty Friedan e Simone de Beauvoir incentivaram as mulheres a lutar. Simone de Beauvoir, autora de vários livros, dizia que a mulher não nasce obediente, passiva ou dependente, que é a educação machista que a faz aceitar a dominação masculina. Para mudar essa situação, a mulher deveria se libertar da educação repressora e buscar o caminho da autorrealização.

As mulheres dos anos 1960 engajaram-se também na luta política. Em várias partes do mundo promoviam debates, cursos, publicações e levavam manifestantes às ruas para exigir salários e direitos iguais aos dos homens, a aprovação do divórcio, o direito a certo número de vagas no funcionalismo público e nas universidades.

Nas últimas décadas, e depois de muita luta, as mulheres alcançaram posições de destaque nas empresas, na política, nas Forças Armadas, nos esportes, nas comunicações e na Justiça; apesar disso, elas continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo. No Brasil, as mulheres, mesmo aquelas com maior escolaridade, têm rendimento médio inferior ao dos homens.

- Quais eram as principais bandeiras de luta do movimento feminista nos anos de 1960?
- Em Dupla.** Vocês consideram justo que se reserve às mulheres certo número de vagas no Parlamento brasileiro?
- Escolha uma mulher brasileira que se destaque por sua atuação na área social ou política e elabore um pequeno texto sobre a história dessa mulher.
- Caracterize o machismo e elabore um comentário crítico a esse comportamento, que continua presente na sociedade brasileira.

Tirando este adendo, o texto é o mesmo do apresentado na coleção para o PNLD 2015. Também trata sobre como a pílula anticoncepcional marcou o início da revolução sexual e que isso “permitia à mulher decidir se queria ou não engravidar e possibilitava a ela uma vida sexual mais intensa” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 224). Desenvolvendo como a essa revolução sexual gerou discussões sobre casamentos e outros assuntos tabus, citando Betty Friedman e Simone de Beauvoir como mulheres que incentivaram outras mulheres a lutar. Se pode ter um vago entendimento de que os costumes sociais de épocas anteriores não permitiam às mulheres decidir sobre ter ou não filhos e usufruir de uma vida sexual “mais intensa” — sem especificar o que seria “mais intensa” ou de quais mulheres do mundo se falava.

Pode-se ler que “as mulheres dos anos 1960 engajaram-se também na luta política” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 224), passando a ideia de que talvez anteriormente não fossem engajadas. Também é colocado, sem nenhum dado ou acontecimento específico, as manifestações por salários iguais, aprovação do divórcio e vagas no funcionalismo público e nas universidades. Com o mesmo tom generalista e raso se fala que “nas últimas décadas, e depois de muita luta, as mulheres alcançaram posições de destaque nas empresas, na política, nas Forças Armadas [...] No Brasil, as mulheres, mesmo aquelas com maior escolaridade têm rendimento médio inferior ao dos homens” (Ibidem, 2016, p. 224). Quem seriam essas mulheres com maior escolaridade? Não se aborda essa ou qualquer outra questão com recortes étnico-raciais.

Essa é a única narrativa sobre como viviam mulheres no período, sobre as dificuldades que sofriam, suas lutas e conquistas contra opressões sexistas. Não há recortes étnico-raciais e/ou de classe. Ao fim do texto são colocadas as mesmas perguntas do PNLD 2015. Espera-se das(os) estudantes conhecimento prévio sobre os assuntos, já que não há narrativas elaboradas sobre as três perguntas. Até o momento, por exemplo, estudantes não poderiam ter conhecimento através deste material de que existem cotas eleitorais para mulheres e o porquê da sua existência.

Após abordar o sufrágio feminino, as mulheres na política só tiveram alguns nomes citados sem maiores informações. Sobre a tarefa de escolher uma personagem, se for baseado nas que foram trazidas nesta coleção, serão limitadas e unicamente brancas. E sobre o machismo: quais dados, além do reconhecimento de que este existe, foram trazidos para sustentar um comentário crítico? De um PNLD para outro, o texto recebeu a atualização de uma frase e se modificou a foto. Sobre a pressuposta maior participação feminina na política, não há esforço em trazer um conteúdo sobre. O único adendo de um PNLD para outro foi o *box* com Bertha Lutz.

Na unidade quatro, no primeiro capítulo (“O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial”), as mulheres aparecem somente nas fotografias, além disso a única personagem histórica trazida é Margaret Thatcher. No segundo capítulo desta unidade e último deste volume (“O Brasil e a nova ordem mundial”), há referência aos povos indígenas na introdução do capítulo. Onde uma charge traz três indígenas caracterizados com penas na cabeça, pinturas no rosto e uma flecha observando um político branco sentado em sua mesa falando ao telefone “mande chamar os seguranças. Tem uns índios aqui, querendo fazer parte dos 500 anos” (SAMUCA apud BOULOS, 2016, p. 265). Não há outras menções aos povos indígenas neste volume e as mulheres indígenas não são trazidas, nem em imagens.

Sobre mulheres, há menção da senadora Heloisa Helena que é citada para falar da fundação do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e de Dilma Rousseff como presidenta pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sobre esta última, não há dados sobre sua vida. O que não ocorre ao falar de Getúlio Vargas, Fernando Henrique Cardoso e Lula, por exemplo. As narrativas sobre Dilma Rousseff são unicamente sobre seu governo e também excluem qualquer ataque que sofreu por ser mulher durante o mesmo. Sendo sempre tratada como “presidente”. Se poderia, por exemplo, abordar a questão da língua portuguesa e o machismo introduzindo a problemática dos termos “presidente” e “presidenta” como ponto de partida para se abordar o machismo em seu governo.

Ao final do capítulo, há o tópico “Seis grandes desafios a serem vencidos”. Pode-se ler sobre a “Desigualdade entre homens e mulheres e entre negros e brancos” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 283) como um dos seis desafios para o futuro a ser enfrentado. Com dados estatísticos retirados de Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) que mostram que pessoas negras ou pardas ganhavam em média apenas 50,5% dos rendimentos de pessoas brancas em 2001 e que em 2011 o índice subiu para 60%. Depois desses dados se lê que “cresceu a porcentagem de negros e pardos que melhoraram de vida; esse crescimento, porém, ainda é pequeno se levarmos em conta que eles somam hoje 51,1% da população brasileira” (Ibidem, 2016, p. 283). Se conta com o autodidatismo e interesse das(os) estudantes para enxergar a conexão dessas desigualdades com o passado. Principalmente, porque pessoas negras e seus movimentos sociais por igualdades desapareceram deste volume, parecendo que o racismo contra esse grupo ficou na década de 1940.

Também se pode ler que:

No Brasil, as mulheres constituem mais da metade da população e estudam mais que os homens, mas têm menos oportunidades de emprego e ganham menos do que eles trabalhando nas mesmas funções. Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS),

no ano de 2001, as mulheres recebiam o equivalente a 69% do rendimento dos homens; em 2011 passaram a receber 73,3%. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 283)

Assim termina o último volume desta coleção do PNLD 2018 para a disciplina de História, trazendo dados sobre a realidade de discriminação enfrentada pela mulher brasileira, sem recortes étnico-raciais. Marcando, novamente, a repetida característica desta coleção de reconhecer problemas sociais relativos à discriminação racial e de gênero sem uma historicização mais profunda — principalmente das questões de gênero — e críticas abertas aos preconceitos de raça e gênero. Se trata de apontamentos sem narrativas capazes de estimular o conhecimento histórico crítico sobre esses problemas para, como sugere Freire, se reconhecer condicionada(o) e não fatalisticamente submetida(o) e ser capaz de gerar mudanças.

Em relação às mulheres, não há neste volume mulheres citadas na História do Brasil que não sejam brancas ou mestiças de pele clara. No mesmo volume para o PNLD 2015, como dito anteriormente, havia a citação de Ruth de Souza e Maria Carolina de Jesus que constavam num *box* e não possuíam narrativas sobre suas vidas, tendo apenas seus nomes e curtas descrições de suas profissões nas descrições de suas fotos. Já nesta versão do PNLD 2018, desaparecem por completo referências a nomes de mulheres negras. Mulheres indígenas não existem, e nem existiam na versão para o PNLD 2015, nem mesmo em imagens sem nomes.

6.2 HISTÓRIA GLOBAL

A coleção “História Global” (2016), assinada por Gilberto Cotrim, também é dividida em três livros, cada um destinado a um ano do ensino médio. O primeiro volume, para o primeiro ano do ensino médio, possui quatro unidades e 18 capítulos, como é apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 — coleção “História Global” volume I

Unidades do Volume 1	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 1	História e Cultura	Cap. 1 – Refletindo sobre a História; Cap. 2 – Primeiros Humanos; Cap. 3 – Primeiros povos da América.
Unidade 2	Escrita e Memória	Cap. 4 – Povos da Mesopotâmia; Cap. 5 – África: egípcios e cuxitas; Cap. 6 – Hebreus, fenícios e persas; Cap. 7 – Povos da China e da Índia; Cap. 8 – Grécia Antiga; Cap. 9 – Roma Antiga.

Unidades do Volume 1	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 3	Identidade e diversidade	Cap. 10 – Império Bizantino; Cap. 11 – Mundo islâmico; Cap. 12 – A Europa feudal; Cap. 13 – Mundo Cristão.
Unidade 4	Contatos e confrontos	Cap. 14 – Renascimentos e reformas; Cap. 15 – Povos Africanos; Cap. 16 – Povos da América Cap. 17 – Expansão europeia; Cap. 18 – A conquista da América.

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira unidade, no primeiro capítulo (“Refletindo sobre a História”), a narrativa localiza as(os) estudantes sobre o conceito de cultura. Entre a síntese que faz sobre as características de uma cultura, se pode ler que “inclui toda a produção material e não material dos seres humanos; múltipla e variável, no tempo e no espaço, de sociedade para sociedade” (COTRIM, 2016, p. 17). Após, no *box* “Interpretar fonte”, intitulado “Diversidade cultural indígena”, é colocado que “os indígenas brasileiros apresentam enorme diversidade cultural, e muitos deles adotaram costumes dos brancos” (COTRIM, 2016, p. 17). Traz, então, um trecho do depoimento de Karaí Katu, da aldeia guarani de Itatins, em São Paulo. Através de seu depoimento apresenta uma reflexão de que a identidade social de um povo pode ser preservada apesar de mudanças sociais. Em tempos que indígenas são acusados de serem menos indígenas por possuírem aparelho celular⁴⁸, é importante uma narrativa como esta.

No terceiro capítulo (“Primeiros povos da América”), há dados sobre o Brasil antes da intrusão, onde é abordado o sítio arqueológico de Lagoa Santa, em Minas Gerais, lugar em que Luzia foi encontrada. Além de trazer informações sobre esse sítio e os restos humanos encontrados, também há — como na coleção anterior — menção à arqueóloga brasileira Niède Guidon, que atualmente comanda as pesquisas do sítio de Lagoa Santa. A pesquisadora tem sua foto e dados sobre sua formação trazidos no texto principal. O capítulo também resgata narrativas sobre alguns povos do período no Brasil, como os sambaquieiros, considerando suas formas de viver e artes rupestres, ao fim aponta dados sobre povos de outros países do continente americano.

No capítulo seguinte (“Povos da Mesopotâmia”), já na unidade 2, há uma narrativa que trabalha a questão do termo “civilização” e como “em meados do século XVIII, o termo

⁴⁸ Segundo Alice Pataxó, pelo uso de tecnologias por indígenas, “as pessoas ainda acham que aderir à modernidade tira da gente a nossa história e ancestralidade” (CANDIDO, 2020, n.p.). Foi o caso, já trazido em nota de rodapé anterior, do ex-ministro do meio ambiente Ricardo Salles, ver: Abech (2021).

começou a ser utilizado na França para expressar uma ideia evolucionista de progresso” (COTRIM, 2016, p. 55). E que através desse uso, “nessas classificações, civilização corresponderia às “altas culturas”, que seriam superiores às culturas consideradas “primitivas”, “selvagens” ou “bárbaras”” (Ibidem, 2016, p. 55). Não se desenvolve melhor neste tópico a questão de como a visão eurocêntrica acabou por discriminar outras formas de organização social, mas é relevante que haja essa narrativa.

No capítulo seguinte (“África: egípcios e cuxitas”), em meio as narrativas sobre os egípcios, também há menção de que as mulheres também podiam ser faraós e “entre essas mulheres podemos citar Cleópatra, que governou o Egito entre 51 a.C. a 30 a.C., e Hatshepsut, que reinou durante o século XV a.C. por aproximadamente duas décadas” (COTRIM, 2016, p. 69). Há também um texto de Elisa Larkin Nascimento, “A matriz africana do mundo” (2008), que aponta mais exemplos de mulheres que exerceram o poder como rainhas e sacerdotisas. No mesmo capítulo, há o tópico “Mulheres na Núbia”, que assim como na coleção anterior, fala sobre as rainhas-mães — outro trecho do mesmo texto de Elisa Larkin Nascimento é trazido nesse tópico também.

Após dois capítulos sem qualquer menção as mulheres, elas retornam para as narrativas no conteúdo de “Grécia Antiga”, onde é informado que as mulheres, estrangeiros e escravos não eram considerados cidadãos atenienses. Após, no *box* “Investigando”, se pode ler: “Segundo o IBGE, as mulheres compõem mais da metade da população brasileira. Na cidade onde você mora, a quantidade de homens e mulheres eleitos para cargos públicos corresponde a essa proporção? Por que é importante ter mais mulheres na política?” (COTRIM, 2016, p.109). Sendo assim, considero que há consciência dessa disparidade de gênero no cenário político pelos formuladores da coleção. O exercício proposto nessa parte é relevante, dessa forma espera-se que o restante da coleção traga mais informações para compreender melhor a exclusão de mulheres da política. No último capítulo dessa segunda unidade (“Roma Antiga”), não há menções referentes ao recorte da presente tese.

Na unidade três, no primeiro capítulo (“Império Bizantino”), também não registra menções as mulheres. No capítulo seguinte (“Mundo islâmico”), no tópico “Direito ao voto”, se lê que “nos últimos anos, muitos países de maioria islâmica têm aprovado legislações para garantir direitos políticos para as mulheres” (COTRIM, 2016, p. 106) e, abaixo do texto, uma foto de uma mulher muçulmana segurando uma espécie de comprovante de votação. Adiante, no *box* “Interpretar fonte”, intitulado “A mulher em países islâmicos atuais”, uma “cientista social francesa Juliette Minus apresenta sua visão sobre aspectos da situação social da mulher em países islâmicos atuais” (Ibidem, 2016, p. 156).

O texto do no *box* “Interpretar fonte” trata de três tópicos: o uso do véu, a submissão e o repúdio à mulher no mundo muçulmano. E aqui houve o cuidado de desfazer alguns preconceitos no texto, apesar de pelo tamanho não serem desenvolvidos, é uma síntese que contribui para desfazer concepções erradas sobre muçulmanos. Ao final do *box*, há a pergunta: “Na sua interpretação, a mulher casada no Brasil atual é submissa em relação ao marido? Debata o assunto com os colegas” (COTRIM, 2016, p. 156). No final do capítulo, na seção “Oficina da História”, há o exercício:

3. Discuta com os colegas os seguintes temas: a) Quem vive melhor nos dias atuais: as mulheres nos países islâmicos ou as mulheres brasileiras? b) “Viver melhor” tem o mesmo significado nas diferentes culturas? Justifique. c) Pesquise informações atuais sobre violência contra a mulher no Brasil e no Oriente Médio. Depois, reflita sobre os dados pesquisados com os colegas. (COTRIM, 2016, p.157)

Até o momento, as condições das mulheres brasileiras no tocante às disparidades de gênero não foram trazidas no volume. Na primeira pergunta, há também uma homogeneização dos países islâmicos, que nem sempre têm as mesmas estruturas de relações de gênero e de seus valores, apesar de compartilharem (também de formas distintas) a mesma fé. Só se pode conhecer o pouco que foi trazido no texto sobre essa condição. A segunda pergunta faz com que as(os) estudantes reflitam que “viver melhor” nem sempre significa a mesma coisa em sociedades distintas. Já a terceira pergunta propõe uma pesquisa mais densa e uma discussão mais embasada, mas não há dicas de fontes para pesquisar. Há o reconhecimento de estruturas desiguais entre os gêneros, mas o exercício poderia ser formulado de modo mais abrangente e trazer dicas de fontes para a pesquisa que propõe.

No capítulo seguinte (“A Europa feudal”), no *box* intitulado “O poder das senhoras”, há a reprodução de um texto de José Rivair Macedo, de título “A mulher na Idade Média”, onde se fala sobre o poder vivenciado por algumas mulheres da nobreza. Há a reprodução da ilustração do livro “Cidade de Senhoras”, obra da escritora Cristina de Pisano. Sobre Cristina de Pisano só há a informação sobre o período que viveu, de 1364 e 1430, e sobre o que se trata seu livro. Não há muitas informações sobre estruturas desiguais de poder entre os gêneros, outras realidades de mulheres de classes sociais diferentes e nem mesmo sobre essas mulheres da nobreza. Mas as duas perguntas do *box* trazem reflexões críticas:

1) O texto e a imagem reforçam ou contrariam a ideia que você tinha da mulher na sociedade medieval? Justifique sua resposta. 2) Você já leu romances ou assistiu a filmes ambientados na Idade Média? Em caso positivo, responda: as personagens do sexo feminino refletiam que concepção da mulher medieval? Exemplifique. (COTRIM, 2016, p. 170).

Percebe-se que houve o desejo de trazer um pouco da História das Mulheres, de gerar uma desconstrução de estereótipos ao mobilizar Cristina de Pisano e propor um exercício crítico sobre “a imagem” que temos da mulher medieval. Há um trabalho de utilizar a história para gerar deslocamento, um estranhamento do senso comum. O que é importante, sem dúvidas, mas narrativas com esse objetivo de desconstrução devem constar também no restante da coleção como um todo e não somente num *box*.

No próximo capítulo (“Mundo Cristão”), há uma ilustração que apresenta uma cena do filme *Joana D’arc*, de 1999. Pode-se ler: “Joana D’Arc foi acusada de heresia, julgada e condenada. Foi queimada viva, em 1431, e declarada santa pelo papa Bento XV, em 1920” (COTRIM, 2016, p. 176), após não são mais apresentadas narrativas sobre a vida da personagem e nem sobre a perseguição que mulheres sofreram e as acusações de bruxaria. Seria, como foi com Cristina de Pisano, uma oportunidade de “estranhar” o conhecimento que temos como sociedade das mulheres do período.

Na unidade quatro, no capítulo “Renascimentos e reformas”, se aborda: o modernismo; o humanismo; a renascença; o aumento na produção cultural; os novos valores e os procedimentos científicos; os motivos que impulsionaram a Reforma Protestante; movimentos de rompimento com a Igreja Católica; as e medidas adotadas pela Igreja em resposta. A Modernidade é descrita apenas como um período de renovação e expansão de concepções sobre o mundo, menos religiosa. Também se aborda o crescimento do sentimento nacionalista na Europa, onde há rápidas menções sobre o novo continente (americano), mas o capítulo é focado nos acontecimentos na Europa.

O capítulo seguinte (“Povos Africanos”), apresenta uma análise do continente africano, com dados mais geográficos e gerais, tratando um pouco sobre a cultura das cerâmicas, tecelagem e metalurgia. Há o tópico “Visão Preconceituosa”, que se trata de uma abordagem que reconhece que “durante muito tempo houve concepções preconceituosas em relação aos povos da África subsaariana. Tais concepções os reduziam a sociedades homogêneas, movidas apenas por costumes considerados “selvagens” e crenças animistas” (COTRIM, 2016, p. 214). No entanto, não há uma menção direta sobre de onde viriam essas concepções reducionistas.

O próximo capítulo (“Povos da América”), conta com o tópico “Diversidade étnica e cultural à época da conquista”, onde é trazido um rápido resumo sobre o número de habitantes do continente antes da chegada dos europeus. Também é apresentada uma discussão sobre o termo “povos pré-colombianos”, que se define como: “anteriores à chegada de Cristóvão Colombo”. O termo pré-colombiano também pode ser considerado uma expressão de construção eurocêntrica” (COTRIM, 2016, p. 223). Após essa parte, há uma explicação do

termo “povos nativos”, assim como uma explicação sobre o uso incorreto do termo “índio” e durante as narrativas se utiliza “indígenas”.

Comparando com a coleção anteriormente analisada, há uma preocupação mais aberta sobre deslocar a visão eurocêntrica sobre as populações indígenas. Há também o desenvolvimento de narrativas sobre alguns povos indígenas, para além de generalizações rápidas como foi feita na coleção anterior. A narrativa se aprofunda nas sociedades Tupis, Maias, Incas e Astecas. E sobre os Tupis, são demonstradas informações sobre a forma de agricultura que praticavam, o que cultivavam, a organização das suas aldeias, e sobre a diversidade linguística e cultural interna. Outros pontos mencionados são os conflitos internos, como os entre os tupinambás e tupiniquins, e com outros povos, como os jês e os aruaques. Sobre mulheres indígenas só se pode ler, ao falar sobre os Tupis, que “as mulheres, por sua vez, dedicavam-se ao plantio” (COTRIM, 2016, p. 225).

Há também um *box* que traz um texto complementar sobre o assunto intitulado “Diversidade entre os indígenas” (1993), do antropólogo Júlio Cezar Melatti. No texto se aborda a diversidade biológica, linguística e dos costumes dos povos indígenas. O texto de Melatti utiliza o termo “índio”, mas se trata de um texto de 1993. Como houve anteriormente a explicação do termo não ser mais utilizado, acredita-se que as(os) estudantes possam compreender que se trata de um texto antigo e que, por isso, o termo está presente. De forma geral, não há um grande aprofundamento sobre os povos indígenas, mas não há generalização dos povos indígenas brasileiros como um grupo homogêneo. Pelo contrário, se enfatiza a diversidade que existia, dentro e fora dos próprios povos.

O próximo capítulo (“Expansão europeia”) abrange os conteúdos: formação dos Estados modernos; a conquista do mundo pelos europeus; as navegações espanholas e portuguesas com maior destaque; e as navegações inglesas, holandesas e francesas. Sobre as navegações portuguesas, se descreve a “conquista” do Périplo Africano onde se pode ler que os portugueses “passaram a participar da escravização dos povos africanos. A partir do século XVI, comercializaram os africanos escravizados para a América” (COTRIM, 2016, p. 238), que chegaram à América pelo Brasil após se afastarem do Continente Africano. “As razões desse afastamento — se propositado ou acidental — são discutidas até hoje entre os historiadores” (Ibidem, 2016, p. 239).

A narrativa é centrada em informações mais técnicas sobre a chegada dos portugueses: o que encontraram, os nomes dos navegadores e as informações enviadas para Portugal sobre o território. Não há menção ao encontro com a população local. No restante do tópico é utilizada a mesma abordagem ao falar dos espanhóis e sobre o Tratado de Tordesilhas. Há um *box*

intitulado “Colombo e a América”, que traz trechos da carta do “Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento”. Se pode, pelas palavras de Colombo, conhecer a visão dos europeus sobre a população que encontraram, uma vez que o trecho se concentra na descrição física dos indígenas e termina com os dizeres de que “devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião” (COTRIM, 2016, p. 242).

Apesar da carta trazida ser uma ótima oportunidade para se abordar a visão eurocêntrica sobre os indígenas, não há narrativas sobre a questão nesse capítulo. É a visão para com o outro que não é europeu que estava se formando, justamente a colonialidade. Se poderia, por exemplo, analisar como a última frase de Cristóvão Colombo expunha um traço marcante das intrusões europeias que desembocaram na colonização, o olhar de ver nesses indivíduos “bons serviçais e habilidosos”. Assim como, abordar a imposição da fé católica. Uma análise mais crítica ficará apenas por conta das(os) estudantes nesse capítulo, pois nas perguntas ao fim do *box* se lê:

1) Como Cristóvão Colombo descreve os povos indígenas? 2) Que preocupação Colombo manifesta em relação aos indígenas? O que isso revela? 3) Debata com os colegas de que maneira a preocupação manifestada por Colombo e Cabral afetou o modo de vida dos povos indígenas habitantes da América. (COTRIM, 2016, p. 242)


No último capítulo da unidade quatro (“A conquista da América”), em sua apresentação, é colocado que: “Se a colonização da América foi vista como uma façanha pelos conquistadores europeus, para os povos conquistados ela foi uma invasão. Nos séculos XV e XVI, o que seria a América na visão dos europeus? E os europeus na visão dos ameríndios?” (COTRIM, 2016, p. 248). Assim, um olhar abertamente mais crítico que não apareceu até então é visto. Logo abaixo desse trecho há a reprodução do mural criado em 1951, pelo artista mexicano Diego Rivera, onde europeus aparecem escravizando indígenas. Após a ilustração é apontado que: “obra reproduzida acima é do mexicano Diego Rivera. Nela, o pintor expressa uma crítica à conquista e à colonização da América pelos europeus. Observando a pintura, quem são os conquistadores e quem são os conquistados?” (COTRIM, 2016, p. 248).

Figura 4 — Apresentação do Capítulo 18 - A Conquista da América

CAPÍTULO
18

A conquista da América

Se a colonização da América foi vista como uma façanha pelos conquistadores europeus, para os povos conquistados ela foi uma invasão. Nos séculos XV e XVI, o que seria a América na visão dos europeus? E os europeus na visão dos ameríndios?



A conquista ou a chegada de Hernán Cortés a Veracruz, detalhe de um mural criado em 1951 pelo artista mexicano Diego Rivera. A obra encontra-se no Palácio Nacional da Cidade do México.

Treinando o olhar

- A obra reproduzida acima é do mexicano Diego Rivera. Nela, o pintor expressa uma crítica à conquista e à colonização da América pelos europeus. Observando a pintura, quem são os conquistadores e quem são os conquistados?

248 UNIDADE 4 | Contatos e confrontos

Fonte: COTRIM (2016, p. 248).

Esse capítulo começa com o tópico “Choque de ‘humanidades’: O contato entre europeus e indígenas”. Diferente da coleção anterior, o tópico debate a questão da colonização para além de lentes eurocêntricas: “durante muito tempo, alguns historiadores transmitiram apenas uma visão heróica das Grandes Navegações e da expansão europeia. Essas narrativas históricas davam ênfase ao “aspecto civilizador” da chegada dos europeus à África, à América, à Ásia e à Oceania” (COTRIM, 2016, p. 249). E segue apontando que:

Mais recentemente, os historiadores passaram a analisar a chegada dos europeus à América sob novas perspectivas, valorizando a visão dos povos indígenas sobre o acontecimento. Essas análises também colocaram em evidência a destruição dos modos de vida dos indígenas e o extermínio de muitos povos que viviam na América. (COTRIM, 2016, p. 249)

O texto ainda desenvolve a questão dos termos “conquista” ou “descobrimto”, se posicionando de forma crítica: “Não se tratava, e ainda não se trata, de mera preferência por um

outro termo. A análise das “rotulações” nos leva a perceber as intenções, ainda que latentes ou subjacentes. Nesse caso, o uso exclusivo da palavra descobrimento promove ocultamentos e concede primazias” (COTRIM, 2016, p. 249). Para que não haja dúvida, há também as definições de "ocultamentos" e “primazia”. Por fim, o texto termina deixando sua posição crítica explícita:

O uso da expressão “descobrimento da América”, além de ser eurocêntrico (centrado na Europa), ocultava a violência da conquista europeia e ignorava os processos históricos que tinham ocorrido no continente americano — que passou a ser chamado de “Novo Mundo” pelos europeus. A América, no entanto, não era um “mundo novo” a ser criado ou à espera de seu descobridor. Ela havia sido “descoberta” e povoada milhares de anos antes da chegada dos europeus. E os diversos povos que a habitavam tinham próprias culturas, com seus modos de ser e viver. (COTRIM, 2016, p. 249)

O restante do texto mostra coerência com esse posicionamento inicial, e utiliza apenas o termo “conquista” e não “descobrimento”. Também foge da lente eurocêntrica de abordar a intrusão unicamente pelo olhar do conquistador, com o tópico “Concepções Indígenas” que narra como alguns povos indígenas perceberam os europeus. O tópico termina dizendo que “de modo geral, os povos nativos da América não demoraram para perceber que se tratava de uma invasão e que a chegada dos conquistadores significava perda de seus bens e territórios, deslocamento, escravidão e até mesmo extermínio” (COTRIM, 2016, p.251).

Na página seguinte, no *box* “Interpretar Fonte”, intitulado “Visão indígena da conquista”, Cotrim apresenta um trecho do “canto triste” asteca, que revela a visão indígena da conquista. Após o *box*, há o tópico “Violências contra os indígenas”. Na introdução do tópico se pode ler que “na conquista da América, os europeus utilizaram tanto a força militar como a dominação cultural. Os povos indígenas foram impactados, portanto, não só pela agressão física, mas também por várias formas de violência e imposição em termos econômicos, psicológicos etc.” (COTRIM, 2016, p.252). O resto da narrativa aborda a superioridade armamentista dos colonizadores e as doenças contagiosas que eles trouxeram, tidas como pontos importantes para explicar o sucesso da colonização. Não há qualquer menção a violência contra mulheres indígenas ou outras questões de gênero no processo de colonização.

No próximo tópico desse capítulo, “As rivalidades indígenas”, é narrado como os portugueses se aproveitaram das rivalidades entre os povos indígenas fazendo alianças com alguns deles. Na sequência vem o tópico “A escravidão”, onde é elaborado rapidamente as consequências da escravização para os indígenas, que além de perder a liberdade “sofreram com as mudanças impostas no tipo de alimentação e no ritmo de trabalho. Outra consequência da escravidão, que ultrapassava o aspecto individual, foi a desestruturação da organização social

e produtiva das sociedades indígenas” (COTRIM, 2016, p. 254). No entanto, entendo que seria importante, para explorar as relações de gênero, também tratar das organizações familiares que sofreram grande desestruturação e de como o papel das mulheres foi modificado.

Na sequência, segue o tópico “A imposição religiosa”, que aborda a colonização da fé dos indígenas pelos europeus cristãos como o “o início da conquista cultural dos indígenas” (COTRIM, 2016, p. 254). A conexão entre os jesuítas com o poder colonial é apresentada e também se traz o dado de que “os padres empenharam-se na fundação de “colégios de meninos”, onde eram ensinados os valores europeus e as crenças católicas” (Ibidem, 2016, p. 254), mas não é mencionada qualquer questão sobre a educação de meninas. Por fim, a narrativa mostra que havia resistência entre indígenas em aceitar essa conversão: “As frequentes fugas individuais e coletivas, as revoltas esporádicas e, principalmente, a resistência ao trabalho imposto pelos colonizadores e missionários caracterizaram a reação indígena aos aldeamentos jesuítas” (Ibidem, 2016, p. 255).

Após essas narrativas focadas nos indígenas, há o conteúdo “Impacto na Europa: Consequências da conquista nas sociedades europeias”. No tópico “Visões dos europeus”, a narrativa traz como os colonizadores enxergavam o “novo” continente com curiosidade e tentavam conhecer esses novos povos, “mas as imagens que eles criaram para descrever o continente americano e seus habitantes eram contraditórias” (COTRIM, 2016, p. 256). Mais adiante neste tópico se pode ler que:

Muitos europeus acreditavam que os ameríndios eram seres inferiores e que, por isso, podiam ser submetidos sem culpa. Para outros, no entanto, o contato com os povos americanos despertou uma reflexão humanista acerca dos indígenas, que passaram a ser idealizados em seu modo de viver. Nessa visão, os ameríndios seriam “puros” e “naturais”. (COTRIM, 2016, p. 256-257)

Na sequência, há um trecho de um texto do filósofo francês Montaigne que critica a forma como a colonização era conduzida e questiona a ideia de “bárbaros”, atribuindo aos colonizadores esse título. É relevante essa narrativa para demonstrar que havia entre os europeus aqueles que eram contra as barbáries da colonização. O último tópico deste capítulo é “Transformações europeias”, sobre como a exploração do continente americano transformou a vida europeia no aspecto político, econômico e cultural. Assim como também trata: como a concorrência por poder político entre os europeus aumentou; como a exploração do continente americano permitiu um acúmulo de capital financeiro no mediterrâneo; e como houve na “Europa um processo de difusão de conhecimentos adquiridos no contato com os povos indígenas” (COTRIM, 2016, p. 256-257). Há também um *box* sobre “As trocas na alimentação”,

sobre alguns animais e plantas que foram trocados entre indígenas e europeus durante o período.

Este capítulo é o último do primeiro volume, que é encerrado com o “Projeto Temático sobre Cultura e Cidadania”, onde é apresentado como: “Nos projetos temáticos, vocês irão realizar atividades experimentais que problematizam a realidade e ajudam a pensar historicamente. Este projeto trabalha cultura e cidadania. Para desenvolvê-lo, propomos a elaboração de um seminário sobre cultura e cidadania no Brasil” (COTRIM, 2016, p. 262). Nessa parte as(os) estudantes são orientados a se organizem em grupos e escolher um dos 4 tópicos propostos para pesquisar, elaborar uma apresentação, apresentar em forma de seminário e avaliar o que foi aprendido. Os tópicos são: 1) Brasil africano; 2) Diversidade cultural dos indígenas; 3) A mulher na política; 4) Culturas e direitos dos jovens.

Nas quatro páginas seguintes os tópicos são mencionados levantando-se possibilidades de pesquisas em cada assunto, com algumas ilustrações e dicas de fontes sobre onde pesquisar. De acordo com o recorte da tese, analiso os três temas a seguir. Sobre “Brasil africano” é sugerido que:

- Número de pessoas trazidas da África para serem escravizadas no Brasil entre os séculos XVI e XIX.
- Número de pessoas que atualmente se autodeclaram negras no Brasil.
- A violência da escravidão e do racismo e as resistências físicas e culturais dos afrodescendentes.
- Exemplos de manifestações culturais afro-brasileiras e algumas de suas características.
- Exemplos de personalidades afro-brasileiras e suas biografias. (COTRIM, 2016, p.262)

Em “Diversidade cultural dos indígenas” é colocado:

- Número de pessoas que atualmente se autodeclaram indígenas no Brasil.
- Número de línguas e etnias indígenas no Brasil atual.
- Preconceitos, estereótipos e violências contra os indígenas atuais.
- As terras indígenas e a educação escolar indígena.
- Exemplos de produções culturais indígenas atuais. (COTRIM, 2016, p. 263)

No tema sobre “A mulher na política” é colocado:

- Número de mulheres que têm direito ao voto no Brasil atual.
- Número de mulheres que hoje atuam como senadoras e deputadas estaduais e federais.
- Preconceitos, estereótipos e violências contra as mulheres.
- Marcos na história da conquista dos direitos políticos das mulheres. Exemplos de personalidades femininas que lutaram pela conquista de direitos políticos para a mulher no Brasil. (COTRIM, 2016, p.264)

É inegável a importância de trazer esse projeto, bem como trazer temas que fazem a conexão entre o passado e a realidade do presente. As fontes que são citadas para que as(os) estudantes façam suas pesquisas são fontes oficiais, como o IBGE ou Secretarias do Estado —

há também institutos reconhecidos e alguns vídeos da plataforma *Youtube*. Pelos tópicos e fontes apresentados para a pesquisa é possível que as (os) estudantes construam o conhecimento que se deseja gerar. Mas pelas narrativas históricas que foram apresentadas neste volume sobre mulheres brasileiras seria impossível. Porém, como o período histórico que aborda essas questões das mulheres e a política no Brasil não condiz com o período histórico tratado nesse volume I, se espera que, por ter tido a importância reconhecida, serão tratados nos volumes seguintes.

O Volume 2 da Coleção “História Global” possui quatro unidades e 20 capítulos. São eles:

Quadro 5 — Coleção "História Global" volume II

Unidades do Volume II	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 1	Trabalho e sociedade	Cap. 1 - Mercantilismo e Colonização; Cap. 2 - Estado e Religião; Cap. 3 - Sociedade Açucareira; Cap. 4 - Escravidão e resistência; Cap. 5 - Holandeses no Brasil; Cap. 6 - Expansão territorial; Cap. 7 - Sociedade mineradora.
Unidade 2	Súdito e cidadão	Cap. 8 - Antigo Regime e Iluminismo; Cap. 9 - Inglaterra e Revolução Industrial; Cap. 10 - Formação dos Estados Unidos; Cap. 11 - Revolução Francesa e Era Napoleônica; Cap. 12 - Independências na América Latina.
Unidade 3	Liberdade e independência	Cap. 13 - Independência do Brasil; Cap. 14 - Primeiro Reinado; Cap. 15 - Período Regencial; Cap. 16 - O segundo reinado; Cap. 17 - Crise do Império.
Unidade 4	Tecnologia e Dominação	Cap. 18 - Europa no século XIX; Cap. 19 - Imperialismo na África e na Ásia; Cap. 20 - América no século XIX.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro capítulo da unidade um apresenta em sua introdução a questão do trabalho forçado no Brasil Colônia: “milhões de africanos, afrodescendentes e indígenas foram submetidos à escravidão, que é uma das formas mais extremas de exploração humana. Mas eles resistiram a esta dominação e se rebelaram de vários modos” (COTRIM, 2016, p. 8). Por fim, termina com “a escravidão foi abolida, mas a cidadania precisa ser ampliada” (Ibidem, 2016, p. 8). Há também uma ilustração nessa página, com pessoas negras escravizadas trabalhando.

Em seguida foi inserida uma ilustração que ocupa toda a página, que se trata da obra “Vendedores de capim e de leite”, de Jean-Baptiste Debret. A ilustração de Debret traz quatro escravizados, sendo duas mulheres negras. Na descrição da imagem se lê “Na imagem, um escravo, à esquerda, carrega um pesado feixe de capim-de-angola, que era muito utilizado para alimentar os cavalos no Brasil Colonial. À direita, três escravos vendem leite, bebida amplamente consumida com café e chá” (COTRIM, 2016, p. 9). Apesar das narrativas em geral se preocuparem com a desnaturalização da condição de “escravos” de pessoas não brancas, há constante uso do termo “escravo”. Assim como houve o debate do termo “índio” e “indígena” e a sua forma correta de utilização, poderia ser trazido também essa discussão e o uso de “escravizadas(os)” no texto.

Nesse primeiro capítulo há uma preocupação em explicar o mercantilismo e seu vínculo com a colonização feita pelos europeus. Em “A dominação das metrópoles sobre as colônias” se fala de colonialismo mercantilista e se aponta que as características gerais eram:

A economia da colônia era organizada em função da metrópole, de tal maneira que a colônia deveria atender ou complementar a produção da metrópole. Além disso, a metrópole impunha o “direito exclusivo” de fazer comércio com a região colonizada, comprando os produtos dela pelo preço mais baixo e vendendo-lhe mercadorias pelo valor mais alto. (COTRIM, 2016, p. 12)

Após essa explicação, se faz a conexão de como o colonialismo mercantilista garantiu o desenvolvimento de impérios para os povos europeus colonizadores. Se aborda, então, as primeiras expedições portuguesas e o que estas encontraram em nossas terras. Fala-se da exploração do pau-brasil por meio do escambo com os indígenas e em como essa extração causou danos ambientais severos nas matas litorâneas. Posteriormente, há o tópico “Colonização: a decisão de ocupar a terra” que narra a ocupação do Brasil para garantir o domínio português das terras americanas e “além disso, a colonização da América começou a ser vista pelos portugueses como uma alternativa para buscar novos lucros comerciais, uma vez que o comércio de Portugal com o Oriente havia entrado em declínio” (COTRIM, 2016, p. 12).

Nessa parte também é narrada a expedição de Martim Afonso de Souza sobre a plantação de cana-de-açúcar e o monopólio comercial português. Novamente há narrativas sobre a questão indígena no tópico a “Escravidão dos Indígenas”, onde é mencionado o extenso uso de indígenas nas plantações de açúcar, e que no século XVII essa escravidão era comum também no plantio de “de milho, feijão, arroz e mandioca e a extração das chamadas “drogas do sertão” (guaraná, cravo, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais)”

(COTRIM, 2016, p. 16). Reforçando que outros trabalhos também utilizavam dessa mão de obra forçada, como o transporte de mercadorias.

A narrativa traz o conceito de “guerra justa”, que era utilizado pelos portugueses para justificar a escravização dos indígenas, que, segundo esta, poderia ser feita caso os indígenas não se convertessem, impedissem a divulgação da fé cristã ou agissem com hostilidade contra os portugueses. A narrativa mostra que essas “guerras justas” muitas vezes começavam por motivos inventados, que os portugueses burlavam constantemente a norma oficial. Há a nomeação de alguns povos indígenas que sofreram com as “guerras justas” no século XVI, nas “guerras contra os indígenas caetés, tupinambás, carijós, tupiniquins, guaranis, tabajaras e potiguares” (COTRIM, 2016, p.17).

No capítulo seguinte (“Estado e Religião”), é tratada a relação entre o Estado e a Igreja Católica no período colonial, para isso são mencionadas as capitânicas hereditárias e o início da administração colonial. Também é explorada resistência dos indígenas como um dos fatores que dificultou o sucesso das capitânicas. Em seguida, há o tópico “Mulheres na Administração” — é importante salientar que se encontra no texto principal, não como apêndice num *box*. Nesta parte, se lê como “algumas mulheres de origem portuguesa chegaram a participar da administração de capitânicas hereditárias” (COTRIM, 2016, p.22). Os nomes de Brites de Carvalho, Brites Mendes de Albuquerque e Ana Pimentel são trazidos com resumos de suas administrações em suas capitânicas. Por fim, há a relevante conexão com o presente:

No Brasil Colonial algumas mulheres chegaram a assumir cargos importantes no governo das capitânicas hereditárias. No entanto, essa prática não era tão comum na época. Foi só a partir do século XX que aumentou a participação das mulheres no mercado de trabalho e o acesso delas a cargos de prestígio. Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados atualmente pelas mulheres no mercado de trabalho? Pesquise. (COTRIM, 2016, p. 23)

Em seguida, se fala sobre o período de Governo-geral e da busca pela centralização administrativa. O tópico “Aculturação dos indígenas” é utilizado para narrar que: “Os jesuítas faziam parte de um mundo regulado pelas normas e pelos costumes das sociedades católicas europeias e não aceitavam ou compreendiam diversos aspectos das culturas indígenas como a nudez, a poligamia, a antropofagia e as crenças próprias” (COTRIM, 2016, p. 24). Há uma crítica sutil à colonialidade das relações amorosas/sexuais nesse trecho, apesar de não desenvolvida. Isto é, só houve o registro de que existiam outras formas de se relacionar que não condiziam com as normas e costumes europeus.

As narrativas que se seguem são sobre a “Centralizações e descentralizações do governo

e Vínculos entre governo e Igreja Católica”. Há mais destaques as resistências indígenas. O último tópico trata sobre a “Inquisição no Brasil”, onde são mencionadas as práticas religiosas que fugiam do controle da Igreja, “nascidas do sincretismo de crenças e ritos provenientes de tradições culturais indígenas, africanas e europeias. Catimbós, calundus, candomblé, benzimentos e simpatias” (COTRIM, 2016, p. 28). Estas sofreram com a inquisição que perseguia as práticas e que também “perseguiu muitas outras pessoas, acusadas, por exemplo, de feitiçaria, blasfêmia e práticas sexuais então proibidas (prostituição, homossexualidade)” (Ibidem, 2016, p. 28). Novamente trazendo uma crítica sutil a colonialidade de gênero sem maiores desenvolvimentos.

O Capítulo seguinte (“Sociedade Açucareira”), aborda os interesses envolvidos na implantação de cana-de-açúcar nas grandes propriedades rurais. No tópico “Engenho: Núcleo econômico e social”, há uma rápida narrativa focada nas relações sociais que existiam na Casa-grande e senzala, que “a casa-grande era o casarão onde moravam o senhor de engenho e sua família. Constituía também o centro administrativo do engenho. A senzala era a construção onde viviam os escravos africanos e seus descendentes, alojados de maneira precária” (COTRIM, 2016, p. 34). No entanto, não há uma exploração de como se davam essas relações entre os sujeitos que ocupavam lugares tão distintos; muito menos sobre como as relações com as mulheres ocorriam.

O mercado interno na colônia, a pecuária e as produções agrícolas variadas também são elementos discutidos. E na sequência há o tópico “Mão de obra: A escravização de milhões de africanos”, onde se explica a transição da exploração indígenas para a exploração de africanos e que “a mão de obra africana acabou constituindo a base das principais atividades desenvolvidas em todo o período colonial” (COTRIM, 2016, p.36). São apontados como motivos do predomínio da escravização de africanos e seus descendentes: a barreira cultural, as epidemias, o domínio de certas técnicas pelos africanos, a oposição à escravidão indígena e o lucro do tráfico de pessoas negras escravizadas. Nessa parte, houve a preocupação em desconstruir qualquer explicação preconceituosa que via nos africanos uma predisposição maior para serem escravizados:

Como escreveu o historiador Stuart Schwartz, “os africanos sem dúvida não eram mais ‘predispostos’ ao cativeiro do que índios, portugueses, ingleses ou qualquer outro povo arrancado de sua terra natal e submetido à vontade alheia, mas as semelhanças de sua herança cultural com as tradições europeias valorizavam-nos aos olhos dos europeus”. (COTRIM, 2016, p. 36)

Na sequência há o *box* “Em destaque”, intitulado “Cotidiano dos escravos nos

engenhos”. Também com trechos do mesmo texto do historiador Stuart Schwartz, “Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial” (1988). Este *box* aborda os castigos que as(os) escravizadas(os) enfrentavam, o seu vestuário e a sua alimentação. Sobre os castigos, o texto de Stuart Schwartz chama atenção para a crueldade dos senhores de escravizados. Em relação ao vestuário se lê que: “As mulheres tinham trajes mais completos, com saia, anágua, blusa e corpete, mas tal vestuário pode ter sido usado apenas na hora da venda das cativas e não no trabalho do campo” (SCHWARTZ, 1988 *apud* COTRIM, 2016, p. 37). É a primeira vez que há uma informação específica sobre as mulheres negras escravizadas.

Na sequência, o capítulo “Escravidão e resistência” dá destaque as resistências da população negra contra o regime cruel da escravidão no Brasil. A introdução do capítulo traz a obra “Jogar capoeira”, do pintor Johann Moritz Rugendas, de 1835. Nessa obra é possível ver mulheres negras e no *box* abaixo da ilustração, intitulado “Treinando o olhar”, é colocado: “Há mulheres representadas na obra? O que elas estão fazendo?” (COTRIM, 2016, p. 40). Na imagem elas estão vendendo comidas e observando um jogo de capoeira.

Na sequência há o tópico “Tráfico negreiro: O comércio de vidas humanas”, onde a narrativa informa sobre a prática de regimes de escravidão em outras sociedades, para então focar na escravidão de africanos pelos europeus. Em “Impactos do comércio de escravos”, a narrativa chama atenção para o fato de que “a mercadoria” se tratava das vidas humanas e dos horrores desse tráfico para o continente africano. Utilizando um texto do historiador Alberto da Costa e Silva, termina dizendo: “O comércio negreiro desorganizou muitas sociedades africanas, afetou-lhes a produção, corrompeu lealdades, tradições e princípios, partiu linhagens e famílias, disseminou continente afora a insegurança e o medo” (SILVA, 2006 *apud* COTRIM, 2016, p. 42).

A narrativa é reforçada com o *box* “Em destaque”, intitulado “Comércio hediondo”, que traz um texto do historiador africano Joseph Ki-Zerbo, que trata do impacto do tráfico negreiro na África. Esse texto, além de falar dos horrores da escravidão, também faz uma conexão com o presente e as consequências sociais: “O tráfico foi o ponto de partida de uma desaceleração, um arrastamento, uma paragem da história africana. [...] Se ignorarmos o que se passou com o tráfico negreiro, não compreenderemos nada sobre a África” (KI-ZERBO, 2006 *apud* COTRIM, 2016, p.43). O exercício proposto no *box* é direcionado ao trecho do texto de Ki-Zerbo e pede que: “Debata com seus colegas possíveis argumentos para demonstrar a afirmação da última frase do texto” (KI-ZERBO, 2006 *apud* COTRIM, 2016, p. 43)

Após essas narrativas, há o tópico “O tráfico negreiro no Brasil”, onde é abordado especificamente o período da escravidão no Brasil, com um resumo rápido apontando de onde

as(os) escravizadas(os) eram utilizadas(os) durante cada século, do XVI ao XIX, mostrando o crescente número de africanas(os) que chegaram em nosso país. A narrativa traz o dado de que foram mais de 4 milhões de pessoas e pede que as(os) estudantes reparem nos períodos de maior crescimento e formulem hipóteses para explicar esses crescimentos. Através do texto disponível é possível que as(os) estudantes compreendam que o aumento se deu pela necessidade de mão de obra.

Na sequência há o tópico “A viagem nos navios negreiros”, que narra os horrores e as violências que ocorriam nessas viagens e que causavam inúmeras mortes. Narra também a consequências psicológicas para os que sobreviviam em trecho:

Aos sobreviventes, ficava a difícil tarefa de reconstruir suas vidas em um novo continente. Muitos africanos trazidos para a América entravam em um estado de tristeza profunda associada à violência da escravidão e à saudade de sua terra natal. Esse estado psicológico de depressão ficou conhecido como *banzo* e podia provocar a apatia, a inanição e, até mesmo, a morte. (COTRIM, 2016, p. 45)

Há uma maior sensibilidade nessa narrativa sobre a escravidão do que aquela vista na coleção anterior. Além, é claro, do inegável posicionamento mais crítico. O *box* “Interpretar fonte” nessa parte é chamado de “O navio negreiro”, que apresenta uma reprodução do poema “Navio Nегreiro”, do poeta brasileiro Castro Alves, e a obra de mesmo nome, “Navio Nегreiro”, do pintor alemão Johann Moritz Rugendas. Nessa parte é possível se ter uma ideia dos horrores da escravidão através do texto e da ilustração, em seguida é pedido que as(os) estudantes reflitam sobre algumas questões. Os *boxes* são trazidos para complementar os assuntos tratados no texto principal.

Apresenta-se, então, a diversidade dos povos africanos em “Diversidade: Povos africanos e suas condições de vida”, destacam-se os bantos e os sudaneses. No tópico “Distinções entre africanos escravizados”, e em “Escravos de ganho”, podemos ler sobre as mulheres escravizadas: “No período colonial brasileiro, escravas de ganho preparavam e vendiam nas ruas comidas, como mingaus, peixes fritos, acarajé e bolos, sobretudo em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife” (COTRIM, 2016, p. 47). No entanto, em “Escravos domésticos”, não há qualquer referência às mulheres negras e em como eram exploradas e tratadas. Mesmo no capítulo que iniciou pedindo que as(os) estudantes observassem mulheres negras escravizadas trabalhando, só há o dado do que faziam, sem apresentar maior desenvolvimento sobre suas realidades sociais.

No tópico “Luta dos africanos: As diversas formas de resistência à escravidão”, há uma narrativa centrada em mostrar que nunca houve aceitação pacífica da população africana e seus

descendentes no período da escravidão. Elencam-se quatro formas de resistências: 1) Violência contra si mesmos; 2) Fugas individuais e coletivas; 3) Confrontação, boicote e sabotagem; 4) Negociações. Na primeira, se pode ler especificamente sobre mulheres que: “algumas mulheres, por exemplo, provocavam abortos para evitar que seus filhos também fossem escravos” (COTRIM, 2016, p. 50). E aqui novamente é perdida uma oportunidade de se desenvolver a história dessas mulheres na coleção.

Na sequência, emenda-se uma narrativa sobre as resistências quilombolas com destaque para o Quilombo de Palmares, mostrando as lideranças de Ganga Zumba e Zumbi. Trata-se sobre: os 65 anos de resistência, dos moradores desse quilombo, de como viviam e também de sua queda. É apontado que: “a memória de Zumbi permaneceu viva como símbolo da resistência negra à violência da escravidão. O dia de sua morte (20 de novembro) é lembrado atualmente como o Dia da Consciência Negra” (COTRIM, 2016, p. 52). Em conexão com os tempos atuais, é narrado como a luta da população negra conseguiu que a Constituição brasileira reconhecesse as terras quilombolas, o reconhecimento do racismo como crime inafiançável e imprescritível e a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas do país.

É estimulado que as(os) estudantes investiguem essa conexão entre passado e presente no *box* “Investigando”. Com as propostas de investigação sendo:

1.A Constituição brasileira define o racismo como crime inafiançável e imprescritível. O que isso significa? 2. O que podemos fazer, no nosso dia a dia, para combater o racismo? Reflita. 3.Em sua opinião, como a escola pode contribuir para a superação de preconceitos e construção de uma sociedade mais democrática? Debata. (COTRIM, 2016, p. 53)

Esse capítulo apresentou uma narrativa crítica sobre a escravidão e, com sensibilidade, conseguiu trazer um pouco dos horrores enfrentados pelas(os) escravizadas(os). Trouxe também as resistências e suas conexões com o presente. No entanto, é perceptível que as mulheres negras têm pouco espaço nas narrativas. De forma geral, acredito que as narrativas trazidas sobre as resistências até aqui sejam mais capazes de ensinar uma história mais justa, menos violenta simbolicamente, em especial para a população negra. Contrastando com as narrativas da coleção anterior sobre resistências, aqui há menos nomes de personagens históricos, que apareceram principalmente nas descrições de imagens, mas há uma maior preocupação em contextualizações sobre como se davam as relações sociais no período. No entanto, ambas as coleções “esquecem” das mulheres negras que resistiram e lutaram por liberdade.

O capítulo que segue (“Holandeses no Brasil”), traz narrativas sobre: os conflitos entre europeus, em especial holandeses, portugueses e espanhóis que ocorreram no Brasil; a presença holandesa em Pernambuco e na Bahia até sua expulsão; as dificuldades econômicas enfrentadas por Portugal após sair da União Ibérica e as consequências disso para o Brasil. No capítulo seguinte (“Expansão territorial”), a expansão territorial é trazida e há destaque aos indígenas que sofreram com essa expansão, em particular ao se narrar sobre os bandeirantes. “Desse modo, os bandeirantes acabaram sendo responsáveis pelo massacre de milhares de indígenas, despovoando amplas áreas do interior do território, muitas das quais foram posteriormente ocupadas por fazendas de gado” (COTRIM, 2016, p. 72).

Os jesuítas são apresentados no processo de cristianização e há o dado novamente de que combatiam costumes e tradições indígenas e que “isso incluía, por exemplo, a poligamia, a nudez e a crença nos rituais dos pajés” (COTRIM, 2016, p. 74). Também se aborda o enriquecimento dos jesuítas com a exploração dos indígenas em trecho: “faziam com que os indígenas trabalhassem na extração de riquezas naturais, conhecidas como drogas do sertão (guaraná, pimenta, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais), cuja venda proporcionava bons lucros aos padres da Companhia de Jesus” (Ibidem, 2016, p. 74). No *box* “Em destaque”, intitulado “Povos indígenas na atualidade”, é apresentado o censo de 2010 com os números da população indígena e a questão da demarcação de terras indígenas — nesse caso, um *box* que complementa o texto principal e propõe um diálogo com o presente.

O capítulo na sequência também trata da História do Brasil (“Sociedade mineradora”), e mostra como a colonização avançou para o interior do Brasil e com isso novas cidades surgiram. A exploração do ouro em Minas Gerais e os conflitos que essa exploração causou com os portugueses também são abordados. Novamente há a preocupação em trazer como a população negra e indígena eram utilizadas como mão de obra escrava, com dados sobre a composição da população mineira na época de crescimento econômico.

Nessa parte é referenciada a obra “Xica da Silva”, de 1976, de Cacá Diegues e se pode conhecer a personagem na descrição da ilustração: “Filha de uma escrava com um homem branco, ela foi vendida para um dos maiores contratadores de diamantes de Minas Gerais, João Fernandes de Oliveira. Manteve um relacionamento com ele, na condição de liberta, durante 17 anos” (COTRIM, 2016, p. 88). Não há maiores informações sobre a personagem e nem sobre as relações que se davam entre homens brancos e mulheres não brancas. Nesta coleção, apesar de mais crítica, também não há abordagens que estimulem a criticidade ao mito da miscigenação racial brasileira.

O restante do capítulo descreve a crise do ouro e a decadência que a sociedade mineira

viveu. E assim termina a primeira unidade desse volume. A unidade dois trata majoritariamente sobre outras histórias em seus capítulos (“Antigo Regime e Iluminismo”, “Inglaterra e Revolução Industrial”, “Formação dos Estados Unidos”, “Revolução Francesa e Era Napoleônica” e “Independências na América Latina”). Há narrativas que incluem mulheres nesses capítulos, como quando são abordados os temas: trabalho feminino e infantil em fábricas; a luta das mulheres estadunidenses por direitos civis e a exclusão das mulheres francesas da Constituição.

No último capítulo da unidade (“Independências na América Latina”), se narra os fatores que contribuíram para a crise do colonialismo mercantilista e os processos de independência no continente americano. Também são mencionadas com maior destaque as independências do México e Haiti. Não há qualquer enfoque sobre as mulheres nas independências, como houve um *box* sobre o assunto na coleção anterior.

Na unidade três desse volume é explorada a independência no Brasil, dessa forma todos os capítulos são sobre essa temática. E o primeiro capítulo, de título “Independência do Brasil”, trata sobre a crise colonial através das rebeliões. De início, há uma narrativa que fornece informações sobre a composição da população na época para que se compreenda as rebeliões entre os grupos, que são divididos entre: “colonizadores (ou renóis)”, “colonos” e “colonizados”. Os do primeiro grupo “constituíam o grupo que representava, mais diretamente, os interesses do governo português e sua política colonial” (COTRIM, 2016, p. 163). O segundo: “constituíam parte dos grupos dominantes da colônia, só que menos vinculados aos interesses do governo metropolitano” (Ibidem, 2016, p. 163) e o terceiro grupo que “constituíam mais de 80% da população colonial e eram os mais oprimidos socialmente” (Ibidem, 2016, p. 163). Também há uma distinção em números da população por raça, sendo as categorias: brancos, negros, indígenas e mestiços. Também não há nesta coleção maiores informações sobre “mestiços”.

Dando seguimento a análise, são narradas as rebeliões entre colonos e colonizadores como: a Revolta de Beckman (1684), a Guerra dos Mascates (1710) e da Revolta de Vila Rica (1720), Conjuração Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798). Também se aborda a corte no Brasil e os caminhos da emancipação brasileira, como a ruptura com Portugal resultado das pressões portuguesas. Não há qualquer menção a mulheres ou a sua história. O capítulo de forma geral é focado nos processos políticos que levaram à independência.

O capítulo seguinte (“Primeiro Reinado”), também repete a tendência do anterior, uma vez que é centrado nas questões políticas ligadas ao poder público. Dessa vez, sobre o primeiro reinado de Dom Pedro I. Fala-se sobre as lutas internas e negociações internacionais desse novo

Império, a primeira Constituição e as lutas políticas pelo controle do poder. Sobre a Constituição de 1824 se pode ler que “excluiu da vida política do país a grande maioria dos homens e a totalidade das mulheres, dos escravos e dos indígenas” (COTRIM, 2016, p. 180). Na mesma página, Dona Maria da Glória é trazida numa ilustração ao lado de Dom Pedro I, e sobre a personagem se lê apenas que era filha primogênita do imperador e que se tornou “rainha de Portugal em 1826, quando seu pai abdicou do trono” (COTRIM, 2016, p. 180).

O capítulo “Período Regencial” começa abordando o cenário político e os grupos partidários do período regencial. Dessa forma, é apretnado as regências que governaram o império e a antecipação da maioridade de Dom Pedro II. No *box* “Em destaque”, intitulado “O indígena como símbolo do Brasil”, traz o seguinte texto:

A partir do século XIX, o indígena foi idealizado e transformado em símbolo da identidade brasileira. Segundo essa idealização, o indígena era um “bom selvagem”, a quem era reservado o título de “verdadeiro brasileiro”. Porém, na prática, os indígenas continuaram excluídos da sociedade brasileira. (COTRIM, 2016, p. 195)

E, em seguida: “Em sua opinião, ainda existe uma idealização romântica acerca dos indígenas que vivem no Brasil? Debata o assunto com seus colegas” (COTRIM, 2016, p. 195) — destaque que esse *box* não está conectado ao texto principal quanto os anteriores. Também é trazida uma ilustração de Moema, de Victor Meirelles, de 1866, inspirada na obra literária Caramuru. Se pode ver uma mulher indígena, Moema, morta deitada quase completamente nua. Não há maiores informações sobre a personagem e qualquer recorte sobre a condição das mulheres indígenas também não é trazido.

O capítulo segue com narrativas sobre as revoltas provinciais, as contestações ao governo central e as condições de vida. Sobre a Cabanagem, se diz que “ficou conhecida por esse nome porque dela participou uma multidão de cabanos — homens e mulheres pobres, negros, indígenas e mestiços que trabalhavam principalmente na extração de produtos da floresta e viviam em casas semelhantes a cabanas à beira dos rios” (COTRIM, 2016, p. 198). Se pode, assim, conhecer que mulheres também participaram das rebeliões. Poderia ser trazida, por exemplo, a figura de Lauriana Maria, conhecida por Lula, companheira do líder popular Vicente Ferreira de Paula e que lutava ao seu lado.

A Revolução Farroupilha é apresentada, mas a figura de Anita Garibaldi que normalmente é trazida não aparece. Em seguida, a Revolta do Malês é narrada e se lê que “foi uma das mais importantes rebeliões de escravos do século XIX. Calcula-se que, em sua fase de conspiração, tenha envolvido entre 600 e 1 500 negros africanos, despertando uma maior

preocupação com tais levantes em todo o Brasil” (COTRIM, 2016, p.201). Aborda-se, em seguida, a Sabinada e Balaiada, sobre esses conflitos, há sempre a preocupação em narrar quais grupos sociais constituíam os revoltos e pelo que lutavam. Há também poucos nomes em destaque, mas são todos de homens envolvidos nos conflitos. Não há, além da primeira menção às mulheres, qualquer outra narrativa que mostre sua participação nos conflitos.

No capítulo seguinte (“O segundo reinado”), se fala sobre o cultivo do café e o começo da imigração europeia destinada a fornecer mão de obra para trabalhar nos cafezais. Há um *box* sobre o assunto, intitulado “Condições de vida dos primeiros imigrantes”, onde podemos conhecer mais sobre como viviam esses imigrantes. Não há informações sobre as mulheres imigrantes. Narra-se em seguida sobre o fim do tráfico negreiro internacional e em como isso afetou a escravidão no Brasil. Nesse espaço, é inserida a ilustração “Negras Depois do Trabalho”, que se trata de uma fotografia colorizada feita pelo francês Victor Frond em 1861, que traz três mulheres negras. Há também um *box* “Em destaque”, intitulado “Escravos africanos no Rio de Janeiro”, onde o assunto é mais explorado. Não há menção a vida das mulheres negras além da ilustração.

No capítulo seguinte (“Crise do Império”), a narrativa é focada no reinado de Pedro II e nas crises que resultaram com o fim da monarquia no Brasil. Esse capítulo abrange a política externa, os conflitos internacionais no Segundo Reinado, o problema da escravidão, a questão platina, a Guerra do Paraguai, a luta pelo fim da escravidão no Brasil e a abolição. Há o tópico “Resistência negra”, que novamente enfatiza que sempre houve resistência e luta da população negra pela liberdade. Em “Campanha abolicionista”, na sequência, são trazidos os nomes de “Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Raul Pompeia, Luiz Gama, Chiquinha Gonzaga, André Rebouças e Castro Alves” (COTRIM, 2016, p. 228).

Há uma ilustração de André Rebouças, onde se pode ler na descrição da imagem: “era especialista em engenharia ferroviária e hidráulica e realizou diversas obras no Rio de Janeiro. Participou da Confederação Abolicionista e criou a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão” (COTRIM, 2016, p. 228). O mesmo ocorre com Chiquinha Gonzaga, onde se lê que: “foi pianista, regente e compositora. Organizou e participou de festivais artísticos destinados a arrecadar fundos para a Confederação Libertadora, que comprava liberdade para os escravos” (Ibidem, 2016, p. 228). Apesar de ser positiva a inclusão de Chiquinha Gonzaga, faltou o dado de que Chiquinha era de ascendência negra (SCHUMACHER, 2001). Creio que essa informação poderia ajudar a incluir mulheres negras na coleção.

Após, há um *box* “Em destaque”, intitulado “Os sentidos do 13 de maio”, que discute criticamente a questão da data ser considerada a abolição da escravatura no Brasil, com um

texto do historiador José Murilo de Carvalho. Seria uma “libertação” vista de forma positiva para a monarquia, e uma “negação” vista de forma negativa pela população negra, pois não aboliu efetivamente a opressão sobre o negro. E, numa terceira via, vista de forma “crítica” onde em vez de doação real, é vista como conquista popular.

Na sequência é colocada a unidade quatro desse volume, que se concentra em questões sobre a história global. No primeiro capítulo (“Europa no século XIX”), há menção à participação feminina na Comuna de Paris. Em “Imperialismo na África e na Ásia”, se fala sobre o neocolonialismo europeu que ainda carregava na sua ideologia “a “missão civilizadora” das grandes potências, que tinham por obrigação “difundir o progresso pelo mundo” (COTRIM, 2016, p. 258). E no último capítulo, de título “América no século XIX”, explora o motivo dos Estados Unidos e os países latino-americanos se desenvolveram de formas tão diferentes.

Por último neste volume há o “Projeto Temático”, que dessa vez é somente um e trata as “Dimensões do trabalho”, com a proposta de “elaboração de uma revista sobre as dimensões do trabalho no Brasil” (COTRIM, 2016, p. 280). Entre os temas propostos, há “as mulheres no mercado de trabalho” e “formas de trabalho escravo no mundo contemporâneo” (Ibidem, 2016, p. 280). Nas sugestões de fontes para a pesquisa há novamente fontes que possibilitam a construção da proposta do projeto, com várias recomendações de *website* e filmes que abordam a questão da mulher no mercado de trabalho. De forma geral, as mulheres ainda continuam tendo a sua história e os seus nomes pouco lembrados.

O terceiro volume desta coleção conta com quatro unidades e 15 capítulos:

Quadro 6 — coleção “História Global”, volume III

Unidades do Volume III	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 1	Coesão e Coerção	Cap. 1 - Primeira Guerra Mundial; Cap. 2 - Revolução Russa; Cap. 3 - Abalo capitalista e regimes totalitários; Cap. 4 - Segunda Guerra Mundial.
Unidade 2	República e Sociedade	Cap. 5 - A instituição da República; Cap. 6 - República Oligárquica; Cap. 7 - Revoltas na Primeira República; Cap. 8 - Era Vargas.
Unidade 3	Globalização e meio ambiente	Cap. 9 - Pós-guerra e novos confrontos; Cap. 10 - África, Ásia e Oriente Médio; Cap. 11 - Socialismo: da revolução à crise; Cap. 12 - Desigualdades e globalização.

Unidades do Volume III	Nome de cada unidade	Capítulos em cada unidade
Unidade 4	Democracia e movimentos sociais	Cap. 13 - O Brasil democrático; Cap. 14 - Governos militares; Cap. 15 - O Brasil contemporâneo.

Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro capítulo (“Primeira Guerra Mundial”), há no texto principal um tópico com narrativa sobre as mulheres no mercado industrial europeu e norte americano. Ao fim, é colocado o *box* “Investigando”, onde se pode ler: “No Brasil atual, existem funções desempenhadas predominantemente por homens ou por mulheres? Quais são os caminhos para que todas as pessoas, independente do gênero, tenham as mesmas oportunidades e condições de trabalho?” (COTRIM, 2016, p. 17). Novamente, há o reconhecimento de que no Brasil atual há disparidades de gênero no mercado de trabalho.

No Capítulo seguinte (“Revolução Russa”), há na introdução uma ilustração onde se vê uma mulher, que se trata da obra “Operária do metrô com broca”, de Aleksandr Samokhvalov, de 1937. Após a ilustração, há duas perguntas no *box* “Treinando o olhar”. São elas: “1) A partir desta imagem, procure inferir qual seria o papel da mulher na sociedade russa durante a Revolução de 1917. 2). Em sua opinião, esse papel era representativo das mulheres, na época, em outros países? Pesquise o tema e justifique sua resposta” (COTRIM, 2016, p. 24). Saliento que não há informações sobre as mulheres na Revolução russa. No quarto capítulo, “Segunda Guerra Mundial”, há um *box* “Em destaque”, intitulado “Irena Sendler”, onde se pode conhecer a história dessa assistente social polonesa, que salvou a vida de cerca de 2500 bebês e crianças judias durante o regime nazista.

A unidade dois apresenta quatro capítulos sobre História do Brasil. No primeiro destes capítulos (“A instituição da República”), no tópico, “República: Governo provisório e mudanças institucionais”, há a reprodução do quadro “A Pátria” de Pedro Bruno, de 1919. Onde se lê: “A esposa de Benjamin Constant, positivista republicano, foi representada costurando a nova bandeira do Brasil” (COTRIM, 2016, p. 75). Todavia, não há o nome dessa mulher, sua identidade é apenas descrita como “esposa de Benjamin Constant”. Seu nome era Maria Joaquina.

No tópico “Primeira Constituição da República”, sobre como a Constituição da República foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891, se pode ler sobre o direito ao voto que “foi abolido o voto censitário, isto é, aquele condicionado a certos níveis de renda, e foi garantido o direito de votar aos brasileiros maiores de 21 anos, excetuando-se mulheres,

analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica” (COTRIM, 2016, p. 78). Posteriormente no mesmo tópico, se lê que “as conquistas foram graduais, ao longo do século XX: o voto tornou-se secreto e, aos poucos, as mulheres, os religiosos e os analfabetos, assim como os jovens maiores de 16 anos, adquiriram o direito de votar” (COTRIM, 2016, p. 78).

O restante do capítulo segue a tendência da coleção em ter como foco os conflitos políticos do período. No capítulo seguinte (“República Oligárquica”), no tópico “Voto restrito à minoria”, temos mais informações sobre o direito ao voto e sobre quem eram as(os) excluídos. Ao fim, a narrativa resume que “se fizermos um balanço geral, podemos dizer que tanto no Império como na Primeira República as mulheres e os pobres ficaram excluídos das eleições” (COTRIM, 2016, p. 84). Novamente, reforço que essas seriam oportunidades de se trabalhar as causas e consequências da exclusão de mulheres da vida política, mas não há abordagens sobre a questão.

Mulheres imigrantes voltam a aparecer em uma imagem no tópico “Grande imigração”, onde é possível ver mulheres e homens trabalhando em uma fazenda de café em São Paulo, no começo do século XX. No *box* na sequência, “Em destaque”, intitulado “Na trilha do futebol”, há menção à jogadora Marta: “Atualmente, o Brasil também se destaca no futebol feminino, com Marta, que foi considerada a melhor jogadora de futebol do mundo cinco vezes consecutivas, entre 2006 e 2010, um recorde entre mulheres e homens” (COTRIM, 2016, p.95). Não há menção sobre as disparidades de gênero dentro do mundo esportivo.

Na página seguinte, a população indígena volta à narrativa no tópico “Política indigenista”, sendo colocado um resumo de como os indígenas eram tratados pelo Estado no período colonial, mais ligados à catequese da igreja, e posteriormente na República: “Ao longo do período republicano, em várias regiões do país, ocorreram confrontos com grupos indígenas” (COTRIM, 2016, p. 96). A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 20 de junho de 1910, também é narrada, e com essa criação: “o governo federal assumia a tarefa de lutar contra o extermínio dos povos indígenas e “pacificar” os conflitos entre os indígenas e outros segmentos da sociedade nacional” (Ibidem, 2016, p. 96). Que foi extinto em 1967, quando a Fundação Nacional do Índio (Funai) foi fundada em substituição. É apresentada uma foto de Cândido Rondon reunido com indígenas da etnia paresí, no Mato Grosso, em meados de 1910.

No tópico seguinte, “Avanço industrial”, se pode conhecer melhor o perfil das(os) operárias(os) brasileiras(os) e saber que eram majoritariamente de “de ex-escravos (e seus descendentes) e imigrantes que viviam do trabalho na agricultura” (COTRIM, 2016, p. 97). Se lê que “meninos e meninas também sofriam, com frequência, castigos físicos, e as mulheres

eram afetadas pela violência sexual” (Ibidem, 2016, p. 98). É a primeira vez que alguma menção à violência sexual aparece na coleção, mas o assunto não é desenvolvido. Na página seguinte, há no texto principal do tópico “A luta pela autonomia feminina”. Por ter analisado a mesma coleção para o PNLD 2015, me chamou atenção que esse tópico esteja no texto principal, pois na coleção do PNLD anterior estava em um *box*, ao final do mesmo capítulo.

Nessa narrativa é trazido um resumo da situação de mulheres no período colonial, imperial e republicano de forma rasa e sem recortes importantes:

No período colonial, grande parte das mulheres que eram consideradas de “boa família” vivia submissa aos homens e trancada em casa. Durante o império, um maior número de mulheres passou a ser visto pelas ruas, embora fosse comum encontrá-las na companhia vigilante do pai ou do marido. Na República, entretanto, a mulher foi dando passos decisivos para romper o círculo fechado que a oprimia. (COTRIM, 2016, p. 99)

Não houve nos capítulos anteriores qualquer narrativa que informasse sobre a situação das mulheres na sociedade e a privação da liberdade causada pelo patriarcalismo nesses períodos. Neste resumo, não há recortes de raça e classe para que se compreenda que nem todas as mulheres vivenciavam a mesma realidade. Quem seriam essas mulheres de “boa família”? Se generaliza a situação feminina pelas mulheres brancas de classe mais altas nesse trecho. Também se lê que as mulheres “igualavam-se a eles ao sair dos lares para trabalhar nas fábricas e completar o reduzido orçamento familiar” (COTRIM, 2016, p. 99). Mulheres não brancas e/ou pobres nunca ficaram em casa e as ricas não foram trabalhar para complementar orçamentos familiares, dessa forma de que mulheres se está falando?

Dando seguimento, nas próximas páginas há um dado que não havia aparecido anteriormente: de que “elas mostravam que podiam executar outros trabalhos além das então tradicionais profissões de enfermeira e professora” (COTRIM, 2016, p. 99). Além desse dado novo de que as mulheres exerciam essas funções, a narrativa fica um pouco confusa com a afirmação anterior de que, ao trabalharem nas fábricas, elas saíam dos lares e complementavam as rendas; mas quando executavam a função de professoras e enfermeiras isso também não acontecia? A falta de recortes de classe e raça e um texto que generaliza a condição feminina deixa a compreensão da realidade da época e a narrativa confusas.

É trazido um texto da historiadora Margareth Rago que fornece mais informações sobre as mulheres operárias, de título “Trabalho feminino e sexualidade”, publicado em 1997. Na sequência, a narrativa do texto principal informa que “um dos fatores que contribuíram para abalar o mito da inferioridade feminina foi o surgimento do cinema no Brasil, em 1907”

(COTRIM, 2016, p. 99), onde mulheres eram representadas por personagens “psicologicamente fortes, determinadas e participativas” (COTRIM, 2016, p. 99). Não há filmes mencionados como exemplos e nem o dado de que esses filmes também contribuía, muitas vezes, para a propagação de estereótipos:

Estes filmes fazem da intimidade o seu principal teatro, e dos protagonistas familiares, seus atores favoritos. Mães levadas ao drama pela despreocupação de seus maridos ou filhos, mulheres dilaceradas entre seu trabalho e suas exigências privadas, esposas vítimas da dúvida sobre seus companheiros, todas encarnadas por Bette Davis, Joan Crawford ou Katherine Hepburn, são as heroínas destes filmes domésticos, muito conformistas em seu happy end marcado pelo restabelecimento da felicidade na ordem. As mulheres, são ali, na maior parte do tempo, “heroínas positivas” [...] A única subversão deste “feminismo doméstico” reside no lugar atribuído às mulheres como motor da ação. Para as espectadoras, assim como para as leitoras, há um princípio de identificação cujo sucesso sugere um grande conformismo em matéria de papéis sexuais. (PERROT, 2005, p. 443-444)

Ao fim do tópico, é trazido o movimento sufragista, sem o mencionar como movimento feminista:

O advento da República e suas mudanças institucionais fizeram nascer, também, a esperança na aprovação do voto feminino pelos deputados. Em 1920, Berta Lutz fundou a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher para lutar pela igualdade de salários e pelo sufrágio feminino. No entanto, as mulheres só conquistaram o direito ao voto em meados da década de 1930. (PERROT, 2005, p. 443-444)

É uma conquista o assunto não ser tratado em um *box*, mas a falta de narrativas anteriores, a generalização e resumo que se tenta fazer sobre as mulheres brasileiras deixa de lado muitas realidades sociais distintas e impede a real compreensão das realidades vividas por mulheres até então. A coleção, que preza constantemente por enfatizar resistências e lutas de parcelas excluídas da sociedade, poderia explorar da mesma forma a luta pela autonomia feminina.

Seria uma oportunidade, por exemplo, de se falar da Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher para além de apenas citar sua existência. A Liga posteriormente contou com a adesão de mulheres de vários estados do Brasil e, em 1922, mudou de nome para Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBFP). Responsável por influenciar duas gerações de feministas no país (SCHUMAHER, 2000). Entre acordos e desacordos de seus membros, a conquista ao direito ao voto é fruto da FBFP. As ações das mulheres da FBFP, se trazidas, poderiam exemplificar melhor as desigualdades de gênero na sociedade da época e em como a luta por direitos foi tarefa árdua numa sociedade patriarcal que excluía mulheres da vida política.

Sendo, também, uma oportunidade de começar a trabalhar a disparidade de gênero que

ainda impera na política nacional⁴⁹. Trazendo a questão nos capítulos que viriam para que as(os) estudantes formassem conhecimento suficiente para compreender que os baixos números de mulheres eleitas no Brasil é um problema social que impede uma real democracia: “uma democracia como ruptura com os jogos de opressão, dominação e exploração seria a antecipação de um sonho. Essa democracia que não se tem e que, no entanto, se deseja é a que está em discussão. Uma democracia radical” (TIBURI, 2016, p. 31).

Na mesma coleção no PNLD 2015, havia uma foto reproduzida no então *box* sobre o tema, onde era possível ver Laura Brandão discursando para operários em São Paulo no comício do Dia do Trabalhador de 1919. Essa é a única mudança na abordagem das coleções de 2015 e 2018, a supressão de uma foto que trazia uma personagem histórica. Assim como a coleção anterior, de um PNLD para o outro houve a retirada de personagens históricos nas atualizações das edições em coleções que contam com poucos personagens femininos.

No capítulo seguinte (“Revoltas na Primeira República”), se aborda o messianismo, o cangaço, revoltas na capital da República, Modernismo e a renovação nas artes brasileiras. No tópico “Rei do cangaço”, há menção à Maria Bonita ao falar de Lampião: “Ele e sua mulher, Maria Bonita (que vivia com o bando), se tornariam os personagens mais famosos do cangaço” (COTRIM, 2016, p.108). Há também uma foto do cangaço de Lampião onde se pode ver Maria Bonita. A narrativa é centrada em Lampião, não há, por exemplo, dados sobre a participação feminina no cangaço ou outras figuras históricas além de Maria Bonita. Repetindo o que ocorreu na coleção anterior.

No mesmo capítulo, no *box* “Em destaque”, intitulado “Matrizes do samba”, há maiores informações sobre a população negra através da narrativa sobre o gênero musical. “O samba pode ser interpretado como expressão de resistência das comunidades negras atingidas pela reforma urbana que as afastou do centro do Rio de Janeiro” (COTRIM, 2016, p. 110). A narrativa se concentra nas três principais matrizes do samba: o partido-alto, o samba de terreiro e o samba-enredo. Não há nomes de personagens históricas(os) citados. Há a reprodução da pintura “Samba”, de Anita Malfatti, feita entre 1943 e 1945. Apesar de não trazer muitas informações, a atividade proposta no *box* é “Pesquise letras de samba criadas no começo do século XX. Em seguida, analise as letras pesquisadas identificando: nome, autor, ano da criação e tema” (COTRIM, 2016, p. 110).

No tópico seguinte, “Campanha de vacinação”, se pode ler que “para alguns, a aplicação

⁴⁹ O Brasil em janeiro de 2022 se encontrava em 144 no *ranking* geral de 188 países analisados pelo Inter-Parliamentary Union (IPU) que todo mês publica relatórios sobre a participação feminina como parlamentares no mundo desde 1997. Dado disponível em Monthly ranking of women in national parliaments (2022).

de injeções em mulheres era imoral” (COTRIM, 2016, p. 110). Sem maiores informações sobre o que seria considerado moral ou imoral e sobre mulheres no período. Sobre a população negra brasileira, se pode conhecer um pouco melhor a sua situação na sociedade nas narrativas sobre a Revolta da Chibata. Há menção a João Cândido, que “passou para a história como o Almirante Negro, que acabou com o castigo da chibatada na Marinha do Brasil” (Ibidem, 2016, p.112). Há também o *box* “Interpretar fonte”, intitulado “Cantos e chibatadas”, com a reprodução da música “O mestre-sala dos mares”, de Aldir Blanc e João Bosco, que tem como tema a Revolta da Chibata.

No tópico sobre o Modernismo, em “Semana da arte moderna”, são citadas Anita Malfatti e Tarsila do Amaral como artistas plásticas que se destacaram. Não há informações além de seus nomes no texto principal. Há a reprodução de um quadro de Anita Malfatti, “O japonês”, e na descrição da obra se pode ler sobre a artista que “sua polêmica mostra individual de pintura em São Paulo, em 1917, é considerada precursora da Semana de Arte Moderna” (COTRIM, 2016, p. 112). Na página seguinte há a reprodução do quadro “A boba”, também de Anita Malfatti. Sem maiores informações sobre as artistas plásticas, o texto se concentra somente nas figuras de Mário de Andrade e Oswald de Andrade quando aborda o Modernismo.

No capítulo seguinte (“Era Vargas”), se fala sobre os temas: a república em crise; o governo provisório; o governo constitucional; a intensa agitação política e social do período; a instituição do Estado Novo; e a agricultura, industrialização e trabalhismo. No tópico “A crise política”, se pode ler que a Aliança Liberal apresentava um projeto com a “criação de algumas leis trabalhistas, como a regulamentação do trabalho de adolescentes e mulheres” (COTRIM, 2016, p. 124). O Bloco Operário Camponês também apresentava projeto que incluía mulheres: “a instituição do voto secreto e obrigatório, inclusive para as mulheres” (Ibidem, 2016, p.125). Não há nenhum destaque para qualquer personagem histórica envolvida. Sobre o Movimento constitucionalista de 1932, no tópico “Luta armada”, se lê que “diversas mulheres também participaram do movimento, na maior parte das vezes atendendo a feridos nas batalhas” (Ibidem, 2016, p. 128). Isto é, não há menção a nomes ou mais dados sobre a participação feminina.

No mesmo capítulo, há o tópico “Código eleitoral e voto feminino”, no texto principal. O mesmo assunto era abordado em um *box* na mesma coleção para o PNLD 2015. A narrativa traz a conquista do direito ao voto de forma que as mulheres são passivas nessa conquista. Se lê que “criava-se a Justiça Eleitoral, introduzia-se o voto secreto e estabelecia-se o voto feminino. A primeira vez em que as mulheres puderam votar no Brasil foi em maio de 1933, quando houve eleições para a Assembleia Constituinte” (COTRIM, 2016, p. 128). Há então a

reprodução de um texto da Fundação Getúlio Vargas (FGV), “Participação política feminina”, que traz um pouco mais de informações e alguns nomes:

[...] é conhecido um caso de participação política feminina: em 1928, no Rio Grande do Norte foi eleita a primeira prefeita da América do Sul, Alzira Soriano. Muitas mulheres se candidataram à Constituinte de 1934, como Bertha Lutz e Leolinda de Figueiredo Dalto, mas apenas Carlota Pereira de Queirós conseguiu se eleger por São Paulo. [...] vários artigos da Constituição de 1934 iriam de fato beneficiar a mulher, entre eles os que estabeleciam a regulamentação do trabalho feminino, a igualdade salarial e a proibição de demissão por gravidez. [...], Mas a questão do papel da mulher não despertava consenso. O grupo católico, articulado em torno do Centro Dom Vital, fazia restrições à emancipação feminina, considerando-a uma ameaça à estabilidade familiar. [...] Nas revistas humorísticas ilustradas, a mulher emancipada passaria a ser objeto de inúmeras charges e caricaturas. (FGV, 2012 *apud* COTRIM, 2016, p. 129).

Mesmo com o texto da FGV fornecendo alguns nomes, de Bertha Lutz, Leolinda de Figueiredo Dalto e Carlota Pereira de Queirós, não se é possível conhecer os papéis dessas mulheres na conquista do voto feminino. Os artigos da Constituição de 1934 que vieram beneficiar as mulheres, também não apresentam sua ligação com o movimento político de mulheres que os conquistou. A oposição a esse direito na sociedade é citada, mas não se explora a raiz dessa questão. Dito isso, há poucas narrativas anteriores que permitam que as(os) estudantes compreendam as situações das mulheres e as relações de poder que as excluía da vida política. O texto entre as coleções do PNL D 2015 e 2018 sofreu poucas alterações.

Sobre a população indígena, em tópico do mesmo capítulo, intitulado “Os indígenas na Constituição”, sobre a Constituição de 1934, é possível conhecer que “foi a primeira a tratar dos direitos dos povos indígenas, assegurando a posse de seus territórios e atribuindo à União a promoção da política indigenista” (COTRIM, 2016, p. 129). Também que as Constituições de 1937 e 1946 mantiveram essa posição, mas que “a prática do respeito às terras indígenas, porém, continuou a ser problemática, pois não havia por parte do Estado órgãos eficazes para fazer valer suas decisões” (Ibidem, 2016, p. 130). Sobre a população negra não há informações.

Na sequência do capítulo há o *box* “Em destaque”, intitulado “Nise da Silveira”. Se pode conhecer a vida e obra dessa importante psiquiatra brasileira. Que foi “a única mulher em uma turma de 157 homens” (COTRIM, 2016, p.131). Até esse dado, não havia qualquer menção sobre a educação feminina. A narrativa também não traz maiores informações do porquê de ela ser a única mulher. Ao final do *box* há a questão “Histórias como a de Nise da Silveira inspiraram muitas mulheres a buscar profissões que, até então, eram exercidas predominantemente por homens. Você conhece a história de outras mulheres que devem ser lembradas? Quais? Por quê?” (Ibidem, 2016, p.131). Espera-se que as(os) estudantes

compreendam a questão da exclusão das mulheres das universidades e de nichos do mercado de trabalho com narrativas fracas sobre as disparidades de gênero e sem recortes de raça e classe.

Adiante no mesmo capítulo há o tópico “Educação e cultura”, sobre a fundação e atividade do Ministério da Educação (MEC) e as propagandas para o Governo de Vargas. Não há informações sobre como ocorria a educação antes do Governo de Vargas e nem sobre quais indivíduos tinham acesso à educação. Tampouco sobre as diferenças na educação para meninas e meninos ou recortes étnico-raciais. Informações que ajudariam, por exemplo, a compreender a questão anteriormente levantada. Adiante, no tópico sobre “A Legislação trabalhista”, se lê que foram implementadas leis para a “proteção ao trabalho da mulher e do menor” (COTRIM, 2016, p. 137).

A unidade três da coleção se concentra na História internacional, e no capítulo “África, Ásia e Oriente Médio”, se narra sobre o que a independência significou para as populações desses países. Nessa parte, há uma preocupação em narrar como “a dominação neocolonial afetou as relações internas e o desenvolvimento socioeconômico das regiões colonizadas. Além da exploração econômica a que eram submetidos, muitos territórios foram divididos de acordo com os interesses das potências” (COTRIM, 2016, p. 156). Fala-se sobre a independência da Índia, da Indochina, África do Sul, Argélia e República Democrática do Congo. Também se aborda a criação de Israel e a causa palestina.

No capítulo “Desigualdades e globalização”, as raízes históricas das desigualdades entre diferentes países também são exploradas, onde é apontado que “a maioria dos países do Terceiro Mundo foi colonizada por países europeus, e seus recursos naturais e humanos foram explorados em benefício das metrópoles” (COTRIM, 2016, p. 194). E que “mesmo depois da independência, os países do Terceiro Mundo continuaram vinculados a um modelo econômico que preservava os interesses estrangeiros, aliados aos das elites locais” (Ibidem, 2016, p. 194). Também se fala sobre racismo, classes sociais e xenofobia ao se narrar sobre países europeus e sobre os Estados Unidos. Tópicos que são importantes para a compreensão de como a colonialidade de poder nos afeta.

A unidade quatro conta com três capítulos sobre História do Brasil, e no primeiro capítulo (“O Brasil democrático”) são abordados os temas: as eleições e a nova Constituição; o governo Dutra; o retorno de Getúlio ao poder; o governo Juscelino, o Governo Jânio; e o governo Goulart. No tópico “Democracia brasileira: alcances e limites”, se fala sobre as desigualdades sociais e que “nesse contexto, destacam-se a presença dos movimentos sociais, que procuram representar as reivindicações dos cidadãos junto ao Estado e à sociedade em geral

(COTRIM, 2016, p. 220). Ao fim do texto há a tarefa: “Que movimentos sociais atuais você conhece? O que eles reivindicam? Pesquise” (Ibidem, 2016, p. 220). Porém, durante o capítulo, nenhum movimento social tem sua história mais elaborada, o Movimento Feminista é completamente “esquecido”.

No tópico sobre “Os anos dourados”, há a citação de alguns nomes de mulheres ao se falar da cena cultural da época. Se pode ler que “um dos destaques do rádio eram os programas de auditório com cantores-estrelas, como as irmãs Linda e Dirce Batista, Marlene, Emilinha Borba, Ângela Maria, Nelson Gonçalves, Nora Ney e Jorge Goulart” (COTRIM, 2016, p. 227). Ao fim do tópico há o *box* “Interpretar fonte”, intitulado “As revistas femininas”.

Figura 5 — Box Interpretar fonte, intitulado “As revistas femininas”

Interpretar fonte **As revistas femininas**

Nos anos 1950, boa parte das revistas femininas projetava um conceito de felicidade para a mulher bem diferente do atual. Sobre o assunto, leia o texto a seguir.

A mulher ideal é carinhosa em casa e austera na rua. Como é preciso manter o casamento, a esposa que desconfia da infidelidade do marido precisa redobrar seu carinho e as provas de afeto. Absurdo? Para muitas leitoras que acompanhavam as revistas voltadas para o público feminino nas décadas de 1940, 50 e início dos anos 60, esses conselhos eram frequentes – o que não significa que esses padrões de conduta fossem seguidos por todas as mulheres.

“O conceito de felicidade mudou”, observa a historiadora Carla Sílvia Beozzo Bassanezi. [...] Há 30 ou 40 anos a realização de muitas mulheres dependia de um casamento bem-sucedido.

Atualmente, sua maior preocupação é com a realização pessoal, profissional, intelectual, afetiva e sexual. Veja alguns exemplos de “conselhos” divulgados pelas revistas femininas desse período:

- Não se deve irritar o homem com ciúmes e dúvidas. (*Jornal das Moças*, 1957)
- A mulher deve fazer o marido descansar nas horas vagas, nada de incomodá-lo com serviços domésticos. (*Jornal das Moças*, 1959)
- A esposa deve vestir-se depois de casada com a mesma elegância de solteira, pois é preciso lembrar-se de que a caça já foi feita, mas é preciso mantê-la bem presa. (*Jornal das Moças*, 1955)
- Se o seu marido fuma, não arrume brigas pelo simples fato de caírem cinzas no tapete. Tenha cinzeiros espalhados por toda a casa. (*Jornal das Moças*, 1957)
- Mesmo que um homem consiga divertir-se com sua namorada ou noiva, na verdade ele não irá gostar de ver que ela cedeu. (*Revista Querida*, 1954)
- O lugar da mulher é no lar, o trabalho fora de casa masculiniza. (*Revista Querida*, 1955).

LEAL, Cláudia. In: O Estado de S. Paulo, 27 dez. 1993.

Propaganda no *Jornal das Moças* (1946), que circulou no Brasil entre 1914 e 1965.



Peça de divulgação feita para publicação em outras revistas (1954).



A JORNAL DAS MOÇAS E O USO DE IMAGENS FEMININAS

1. Com base no texto, o que se conclui sobre o conceito de felicidade que se projetava para a mulher em meados do século XX? O que permite essa conclusão? Dê exemplos.
2. Que fatores, atualmente, podem ser relacionados à busca da felicidade pela mulher? Em sua opinião, o que causou essa mudança?

Através de um resumo rápido no *box* “As revistas femininas” (Figura 5), é possível ter mais informações sobre as relações entre mulheres e homens na sociedade brasileira dos anos 40, 50 e 60. Há uma comparação com os tempos atuais sobre as preocupações das mulheres, dessa forma são apresentados alguns “conselhos” que eram reproduzidos nas revistas para o público feminino nas décadas comentadas. Esse *box* é relevante, mas não aprofunda as questões sobre as relações de poder desiguais entre mulheres e homens. Não há a nomeação do machismo ou patriarcalismo, por exemplo. E, mais uma vez, se perde a oportunidade de debater valores sociais baseados em preconceitos e estereótipos de gênero. Num capítulo que cita movimentos sociais, seria coerente trazer o movimento social que combateu as desigualdades de gênero na sociedade, o movimento feminista. Mas não há menção ao movimento feminista. Esse mesmo *box*, sem nenhuma mudança, está na coleção para o PNLD 2015.

Sobre a população indígena, há um *box* nesse capítulo intitulado “Parque Indígena do Xingu” e nele se pode ler sobre a criação do Parque e sua importância, mas também que “significou o confinamento dessas populações a um território muito menor do que aquele que elas tradicionalmente habitavam” (COTRIM, 2016, p. 231). Há a informação de que os povos indígenas atualmente nessa região “lutam constantemente para manter seu território protegido” (Ibidem, 2016, p.231). No entanto, não há mais informações sobre as lutas travadas, contra quem seriam ou por quem seriam comandadas. Seria uma oportunidade de falar de lideranças indígenas, por exemplo. Há a tarefa: “Segundo o texto, que debate existe acerca da criação do Parque Indígena do Xingu? O que você pensa sobre esse assunto? Pesquise mais informações sobre ele e converse com os colegas” (Ibidem, 2016, p. 231). No entanto, a narrativa não traz informações suficientes para responder as perguntas e embasar conhecimentos que permitam a(o) estudante formar opinião sobre a necessidade ou não de reservas indígenas.

No capítulo seguinte, intitulado “Governos militares”, se aborda as características e acontecimentos do período entre 1964 a 1985. Da ruptura com o regime democrático e depois da transição do regime militar para a democracia. Não há menção a personagens femininos como, por exemplo, Olga Benário que comumente aparece em outras coleções nesse período. Sobre mulheres, apenas aparecem no *box* “Em destaque”, intitulado “Tortura: nunca mais”, com trechos da obra de mesmo nome de Dom Paulo Evaristo Arns. Se pode ler que: “crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos” (COTRIM, 2016, p. 244). Não há menção à participação feminina na resistência ao governo militar.

Na página seguinte, há o *box* “Interpretar Fonte”, intitulado “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Há a reprodução da marchinha “Eu te amo, meu Brasil”, da dupla Dom e Ravel. Na letra dessa

música se pode ler que “A mão de Deus abençoou, Mulher que nasce aqui tem muito mais amor [...] Mulatas brotam cheias de calor” (COTRIM, 2016, p.245). Não há qualquer contextualização sobre a condição das mulheres no período. Essa seria uma oportunidade para se debater, por exemplo, o turismo sexual que era incentivado pela Embratur (Instituto Brasileiro de Turismo) no período (KAJIHARA, 2008). Tampouco se debate o uso do termo “mulata” que há décadas vem sendo problematizado pelo movimento feminista negro no Brasil. O termo, além de preconceituoso, estimula a hipersexualização da mulher negra e contribuiu para o mito da miscigenação racial (ALMEIDA, 2020). Essas são as únicas menções às mulheres nesse capítulo.

No capítulo seguinte e último desta coleção (“O Brasil contemporâneo”), se aborda os temas: contextos históricos da redemocratização que considera os governos de Sarney, Collor, Itamar, Fernando Henrique, Lula e Dilma. No tópico sobre a Constituição de 1988, “Constituição Cidadã”, se fala sobre a igualdade jurídica e que “homens e mulheres são iguais em direitos e deveres” (COTRIM, 2016, p. 262). Ao fim do tópico se pode ler que a “cidadania é uma construção coletiva, que resulta de processos históricos de lutas e conquistas das pessoas e dos grupos sociais” (Ibidem, 2016, p. 262). No entanto, durante toda a coleção a luta de mulheres e do movimento feminista por cidadania tiveram narrativas confusas, generalizações e descontinuidades que impedem o entendimento crítico dessa luta por igualdade.

Há uma menção rápida ao movimento indígena no tópico “Os povos indígenas”, onde se pode ler que

como resultado da luta do movimento indígena [...] a Constituição Federal consagrou um capítulo para os indígenas, referindo-se a eles como grupos autônomos, com direito sobre suas terras e o de manter suas organizações sociais, suas línguas, seus costumes e suas tradições. (COTRIM, 2016, p. 263)

Há também, posteriormente, um *box* “Em destaque”, intitulado “A presença indígena”, que trata abertamente sobre o preconceito contra indígenas, através de um texto de Washington Novaes, “O índio e a modernidade”, de 1998. Se pode ler que:

Diz o prof. Munanga que o racista agride e mata por não admitir o direito à semelhança, à possibilidade de o discriminado fazer o que ele, racista, é capaz de fazer profissionalmente, à possibilidade de esse discriminado ocupar o lugar dele, racista. Nada mais verdadeiro em relação ao índio: é a cobiça por sua terra e pelo que nela se encontra que explica a negação de seus direitos, da mesma forma que em outros tempos foi o desejo de transformá-lo em escravo, de apropriação do seu trabalho. E a tal ponto que foi preciso um papa proclamar que índio também tinha alma para negar o “direito” de morte sobre ele. (NOVOAS, 1998 *apud* COTRIM, 2016, p. 266)

Pode-se ler também sobre as relações igualitárias entre os indígenas, que “não delegam

poder a ninguém. Por isso, o chefe não manda, não tem poder, não dá ordens. É o representante da tradição, da cultura, depositário da experiência” (COTRIM, 2016, p. 266) e que “o que um sabe, todos podem saber; ninguém se apropria da informação para transformá-la em poder político ou econômico. Da mesma forma, a relação com a terra não costuma ser uma relação patrimonial” (Ibidem, 2016, p. 266). O autor termina o texto fazendo uma reflexão:

Com todas essas peculiaridades, se ninguém delega poder, se ninguém se apropria da informação, se ninguém pode dar ordens, será impossível estabelecer repressão organizada. E sem repressão, não será possível a dominação de um grupo por outro grupo, ou de um indivíduo por outro grupo. Nestes tempos em que se questiona em todas as partes do mundo a organização e as funções do Estado, em que se proclama a necessidade de descentralizar o poder, de conferir a autonomia aos cidadãos, que outra organização social pode permitir-nos uma visão mais moderna e estimulante? Que pode haver de mais instigante que uma sociedade onde cada indivíduo é educado para ser autossuficiente?. (COTRIM, 2016, p. 266)

De todas as narrativas sobre indígenas nesta coleção, esta é a que mais aborda os modos de vida e as culturas dos povos indígenas. Também é a única que fala sobre o preconceito racial contra os indígenas. Há também um estímulo ao pensamento crítico de como a nossa sociedade — fruto da colonialidade — se organiza, sobre o modo de vida indígena e os tempos atuais.

No tópico “Avanços Sociais”, se pode conhecer mais da realidade da sociedade brasileira. Sobre os números do analfabetismo e a mortalidade infantil ao final do Governo FHC, mas não há recortes de raça e gênero nessas narrativas. Sobre o Governo de Luís Inácio Lula da Silva, há a reprodução da foto de sua posse onde o então presidente e ex-presidente estão acompanhados de suas esposas. Se pode ver na foto Lula, Marisa Letícia, Fernando Henrique Cardoso e Ruth Cardoso. Depois dessas mulheres, a única citada é Dilma Rousseff ao se falar de seu governo. Sobre sua vida se lê que “Dilma começou sua vida política aos 16 anos. Entre as décadas de 1960 e 1970, participou da luta armada contra a ditadura militar, tendo sido presa e torturada por órgãos repressivos do governo” (COTRIM, 2016, p. 275).

Ainda sobre seu governo, no tópico que dá continuidade ao tema das políticas sociais, há um dado sobre o acesso à educação por mulheres. De que “O número de matrículas em cursos de graduação universitária subiu para mais de 7 milhões. Desse total, cerca de 55% dos matriculados eram mulheres” (COTRIM, 2016, p. 275). Não há outras informações sobre a população feminina, então não é possível saber que mulheres só conquistaram o acesso em massa à educação no século passado. Na página seguinte há uma foto de Dilma Rousseff na ONU e se pode ler na descrição da foto que foi a “primeira mulher a abrir a Assembleia Geral da ONU, em Nova York (EUA)” (Ibidem, 2016, p. 276). A narrativa sobre o seu governo termina com o processo de impeachment e a posse de Michel Temer. A figura de Dilma

Rousseff é a única trazida como personagem histórico que tem sua história narrada e não como complemento a história de um homem neste capítulo.

Ao final do capítulo há o tópico “Democracia e Cidadania”, onde se aborda algumas conquistas sociais em prol de uma sociedade mais democrática. Dessa forma, são apresentados: a criação do ECA, em 1990; o Estatuto do Idoso, de 2003; o Estatuto da Igualdade Racial, de 2010; e da Lei da Ficha Limpa, de 2012. Não há qualquer menção à luta por igualdade de gênero durante todo esse capítulo que, inclusive, se chama e aborda a “Democracia e movimentos sociais”. De forma geral na coleção, quando houve menção a conquista do voto e mudanças sociais para mulheres, as narrativas foram rasas e em poucos momentos mulheres foram trazidas como personagens ativos na conquista de seus direitos sociais. Não houve menção ao machismo, patriarcalismo ou sexismo e não houve recorte racial e de classe nas narrativas sobre a situação das mulheres. Mulheres negras e indígenas são esquecidas nas narrativas que tratam sobre mulheres e também nas que tratam sobre as populações negras e indígenas.

7 CONCLUSÃO

Esta tese tinha como objetivo geral investigar como a colonialidade de gênero está presente no ensino de história do ensino médio, através das narrativas históricas dos LD de História. Para tal, optei pelo recorte de análise as narrativas históricas dos livros didáticos de História do ensino médio para a rede pública de ensino. Conduzi minha pesquisa por meio da perspectiva de(s)colonial, dos estudos feministas e de gênero, para analisar as duas coleções mais vendidas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a disciplina de História de 2018. Para atender ao meu objetivo geral três especificidades foram observadas durante a análise as coleções: i) narrativas que produzissem e/ou reproduzissem o binarismo hierárquico de gênero; ii) as especificidades étnico-raciais nas narrativas, principalmente sobre mulheres não brancas na História do Brasil; iii) e a presença, a ausência e a emergência de narrativas que evidenciam a colonialidade de poder e de gênero

Na Coleção “História: Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, foi possível perceber a presença do binarismo hierárquico de gênero da colonialidade de gênero. De forma geral, houve poucas inserções de mulheres nas narrativas, quase nenhuma informação sobre como mulheres viviam nas sociedades e períodos abordados e explicações de como se davam as relações de poder entre os gêneros (somente menções que falam de proibições para as mulheres). As narrativas sobre as violências de gênero (como a física, a sexual, as práticas culturais nocivas, a simbólica, a matrimonial etc.) ficaram restritas a dois *boxes*: “O feminismo na Primeira República” e “A luta das mulheres”. Destaco que a violência sexual não foi mencionada na coleção.

Nas citações de nomes, a maioria das mulheres que foram citadas estavam lá para fornecerem mais informações sobre os homens, pois eram os homens que conduziram a história nessa coleção. Nas narrativas referentes à História do Brasil, isso aconteceu ao citar Xica da Silva, D. Maria I, D. Leopoldina, Maria da Glória, Princesa Isabel, Luiza Mahin, Tia Ciata, Tia Perciliana, Maria Bonita, Olga Benário, Dulce Figueiredo e Minervina Sanches de Mendonça. As mulheres que tiveram um pouco mais de suas histórias contadas sem associações com a história de homens foram: Niède Guidon, Maria Quitéria, Santa Dica, Bertha Lutz e Dilma Rousseff. Já Heloísa Helena e Ivete Vargas foram citadas para falar da fundação de partidos, mas sem desenvolvimento de suas ações no cenário político.

Pouco se pôde saber sobre como as mulheres viviam, suas condições de vida, quais liberdades tinham ou não, os ambientes em que circulavam, se estavam envolvidas em cenários políticos, artísticos etc., se as condições de vida eram as mesmas para todas as mulheres e como

se davam suas relações com os homens. Algumas narrativas deram pistas de que suas liberdades eram tolhidas, como, por exemplo, ao falar do impedimento ao voto e da família patriarcal colonial. No entanto, não foram tópicos que se desenvolveram sobre as questões de gênero, abrindo espaço para dúvidas: por que não podiam votar? Elas podiam estudar? Podiam se casar com quem desejavam? Possuíam posses? Como se davam as relações de mulheres e homens, havia diferenças dependendo da cor de pele das mulheres? Enfim, nenhuma narrativa possibilitou maior entendimento de várias questões referentes às mulheres e às questões de gênero.

Não houve análise crítica, por exemplo: da estrutura familiar nuclear patriarcal colonial e escravocrata brasileira que foi citada; sobre os jogos de poder dentro dessa estrutura que sustentaram por séculos a colonialidade de gênero; e sobre a colonialidade como um todo, que se utilizou das mais diversas violências. Estrutura que se confundia com o próprio poder do Estado. Outro exemplo sobre a não contestação do binarismo hierárquico de gênero da colonialidade de gênero e suas especificidades étnico-raciais, é que nenhuma narrativa aprofundou sobre as condições de vida de mulheres não-brancas, que representam a intersecção das opressões de gênero e raça. Muito menos tratou dessas heranças ainda presentes atualmente em nossa sociedade.

As mulheres não-brancas trazidas foram: Xica da Silva, Luiza Mahin, Tia Ciata, Tia Percilina e Maria Bonita. Nenhum nome de mulher indígena foi citado. Nenhuma dessas mulheres teve a sua história desenvolvida, somente foram trazidas para falar de homens (sejam eles brancos ou não). Na figura de Xica da Silva se abordou também a questão das relações entre homens brancos e mulheres negras e a miscigenação. Questão que também foi trazida nas narrativas sobre relações entre mulheres indígenas e homens portugueses, descritas como “amistosas”. Sem qualquer relato sobre as violências sexuais que as mulheres não-brancas enfrentaram vindas de homens brancos e seus descendentes, isto é, há a manutenção da ideia de que o povo brasileiro é fruto da miscigenação pacífica, “amistosa”. Ideia que foi fomentada na historiografia pelo IHGB e depois por autores como Gilberto Freyre — e que nessa coleção ainda está presente.

Também não houve indicação de outras possíveis formas de se ser no mundo além do binarismo de gênero, mulheres e homens, e de se relacionar amorosa/sexualmente, além da heterossexualidade. Tampouco qualquer narrativa abordou a existência de outras formas de organização familiar que não a nuclear patriarcal. Sobre a História do Brasil e as populações indígenas, não houve narrativas, além de uma generalização sobre povos indígenas, que permitisse conhecer mais sobre como essas sociedades se organizavam internamente nas

questões de gênero antes da colonização. Se compreendeu, pela generalização trazida, que outras realidades além do patriarcado de alta intensidade nunca existiram.

Outra característica dessa Coleção é que as mulheres ainda pertencem aos *boxes*. Isso ocorreu na mesma Coleção “História: Sociedade & Cidadania”, assinada pelo mesmo autor, para o PNLD 2015. De um PNLD para o outro, não houve grande alteração no que se refere à inclusão de mulheres e de suas histórias nos três volumes. Nos *boxes* “O feminismo na Primeira República” e “A luta das mulheres” os textos sofreram modificações mínimas do PNLD 2015 ao PNLD 2018. Além disso, Maria Carolina de Jesus e Ruth de Souza, mulheres negras que eram trazidas na Coleção de 2015, foram retiradas da coleção de 2018. Demonstra-se, assim, que não foi visto como algo necessário o aprofundamento dessas questões e o melhor desenvolvimento da História das Mulheres, assim como a permanência de personagens históricas negras, numa coleção que já trazia pouca presença dessas mulheres.

A inclusão da história da luta pelo voto feminino foi feita e se trouxe uma personagem histórica, ainda que esteja num *box*. Mas somente um *box* não é suficiente para fomentar um conhecimento sobre a luta de mulheres por direitos políticos. As(os) estudantes só tiveram informações prévias a esse *box* em “O feminismo na Primeira República”, sobre a proibição de mulheres votarem em passagens rápidas no texto principal. Não houve um aprofundamento da exclusão de mulheres da cena política e o porquê de isso ocorrer. O espaço dado a história do voto feminino deixa questões em aberto, como, por exemplo: somente Bertha Lutz lutou pelo voto? Não havia um movimento de mulheres organizado? Não protestaram de alguma forma? Pensavam todas iguais? O que aconteceu depois da conquista do voto na vida das mulheres? A sociedade aceitou outros direitos para mulheres depois? Elas continuaram lutando por direitos? Pelo que passaram a lutar?

O outro *box* que poderia ter respondido algumas dessas questões e que veio adiante na coleção, após uma lacuna de narrativas sobre mulheres, foi o *box* “A luta das mulheres”. Pelo pouco espaço, seria impossível abordar todas as questões pertinentes à História das Mulheres citadas. De forma geral, nesse *box*, houve uma generalização das realidades vividas por mulheres (tendo por base as mulheres brancas) e tópicos brevemente citados (como divórcio, vida sexual, vida intelectual etc.). Não se conheceu qualquer especificidade de classe, de sexualidade, de identidade de gênero ou étnico-racial nessa luta das mulheres.

Um texto que poderia servir de base para questões que deveriam ser trabalhadas ao longo da coleção, com os devidos recortes, como por exemplo, a revolução sexual, o divórcio, a vida intelectual feminina, os preconceitos de gênero e a participação política de mulheres. Sendo complementado pela luta das mulheres negras e indígenas e as especificidades de suas histórias.

Não somente em *box* ao fim do capítulo, num resumo rápido e genérico, mas durante os capítulos da coleção. Não somente num apêndice à história, mas parte da história. Principalmente contendo narrativas sobre a História das Mulheres no Brasil, pois é onde nos localizamos.

Apesar das poucas narrativas nessa coleção sobre mulheres, há o *box* “Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina”, que traz o texto de Maria Lígia Prado, com uma crítica de como as mulheres são esquecidas nessa história. A autora fala especificamente dos momentos de independência, mas suas críticas podem ser estendidas à história latino-americana como um todo. Pela anexação do texto à coleção, se entende que houve o reconhecimento desse “esquecimento” como uma questão importante a ser criticada no ensino de história. Entretanto, ironicamente, durante toda a coleção foi reproduzido esse “esquecimento”. No próprio período tratado sobre a independência somente Maria Quitéria foi trazida (num *box*).

Apenas o reconhecimento da exclusão feminina da história latino-americana e narrativas que mantêm esse “esquecimento” não são suficientes para modificar estruturas de poder entre os gêneros. O que a coleção fez de fato foi dizer “são esquecidas, mas estavam lá. Porém, não vamos contar suas histórias”, preservando narrativas ainda androcêntricas. O reconhecimento e a manutenção de uma questão problemática também foram vistos nas narrativas que tratam sobre indígenas. Se reconheceu a importância dos povos indígenas, mas não houve narrativas que possibilitasse conhecer sobre eles.

Esse padrão também está presente nas narrativas que trataram sobre a população negra, mas em menor grau por possuir capítulos destinados à História do Continente Africano, que foram mais desenvolvidas do PNL 2015 para o PNL 2018. No entanto, as narrativas sobre a população negra no Brasil careceram de maior relevância dentro do texto principal. Muitas das informações sobre nomes e resistências vieram apenas em descrições de imagens, com a característica de serem, também, complementos históricos, mas não os condutores da história.

Por esses apontamentos, entendo que a perspectiva utilizada é colonial. Além disso, também não se evidenciou a colonialidade de poder. Há, por exemplo, abordagens que tratam do etnocentrismo no capítulo “Nós e os outros: A questão do etnocentrismo”, mas não se falou do etnocentrismo cometido por europeus que aqui chegaram, colonizaram e suas heranças. A crítica estabeleceu somente uma reflexão simplista de etnocentrismo, ressaltando que vários povos lidaram com as “diferenças” de formas diversas na história da humanidade, mas sem aprofundar quais foram essas formas. E aqui, como ocorreu? Quais as peculiaridades desse etnocentrismo no Brasil? Talvez por não aprofundar essa reflexão não tenha havido uma

autocrítica sobre as pouquíssimas narrativas sobre povos indígenas na História do Brasil. Trazidas com generalizações que carregam viva a forma como a perspectiva colonial tratava esses povos: como “o outro”.

Mais um exemplo da força da colonialidade nessa coleção é o capítulo “Democracia: Passado e Presente” que traz o que Enrique Dussel nomeia como diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa. A democracia é a condutora dessa diacronia nesse capítulo da coleção. Mas sem análises profundas de como o conceito de democracia foi profundamente modificado, passando o entendimento de que nossa democracia pouco mudou desde o período chamado de Antiguidade Clássica. Sem qualquer recorte de classe, raça e gênero nesse caminhar da democracia. Uma diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa-mundo no que tange a democracia.

A presença da perspectiva colonial e a ausência de críticas à colonialidade de poder fica ainda mais visível ao comparar essa coleção com a segunda coleção analisada. A Coleção “História Global”, de Gilberto Cotrim, apresenta narrativas que se posicionam criticamente contra a colonização e suas violências que ocorreram na América Latina e na África. Como, por exemplo, o tópico “Visão Preconceituosa” que apontou que houve concepções preconceituosas em relação aos povos da África por parte dos europeus que fomentam até hoje o racismo. Críticas também presentes ao abordar a história indígena. No capítulo “A conquista da América” é apontada a diferença das perspectivas sobre a colonização; e de que a colonização da América foi vista como uma façanha pelos conquistadores europeus, mas que para os povos conquistados ela foi entendida como uma invasão. Sempre trazendo nas narrativas a informação de que povos indígenas e africanos resistiram às colonizações.

Houve também críticas à forma como a história foi contada no passado (historiografia), informando que durante muito tempo alguns historiadores transmitiram apenas uma visão heroica das, assim chamadas, Grandes Navegações e da expansão europeia. Sem qualquer olhar para o outro lado dessa história. Também foi apresentada: a questão do conceito de “civilização” e do termo “descobrimento”; a visão dos indígenas sobre os colonizadores; a imposição da fé católica aos indígenas; o conceito de “colonialismo”; a aculturação dos indígenas; a escravização dos indígenas e negros; o enriquecimento das nações europeias com as colonizações na América e África; entre outras questões, que são explicadas em narrativas que não “amaciam” os atos dos colonizadores cometidos ao longo da história. De forma geral, a Coleção “História Global” é crítica à colonialidade e se aproxima da perspectiva de(s)colonial.

Essa posição mais crítica ao contar a história, comparando com a coleção anterior, também foi vista ao analisar as especificidades étnico-raciais nas narrativas. Como, por exemplo, no capítulo “Povos da América”, onde houve a explicação de que o termo “índio”

está incorreto e durante todas as narrativas se utilizou “indígenas”. Houve também narrativas mais elaboradas sobre alguns povos indígenas — Tupis, Maias, Incas e Astecas — para além de generalizações rápidas que se concentram no momento do encontro desses povos com os europeus.

Mesmo padrão presente para falar dos descendentes de africanas(os) escravizadas(os) no Brasil. Como, por exemplo, a preocupação em desconstruir qualquer explicação preconceituosa que veja nas(os) africanas(os) e suas e seus descendentes uma predisposição maior para serem escravizadas(os), um olhar eurocêntrico do período colonial que ainda hoje tem eco no racismo brasileiro. No entanto, não houve o cuidado da coleção em usar o termo “escrava(o)” e nem uma problematização do mesmo. Seria importante trabalhar com as(os) estudantes a desnaturalização da condição de ser escravizada(o) que a palavra “escrava(o)” traz.

No tópico “Resistência negra”, a coleção enfatizou que sempre houve resistências e lutas da população negra pela liberdade e contra o sistema de escravidão. Em conexão com os tempos atuais, é narrado como a luta da população negra conseguiu que a Constituição brasileira reconhecesse direitos como as terras quilombolas, o reconhecimento do racismo como crime inafiançável e imprescritível e a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas do país. No entanto, seria interessante que as(os) personagens citadas(os) (Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Raul Pompeia, Luiz Gama, Chiquinha Gonzaga, André Rebouças e Castro Alves) tivessem narrativas mais elaboradas de como colaboraram nessa luta abolicionista. Somente se conheceu um pouco mais sobre André Rebouças e Chiquinha Gonzaga nas descrições de suas imagens e de Luiz Gama num *box*.

No entanto, quando pensamos especificamente no recorte de gênero, e também nas suas especificidades étnico-raciais, não se pode afirmar que essa coleção tenha rompido com a colonialidade de gênero. E, por isso, não se pode dizer que utilize da perspectiva de(s)colonial, pois sem romper com a colonialidade de gênero não há rompimento com a colonialidade como um todo. Os nós históricos estruturais que amarram e sustentam a colonialidade estão todos conectados. Para descolonizar é preciso despatriarcalizar.

Não houve narrativas críticas à colonialidade de gênero que mostrassem, como foi feito com a colonialidade de poder, a sua origem, valores, manifestações, violências, resistências e heranças. Sobre a História do Brasil, não se aprofundou as narrativas sobre disparidades de poder entre mulheres e homens ao longo da nossa história; se informou que existiam algumas vezes, mas não houve aprofundamento. Somente nos tópicos “A luta pela autonomia feminina” e “Código eleitoral e voto feminino” e no *box* “As revistas femininas” que foi possível conhecer mais da História das Mulheres em momentos específicos.

Entretanto, foram narrativas que generalizaram essa História. Sem recortes de classe e raça, que se tornaram confusas. Muito semelhante à coleção anterior. Uma característica também presente nesta coleção é a descontinuidade de narrativas sobre a História das Mulheres. Aparecendo em alguns momentos isolados na coleção, como nos dois tópicos e um *box*, mas sem informações sobre o desenvolvimento dos acontecimentos ou outros tópicos relativos à História das Mulheres entre essas menções. Lacunas que impossibilitam construir um conhecimento sequencial. O androcentrismo também guia essa coleção, a História das Mulheres é um complemento.

Tampouco houve nesta coleção narrativas que trouxeram outras identidades de gênero, sexualidades e organizações familiares para além do binarismo hierárquico de gênero, da heterossexualidade e da família nuclear patriarcal. Sobre os preconceitos contra as formas de ser que fogem da heteronormatividade e do binarismo de gênero também não existiram narrativas. Outras histórias de sociedades que se organizavam e se relacionavam de formas diferentes, por exemplo, poderiam ser exploradas nas narrativas sobre povos indígenas da América Latina para que houvesse uma desnaturalização desses valores da colonialidade de gênero e uma despatologização social de indivíduos que não se encaixam nessas normas.

Comparando essa versão da coleção do PNLD 2018 com a versão anterior para o PNLD 2015, as mulheres conseguiram fugir dos *boxes* na maioria das vezes. Essa fuga se deu com a reprodução de textos que estavam em *boxes* na coleção do PNLD 2015 no texto principal da coleção para o PNLD 2018. É o caso, por exemplo, dos tópicos “A luta pela autonomia feminina” e “Mulheres na Administração” (das capitânicas hereditárias), que se tratava de *boxes* anteriormente para o PNLD 2015 e que foram deslocados para o texto principal. Com alterações mínimas, não foram atualizados ou mais desenvolvidos de um PNLD para outro. Mas também houve novas abordagens, como a questão das mulheres muçulmanas (o uso do véu e o direito ao voto) e o “Projeto Temático”, que trouxe a questão “as mulheres no mercado de trabalho”.

Comparando com a coleção anterior analisada, “História: Sociedade & Cidadania”, houve mais mulheres citadas na História do Brasil nessa coleção. Foram trazidas: Niède Guidon, Carlota Joaquina, Princesa Isabel, D. Maria da Glória, D. Leopoldina, Xica da Silva, Chiquinha Gonzaga, Luiza Mahin, Marta (a jogadora), Maria Bonita, Anita Mafalotti, Tarsila do Amaral, Bertha Lutz, Leolinda de Figueiredo Daltro, Carlota Pereira de Queirós, Dalva de Oliveira, Linda e Dircinha Batista, Marlene, Emilinha Borba, Ângela Maria, Nora Ney, Nise da Silveira, Ivete Vargas, Marisa Letícia, Ruth Cardoso e Dilma Rousseff. Dessas, foram mulheres não brancas citadas: Xica da Silva, Chiquinha Gonzaga, Luiza Mahin, Marta (a jogadora), Maria Bonita e Ângela Maria.

As personagens que receberam alguma narrativa sobre suas vidas foram Niède Guidon, Xica da Silva (na descrição de uma de cena do filme Xica da Silva), Chiquinha Gonzaga (na descrição da sua foto), Anita Mafalitti (na descrição de uma de suas pinturas), Nise da Silveira e Dilma Rousseff. Tirando as narrativas sobre a arqueóloga Niède Guidon e sobre a psiquiatra Nise da Silveira, o restante não foram narrativas extensas e com muitas informações. Também não houve nessa coleção nomes de mulheres indígenas citados. Se observou que de forma geral, durante toda essa coleção, houve também mais imagens que trouxeram mulheres. Mas a maioria não representou personagens em particular ou momentos referentes à História das Mulheres.

De forma geral, as duas coleções trazem maior número de mulheres em suas imagens do que personagens histórias em suas páginas. Se pode fazer um paralelo crítico com o Movimento Guerrilla Girls, um grupo de artistas feministas anônimas que surgiu em Nova Iorque com objetivo de combater o sexismo e o machismo no mundo da arte. Desde 1985 essas artistas feministas fazem levantamentos do número de mulheres retratadas em quadros em exposições e o número de artistas mulheres que têm suas obras expostas nos mesmos museus. Com seu famoso cartaz, por si só uma obra de arte, onde se lia “As mulheres precisam estar nuas para entrarem no Metropolitan Museum? Menos de 5% das artistas na sessão de arte moderna são mulheres, mas 85% da nudez nas obras é feminina”, denunciavam a grande disparidade de poder entre os gêneros no mundo da arte.

No ano de 2017 uma exposição retrospectiva de 32 anos do trabalho do grupo Guerrilla Girls esteve no Brasil. O grupo ao longo dos anos se expandiu e fez ações em diversos países, mas as identidades das integrantes permanecem anônimas (o que assegura seu trabalho, mas não permite saber se existem brasileiras incluídas). Aqui, refizeram sua pergunta original para “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo? Apenas 6% dos artistas em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos.”⁵⁰. Apesar de não ter calculado a porcentagem de mulheres em imagens em comparação com as personagens trazidas nos textos nessas duas coleções, afirmo que seria tão discrepante quanto às porcentagens apontadas pelas artistas.

A Coleção “História Geral” repetiu o mesmo padrão da coleção anterior também no que diz respeito à falta de abordagens sobre as violências de gênero contra mulheres, apesar de citar uma vez que aconteciam ao falar de mulheres operárias. Houve também dados em números sobre a miscigenação, principalmente ao falar do período colonial, mas com ausência de qualquer narrativa que fale da violência sexual sofrida por mulheres não brancas. Como dito

⁵⁰ Maiores informações em: Nicolai (2017).

anteriormente, essas narrativas poderiam ajudar a desconstruir o mito da miscigenação pacífica e a combater a sexualização de mulheres negras e indígenas. Narrativas críticas que tragam as violências de gênero que mulheres enfrentaram na história podem ajudar a informar e desconstruir essas práticas na sociedade atual. Assim como foi feito ao se abordar as visões preconceituosas sobre as populações negras e indígenas na coleção “História Geral”, deveria haver narrativas tão críticas quanto para falar das questões de gênero.

A figura de Apolônia, indígena escravizada pelo colono paulista Martim Rodrigues Tenório, que morreu em decorrência do tratamento desumano que os colonos brancos destinavam à população escrava (SCHUMAHER, 2000) seria um exemplo que poderia ter sido trazido, em ambas as coleções. Nem mesmo nomes clássicos para a historiografia brasileira, como Bartira, Catarina Paraguaçu e Maria do Espírito Santo Arco-Verde foram trazidos. Mulheres que poderiam servir para aprofundar questões nas narrativas sobre patriarcados e miscigenação. Bartira, por exemplo, foi negociada entre seu pai, o Cacique Tibiriçá, o mais importante líder indígena da capitania de São Vicente, com os portugueses numa aliança de poder territorial. Casou-se com o português João Ramalho e foi batizada como Isabel Dias (SCHUMAHER, 2000).

Outra questão que se observou é que as duas coleções analisadas possuem tópicos dedicados aos movimentos sociais. No entanto, abordagens sobre os movimentos feministas são limitadas. Houve alguns nomes levantados, especialmente o de Bertha Lutz que na coleção “História: Sociedade & Cidadania” teve a sua história mais desenvolvida e algumas conquistas trazidas. Mas não se aprofundou como essa luta ocorreu, não se trouxe informações sobre alguns grupos que existiram (como a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher rapidamente citada), sobre as dificuldades enfrentadas e as formas de resistência e luta dos movimentos feministas ao longo da história. Principalmente após o sufrágio feminino, os movimentos feministas praticamente desaparecem.

Personagens como Carlota Pereira de Queirós e Leolinda de Figueiredo Daltro, que foram citadas na coleção “História Global”, não tiveram narrativas sobre suas histórias na política desenvolvidas. Essa, por exemplo, seria uma oportunidade de explorar melhor essa parte de nossa história em que os movimentos feministas têm grande participação. Além disso, os movimentos feministas de mulheres não brancas e suas lutas não entraram nessas coleções.

O pouco desenvolvimento de narrativas que abordam mulheres na esfera pública/política foi o padrão visto nas duas coleções. O padrão, de forma geral, foi: 1) informações de que mulheres não podiam votar sem um desenvolvimento sobre a raiz dessa proibição; 2) uma narrativa sobre o movimento sufragista com alguns nomes levantados; 3) um

hiato de mulheres na política até chegar em Dilma Rousseff. Narrativas dedicadas às mulheres antes de Bertha Lutz que já pautavam a questão do voto não existiram. Nísia Floresta e Maria Lacerda de Moura, por exemplo, foram ignoradas e poderiam ter sido trazidas. Assim como, acontecimentos políticos específicos sobre mulheres entre 1932 e Dilma Rousseff não existiram. A Bancada do Batom, por exemplo, movimento de articulação feminina na Assembleia Constituinte de 1987/88 poderia ter sido trazida.

Esse padrão de poucas mulheres presentes em momentos políticos, não somente nos assuntos referentes à História das Mulheres, também foi visto na História do Brasil como um todo. Foram raras as narrativas que deram conta de trazer mulheres como personagens ativos em confrontos e lutas, passando-se a ideia de que elas não estávamos lá. Como, por exemplo, sobre a Ditadura Cívico-Militar. O livro “Luta, substantivo feminino – Mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura”, traz 45 nomes de mulheres que lutaram e morreram pela democracia, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2010, de acesso gratuito, poderia ter tido trechos mencionados, já que as coleções na maioria das vezes trouxeram outras obras ao falarem de personagens mulheres.

A exclusão de mulheres desses momentos é fruto da colonialidade de gênero que separa o mundo em esferas pública/política e privada por gêneros binários, enxergando o espaço público/político como lugar a ser ocupado por homens. Apagando mulheres desses momentos e as deixando como personagens ativas quando a história trata do que se considera esfera privada. Mesmo quando há narrativas que tratam de resistências e lutas das populações negras e indígenas, o que desvia da perspectiva colonial de historiografia, não há destaque para nomes e ações de mulheres.

Na coleção “História Global”, ao se falar do movimento abolicionista, dos sete nomes que foram levantados apenas um nome era de uma mulher, que se tratou de Chiquinha Gonzaga. A própria Luiza Mahin é citada para falar de seu filho, Luís Gama, mas sua história de resistência não é trazida. Luiza Mahin, que fez de sua casa quartel-general de todos os levantes contra a escravidão que abalaram a Bahia nas primeiras três décadas do século XIX (SCHUMACHER, 2000). Não faltam conhecimentos sobre mulheres e suas ações no decorrer da história, muito menos na História do Brasil. A não inclusão dessas mulheres é um resultado direto da colonialidade de gênero presente em nossa sociedade atual.

Desde que a historiografia passou por mudanças e introduziu outras(os) personagens históricas(os), as mulheres tiveram suas histórias resgatadas e trazidas, principalmente por historiadoras. Não são conhecimentos pouco explorados ou de difícil acesso, apesar de não estarem tão presentes nos currículos de graduações em Histórias — o que também é resultado

dessa colonialidade de gênero —, no entanto, ainda enfrentam grande dificuldade para adentrar nas narrativas didáticas dos LD de História. Talvez, assim como foi necessário formular e aprovar leis que exigissem narrativas sobre as culturas afro-brasileira e indígena, seja necessária ação similar para que as mulheres recebam narrativas mais aprofundadas e elaboradas.

Acredito que tópicos sobre outras identidades de gênero e sexualidades, que também estão relacionados a manutenção da colonialidade de gênero, têm longos trajetos pela frente para serem incluídos nas narrativas dos LDH. Não houve menções aos temas, o que indica que o binarismo de gênero e a heteronormatividade da colonialidade de gênero têm total domínio na história escolar. Também não houve, nem mesmo nos tópicos sobre movimentos sociais, qualquer menção à existência de movimentos LGBTQ+ e suas lutas.

Nossa sociedade, segundo o relatório da Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), ocupa o primeiro lugar nas Américas em quantidade de homicídios de pessoas LGBTQ+ e também é líder em assassinato de pessoas trans no mundo⁵¹. Segundo a presidente da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-SP, Marina Ganzarolli, a expectativa de vida da população trans no Brasil é de menos de 35 anos (ALVES, 2021). Isto é, esses dados reforçam o argumento de que a desconstrução do binarismo de gênero e da heteronormatividade é mais que necessária na educação: ela é urgente.

Finalizo esta tese apontando que as duas coleções analisadas, que mais circularam entre as escolas da rede pública brasileira por seis anos (PNLD 2015 e 2018), são guiadas e reforçam a colonialidade de gênero no ensino de História. Mesmo na coleção crítica à colonialidade de poder, a colonialidade de gênero não é apresentada e debatida. Não há indicativos de que estas coleções tenham se preocupado com a desconstrução de uma história pautada pelo androcentrismo. Como também não houve o cuidado de tratar da presença de mulheres não brancas e suas especificidades nas coleções, quando qualquer História das Mulheres foi trazida (o que não foram muitas vezes), essas foram pautadas em generalizações que forneceram mais informações sobre mulheres brancas.

Constatei ao longo da análise que as mulheres e suas histórias são majoritariamente apagadas das narrativas históricas das coleções, tratadas como complemento à história que é guiada pelo androcentrismo. Bem como, constatei que não havia identidades de gênero para além do binarismo mulheres e homens e nem sexualidades outras que não a heterossexualidade. Apesar dessa ausência de problematizações sobre a colonialidade de gênero, há narrativas críticas sobre a colonialidade. Dessa forma, concluo afirmando que as narrativas históricas

⁵¹ Cf.: ILGA World (2022).

dessas coleções de LD de História não fornecem possibilidades de ruptura com a colonialidade de gênero e, por isso, com a colonialidade como um todo. Pois não fomentam uma sociedade mais justa para mulheres, mulheres não brancas, pessoas que se identificam com outras identidades de gênero fora do binarismo “mulheres e homens” e que possuem outras sexualidades que não a heterossexualidade.

REFERÊNCIAS

- ABECH, Tiago Abech. Ricardo Salles ironiza indígenas com celulares nas mãos. **CNN**, São Paulo, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ricardo-salles-ironiza-indigenas-com-celulares-nas-maos/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ADAMS, Telmo. Gabriela Mistral e a educação das nossas crianças. *In*: STRECK, Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 211-229.
- ADLER, Dilercy Aragão. **Maria Firmina dos Reis**: uma missão de amor. 1 ed. São Luís: Academia Ludovicense de Letras, 2017.
- ALMEIDA, Angélica Ferraz. A “mulata trágica”: repensando a categoria mulata no Brasil. **Portal Géledes**, [s.l.], 28 nov. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mulata-tragica-repensando-a-categoria-mulata-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ALMEIDA, Jane Soares; BOSCHETTI, Vania Regina. A Educação feminina e propostas coeducativas (séculos XIX/XX): A Igreja Católica como mediadora educacional. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Universidad Pedagógica de Colombia – UPTC, Colombia, v. 20, n. 31, p. 143-163, 2018.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalternidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 689-700, nov. 2013.
- ALVES, Juliana. Expectativa de vida de trans no Brasil se equipara com Idade Média, diz advogada. **CNN**, São Paulo, 26 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/expectativa-de-vida-de-trans-no-brasil-se-equipara-com-idade-media-diz-advogada/>. Acesso em: 5 dez. 2021.
- APPLE, Michael W. Cultura e Comércio do Livro Didático. *In*: **Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.
- APPLE, Michael W. **Education and power**. New York: Routledge. 1995
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Bruno Azambuja. Campos de experimentação agrícola na Escuela-Ayllu de Warisata: reflexões sobre produtividade, trabalho e saber indígena no altiplano boliviano (1931-1940). **Oficina do historiador**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1-13, jul.-dez. 2020.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 530, set.-dez., 2017.

BARBOSA, Janilson Pinheiro. Manoel Bomfim: instrução popular como remédio contra a ignorância, servilismo e parasitismo. *In*: STRECK, Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 165-181.

BARRETO, Cynthia Barreto. Livro didático é uma importante ferramenta para a educação. **Universidade Federal do Tocantins**, Tocantins, 20 set. 2020. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26941-livro-didatico-e-uma-importante-ferramenta-para-educacao>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BARROS, José D'Assunção. A Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. **Revista de História**, [s.l.], v. 5, 1-2, p. 308-340, 2013.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: ME, 2005. p. 79-92.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI ao XIX). **Cadernos de História da Educação**, [s.l.], v.15, n.2, p.743-768, maio/ago., 2016.

BATISTA, António Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. *In*: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BIBLIOTECA DEL DOCENTE. Blog. **Biblioteca del docente**, Buenos Aires, 3 nov. 2019. Disponível em: <https://textoscolaresargentinos.wordpress.com/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BITENCOURT, Silvana Maria. A contribuição de teóricas feministas para os estudos de gênero. **Revista Ártemis**, [s.l.], v. 16, n 1, p. 178-185, ago-dez, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leituras (1810-1910). *In*: **Educação e Política**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set. /dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe. **A história do livro didático brasileiro: momentos do livro didático brasileiro**. [S.l.]: Folder Bienal; Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, 2020.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas e identidades. **Revista Eletrônica da Anphlac**, [s.l.], n. 4, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BLOG ADMIN. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?. **Blog Admin**, [s.l.], 12 maio 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BLOG DA AMAZÔNIA. Brasil perdeu mais de 1.100 línguas indígenas em 500 anos. **Blog da Amazônia**, [s.l.], 23 nov. 2014. Disponível em: <http://circuitomt.com.br/editorias/brasil/53754-brasil-perdeu-mais-de-1-100-linguas-indigenas-em-500-anos.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Alfredo Boulos Júnior Lattes. **Currículo Lattes**, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOULOS, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. São Paulo: Editora FTD, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1837.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1827.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Memorial do PNLD. **Memorial do PNLD**, Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências humanas e sociais aplicadas. **Gov.com**, Brasília, DF, Ministério da Educação, 2022a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, 2021. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Pesquisa. **Memorial do PNL**D, Brasília, DF, 2022c. Disponível em: <https://cchla.ufm.br/pnld/pesquisa/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRUGEILLES, Carole; CROMER, Sylvie. **Promoting gender equality through textbooks: a methodological guide**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. Introdução. *In*: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 12-38.

BUENOS AIRES. Biblioteca Del Docente. Catálogo. **Buenos Aires**, 2022. Disponível em: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/biblioteca-del-docente/la-coleccion-y-el-catalogo-en-linea>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. **A Arte de sulevar-se**. [S.l.s.n.], 1991.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o Movimento Negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan. /jun. 2011.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés**, [s.l.], 6 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARRA, Patrícia R. Augusto. Educação de mulheres no Brasil Colônia Parte II (1540 – 1759). **Histori-se**, Porto Alegre, mar. 2021b. Disponível em: <https://historise.com.br/brasil-colonia-educacao-de-mulheres/> | Histori-se. CARRA, Patrícia R. Augusto. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARRA, Patrícia R. Augusto. Educação de Mulheres no Brasil Colônia. Parte I. **Histori-se**, Porto Alegre, mar. 2021a. Disponível em: <http://historise.com.br/educacao-de-mulheres-no-brasil-colonia/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARRA, Patrícia R. Augusto. Educação de mulheres: das reformas pombalinas à declaração de Independência [1750 – 1822]. **Histori-se**, Porto Alegre, mar. 2021c. Disponível em: <https://historise.com.br/educacao-de-mulheres-no-brasil-colonia-parte-iii/> | Histori-se. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARTA CAPITAL. Abraham Weintraub fala em “limpar” livros didáticos. **Carta capital**, [s.l.], 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-fala-em-limpar-livros-didaticos/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans? Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [s.l.], n. 14, ago., p.319-351, 2013.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. Página Principal. **Center for research librareis** [S.l.], 2022. Disponível em: <https://www.crl.edu/collections/textbooks>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CENTRO MANES. Página Principal. Centro **Manes**, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www.centromanes.org/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set/dez, 2004.

CME. Biblioteca do Livro Didático. **CME**, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.cme.fe.usp.br/biblioteca1.html>. Acesso em: 2 jan. 2022.

COMPOREZ, Patrick. A nova proposta de Bolsonaro: faturar a “despetização” dos livros didáticos. **Cruzoè**, [s.l.], 18 set. 2021. Disponível em: <https://crusoe.uol.com.br/diario/a-nova-aposta-de-bolsonaro-faturar-com-a-despetizacao-de-livros-didaticos/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

CONDIDO, Marcos. "Usar celular não nos torna menos indígenas", diz ativista Pataxó. **Uol**, [s.l.], 28 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/11/28/usar-celular-nao-nos-torna-menos-indigena-diz-ativista-pataxo.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Catálogo de dissertações e teses. **Capes**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 1 jan. 2022.

CORSETTI, Berenice. Anísio Teixeira: democracia, educação e reconstrução nacional. *In*: STRECK, Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 259-273.

COTRIM, Gilberto Vieira. Gilberto Vieira Cotrim. **Currículo Lattes**, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9268090606072643>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos Cruz; MATOS, Érica de Lima de; SILVA, Ediane Holanda. “Exma. Sra. d. Maria Firmina dos Reis, distinta literária maranhense”: a notoriedade de uma professora afrodescendente no século XIX. **Cemoroc-Feusp. Univ. Autônoma de Barcelona**, Barcelona, n. 48, set./dez., 2018.

CULTNE. A Marcha Negra - 1988. *In*: **Youtube**, Cultne Acervo, 2021. [Vídeo 7 min e 32 segs.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o9vOVjNDZA8>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CULTNE. Lélia Gonzalez - Pt 1. *In*: **Youtube**, Cultne Acervo, 2015. [Vídeo 10 min e 15 seg.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o9vOVjNDZA8>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **A interiorização da Metrópole e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 2005.

DURÁN, Maximiliano. Simón Rodríguez: educación popular y la invención de la escuela popular. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 25-36, jan./jun. 2015.

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2003.

EGGERT, Edla; PACHECO, Joice Oliveira. Maria Lacerda de Moura e a educação libertária para mulheres. *In*: STRECK, Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 199-209.

ESPÍNDOLA, Elizabete **Maria. Antonieta de Barros**: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Minas Gerais, 2005.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, Higor Figueira. Em tintas negras: educação, ensino e a trajetórias de Pretextato dos Passos e Silva na Corte Imperial – novas evidências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. 25, p. 26-42, jun. 2018.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional, Curitiba, v. 3, p. 81-97, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FUENZALIDA, Álvaro Valenzuela. Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos. **Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco México**, México, n. 34, set., 2002.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Ministério da educação. Dados estatísticos. **FNDE**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Ministério da educação. Programas do livro. **FNDE**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GASPARELLO, Arlette. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Anais [...]**, v. 2, Natal, UFRN, 2002.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GATTI JUNIOR, Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história no Brasil. Dos anos sessenta aos dias atuais. **Revista Ícone**, v. 1, n. 1, 2000.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

GONZALEZ, Lelia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOODY, Jack. **O roubo da história**: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

GOSE, Peter. **El estado incaico como una “mujer escogida” (aqlla)**: consumo, trabajo y la regulación del matrimonio en el incanato. Bolívia: CIASE e ILCA, 1997.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Afrodescendants in Latin America**: Toward a Framework of Inclusion. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2018. E-book. 136 p. Disponível em: https://dgmbrasil.org.br/media/publicacoes/Relatorio_Port_JH4BjdV.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil**: 1838-1857. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GULLINO, Daniel; GRANDELLE, Renato; FERREIRA, Paula. Bolsonaro defende mudança em livros didáticos: 'Muita coisa escrita, tem que suavizar'. **O globo**, 3 jan. 2020, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-mudanca-em-livros-didaticos-muita-coisa-escrita-tem-que-suavizar-24170001>. Acesso em: 1 jan. 2022.

GUNN ALLEN, Paula. Sacred Hoop. **Recovering the Feminine in American Indian Traditions**. Boston: Beacon Press, 1986.

HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 23-33.

HAJE, Lara. Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, DF, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYMES, Stephen Nathan. Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 189-226.

ILGA WORLD. Treaty Bodies annual reports. **Ilga Words**, [s.l.], 2022. Disponível em: https://ilga.org/treaty_bodies_annual_reports. Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação básica 2020**. Resumo técnico. Brasília, DF: Inep; Ministério da Educação, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior**. Resumo técnico. Brasília, DF: Inep; Ministério da Educação, 2019.

KAÊ GUAJAJARA PART. DJ BIETA. Kaê Guajajara Part. DJ Bieta - Mãos Vermelhas | Sofar Rio de Janeiro. In: Youtube. **Sofar Latin America**, 22 abr. 2019. [Vídeo 3 min e 34 segundos]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P9aAhuJLnt0>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KAJIHARA, Kelly. **A imagem do Brasil no exterior**: Análise do material de divulgação oficial da EMBRATUR, desde 1966 até os dias atuais. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual didático. **Em aberto Brasília**, Brasília, v. 1, p. 3-7. 1996.

LEITE, Juçara Luzia. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 193-211.

LIMA, S. F. O livro didático de História: instrumento de trabalho ou autoridade “científica”? **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 18, n. 19, p. 195-205, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORY, Mari. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 59-93.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MENDONÇA; Ana Waleska P. C. *et al.* A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui**, [s.l.], v. 39, n. 4, dez. 2013.

MENESES, Raimundo de. **Dicionário literário brasileiro**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

MICHEL, Andrée. **Down with stereotypes! Eliminating sexism from children 's literature and school textbooks**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Paris: UNESCO, 1986.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Introdução de *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

MONTHLY RANKING OF WOMEN IN NATIONAL PARLIAMENTS. Estatísticas. **UPU Parliner**, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://data.ipu.org/women-ranking?month=1&year=2022>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis**, fragmentos de uma vida. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário: O livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

MORENO, Ana Carolina. Negros representam apenas 16% dos professores universitários No Dia da Consciência Negra, levantamento do G1 mostra ainda que, quanto maior o grau de escolaridade do professor, maior a desigualdade racial. **G1**, São Paulo, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de Gênero em Livros didáticos de Língua Portuguesa: Permanências e mudanças**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

MURAKAWA, Fabio; ARAÚJO, Carla. Vêlez quer alterar livros didáticos para "resgatar visão" sobre golpe. **Valor**, [s.l.], 3 abr. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.ghtml>. Acesso em: 3 mar. 2022.

MUZART, Zahidé Lupinacc. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 247-260, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Paz, dignidade e igualdade em um planeta saudável**. Beijing Declaration and Platform for Action. China: NAÇÕES UNIDAS, 1995. Disponível em: https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

NAVARRETE, José Antonio Cabrera. María Luisa Dolz y Arango, pedagoga y activista social cubana de avanzada. **Edu. Sol.**, Guantánamo, v. 21, n. 77, 2021.

NICOLAI, Joe. GUERRILLA GIRLS: a igualdade de gênero no universo da arte. **Arte Versa**, São Paulo, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/guerrilla-girls-a-igualdade-de-genero-no-universo-da-arte/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. 2001. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Santa Catarina, 2001.

OCED. Education in Brazil. An International Perspective. **OCED**, [s.l.], 30 jul. 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en. Acesso em: 10 fev. 2022.

ORTIZ, Alexander Ocaña, LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther. **Decolonialidad de la educación**: emergencia urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018.

PAÉZ, Ana Alejandrina Reyes. Presentación. In: RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas**. República Bolivariana de Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones Rectorado, 2016.

PARDO, Héctor Hernández. José Martí, la educación como herramienta de transformación y liberación. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, Sevilla, n. espec., p. 44-67, 2015.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, [s.l.], v. 24, n.1, p. 77-98. 2005.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Erika Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata**: La escuela Ayllu. Serie clásicos. La Paz, Bolívia: Colección Pedagógica Plurinacional, 2015.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). *In*: HIRATA, Helena. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 111-116.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD). Informativo: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Brasília, DF: PNAD; IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

R7. 'Não admito questões de gênero em livros didáticos', diz ministro. **R7**, notícias, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/nao-admito-questoes-de-genero-em-livros-didaticos-diz-ministro-14072021>. Acesso em: 9 dez. 2021.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Orgs). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

REYES, Abdiel Rodríguez. Entrevista a Nelson Maldonado-Torres: las humanidades y el giro decolonial en el siglo XXI. **Arkho Ediciones, Argentina Analéctica**, Argentina, v. 3, n. 21, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas**. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1975.

ROGGE, Jairo Henrique. Darcy Ribeiro: a educação necessária. *In*: STRECK, Danilo R. (Org). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 347-353.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSA, Carolina Schenatto da; DAUDT, Paloma de Freitas; ADAMS, Telmo. María Luisa Dolz Y Arango e a construção de um pensamento feminista (1854-1928). *In*: STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. (Orgs.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: heranças (des)coloniais. Curitiba: Appris, 2019. p. 219-231.

ROSA, Graziela Rinaldi da. Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. In: STRECK, Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 89-103.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 162-174.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso; SILVA, Paulo Batista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 137, p. 489-519, maio/ago., 2009.

RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda Argolo. **O golpe na perspectiva de gênero**. [S.l.s.n.], 2018.

SAID, Edward. **Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Jose Geraldo. As concepções historiográficas indigenistas de Manoel Bomfim (1868-1932) e de Manuel de Oliveira Lima (1867-1928). XII JORNADA DE ESTUDOS HISTÓRICOS PROFESSOR MANOEL SALGADO (2017) PPGHIS-UFRJ, 2017. v. 3. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Aline Renata. **Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **Memória histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de História na Educação do Brasil**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

SCHUMAHER, Schuma. (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. **Página de pesquisa**. SCIELO, São Paulo, 2022. Disponível em:
<https://search.scielo.org/?q=%28ti%3A%28livro+did%C3%A1tico%29%29&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>. Acesso em: 1 jan. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**. Coimbra: Editora Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: e-cadernos CES, 2012.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. O ensino de história, a história das mulheres, os gêneros e as sexualidades. **Educação Em Foco**, [s.l.], v. 26, n. 1, 2021.

SHARPE-VALADARES, Peggy. Introdução e notas. In: FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1989. p. 13-56.

SILVA, Adriana Maria Paulo da Silva. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], n. 4, jul./dez., 2002.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moaraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54.

SILVA, Gilvan Ventura da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. **Dimensões**, Niterói, UFES, v. 23, p. 45-66, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMON, Alan. Weintraub: Odeio o termo "povos indígenas"; Quer, quer. Não quer, sai de ré. **Uol**, São Paulo, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 jan. 2022.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. *In*: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 329-345.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 243-257, 2012.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, crítico da imitação. *In*: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. xx.

STRECK, Danilo. **José Martí e a educação popular: um retorno às fontes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 011-025, jan./abr. 2008

STRECK, Danilo. José Martí e a formação de nossa América. *In*: STRECK, Danilo. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 55-69.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **O ensino da História e a invisibilidade da mulher**. [S.n.], Goiânia, v. 14, n. 6, p. 1015-1213, jun. 2004.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO. Página Principal. Chicago, Estados Unidos, 2022. Disponível em: <https://guides.lib.uchicago.edu/c.php?g=297208&p=1983998>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TIC EDUCAÇÃO. Escolas. Tabelas de proporções, totais e margens de erro amostral para download (versões em português, inglês e espanhol). **TIC EDUCAÇÃO**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, [s.l.], v. 3, 1994.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TURIN, Rodrigo. Entre “antigos” e “selvagens”: notas sobre os usos da comparação no IHGB. **Revista História**, [s.l.], edição especial, n. 1, 2010.

UNESCO. Countries are still falling short in developing textbooks free of gender-based stereotypes. Gender Report. **Unesco**, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/countries-are-still-falling-short-in-developing-textbooks-free-of-gender-based-stereotypes/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSITY OF PITTSBURGH. 19th Century Schoolbooks. **University of Pittsburgh**, Pittsburg, ULS, 2022. Disponível em: [//digital.library.pitt.edu/collection/19th-century-schoolbooks](http://digital.library.pitt.edu/collection/19th-century-schoolbooks). Acesso em: 10 jan. 2022.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Os silêncios de Clio: escrita da história e (in)visibilidade das homossexualidades no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p.90-109, set./dez. 2014.

VIEDMA, María Celeste. Warisata: Una Genealogía de la Educación desde el Suma Qamaña. **Revista Ensayos Pedagógicos**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.17-32, 2015.

VRBATA, Sidinea Almeida Pedreira. **Maria Firmina dos Reis: Iyalodê do Brasil**. 2018. Dissertação (mestrado em Estudos literários) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2018.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insugentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo 1. Serie Pensamiento Decolonial. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WERÁ, Kakpa Werá. Roda Viva. Youtube, **Roda Vida**, 9 jan. 2017 [vídeo 1 hora 21min]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iwU5KNMf014&ab_channel=RodaViva. Acesso em: 10 jan. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

YAGOO NOTÍCIAS. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós', diz Bolsonaro. **Yahoo notícias**, [s.l.], 24 jan. 2020. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-101040055.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br