ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS: A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NEGRAS EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN IMPROVEMENT AND CHALLENGES: THE REPRESENTATION OF BLACK WOMEN IN TWO HISTORY TEXTBOOKS OF BRAZILIAN ELEMENTARY EDUCATION

Clara Marques Souza[1]

RESUMO: Nas últimas décadas, a História e o ensino de história têm vivido um processo de ampliação de seus personagens e perspectivas. Personagens antes silenciados nas narrativas historiográficas e escolares, produzidas por muito tempo sob a égide de um projeto civilizacional branco, masculino e europeu, vêm ganhando cada vez mais destaque. Em diálogo com essas transformações, o objetivo deste artigo é, em uma perspectiva interseccional, analisar a representação individual de mulheres negras em dois livros de História do Ensino Fundamental II, além de examinar a presença e a abordagem de discussões sobre hierarquias e resistências caracterizadas pelas categorias de gênero e raça.
PALAVRAS-CHAVE: livro didático; ensino de história; gênero; raça; interseccionalidade.

ABSTRACT: There is an undergoing process of amplification of the characters analyzed in history and in history teaching. Characters that used to be silenced by the narratives of the historiography and the work of scholars that fostered a sexist, European and white civilizational project, started to gain prominence. Connected with these changes, this article aims to analyze the individual representation of black women in two history textbooks of Brazilian elementary education. The said books will be examined focusing on the presence and the different perspectives of discussions on hierarchy and types of resistance that are part of categories such as gender and race.
ABSTRACT: textbook; history teaching; gender; race; intersectionality.

A descentralização da História: novos atores e perspectivas

A segunda metade do século XX agitou o barco da História. Abalado pelas críticas tecidas à modernidade, o paradigma macroestrutural e racionalista, que vigorava sem maiores sustos desde os anos 1930, se viu questionado em diversas frentes. Dos debates sobre narrativa à aproximação com o método etnográfico, passando pela valorização do indivíduo e pela dedicação à agência de grupos até então silenciados por grande parte das narrativas históricas, a

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

História revisou e reestruturou seus valores, personagens, problemas e abordagens.

A partir desse processo, muitos grupos sociais que, até então, eram silenciados em detrimento de outros, passam a ganhar espaço na historiografia, bem como sua agência histórica e elementos ligados à constituição de suas identidades. Os *sentenciados da história*[2] passaram a assumir seus espaços nessas narrativas, que elencavam novas questões e traziam novas perspectivas para as análises históricas. Entre essas inovações, emerge uma História cada vez mais preocupada com as mulheres enquanto sujeitos políticos e históricos fundamentais e com o gênero como uma categoria central das análises sociais. Esse movimento é acompanhado, também, pela ascensão de estudos que vêm questionando e subvertendo discursos e epistemologias coloniais, como é o caso dos movimentos pós-colonial e, mais recentemente, decolonial. Assim, há uma nova historiografia que, em diálogo com as demandas de movimentos sociais, assume seu papel ético e político de reflexão e reelaboração acerca de questões envolvendo temáticas e personagens até então excluídos do cânone ocidental moderno. Esse movimento de renovação vai acabar por influenciar os debates do ensino de história, que se consolida como campo e objeto de estudos a partir da década de 1980.

Nesse sentido, o debate acerca da necessidade de reformulação da narrativa historiográfica acaba movimentando, também, a forma como se produzem e são recebidos os discursos produzidos no seio da narrativa histórica escolar. No presente artigo, busco analisar a potência e os limites dessa transformação em curso no ensino de história, analisando a representação feminina negra, especialmente de indivíduos, e a presença de discussões sobre hierarquias e resistências marcadas pelas diferenças de gênero e raça em dois livros didáticos de História do Ensino Fundamental II: um do 7º ano e um do 8º ano[3]. Tais obras estão adequadas à nova Base Nacional Comum Curricular, que

[2] Aqui, mobilizamos a ideia de que a experiência moderna ocidental produziu o que o intelectual pós-colonial Hommi Bhabha identificou como o *sentenciamento da história,* inclusive do ponto de vista epistemológico e discursivo. De acordo com o autor, o sentenciamento da história é um conjunto de processor que engloba *subjugação, dominação, diáspora e deslocamento*. (BHABHA, 1998, p. 240)

[3] O livro do 7º ano será da coleção *História.doc*, da Editora Saraiva, edição de 2019; já o do 8º ano será o livro da coleção *Araribá Plus*, da Editora Moderna. Ambos estarão indicados nas referências bibliográficas deste artigo.

buscou atender, num contexto de plena transformação do papel da escola, essas demandas que vêm transformando a historiografia e o ensino. Busco, desse modo, lançar algumas pistas sobre as transformações e as continuidades da narrativa histórica escolar no que diz respeito a grupos sociais historicamente subalternizados no Brasil. Pretendo traçar relações entre a luta contra a desigualdade racial e a desigualdade de gênero, indicando caminhos possíveis para a construção de uma educação epistemologicamente justa com seus sujeitos. Para isso, me ancoro na defesa de uma educação alinhada a um projeto de sociedade intercultural. Entendo interculturalidade como uma perspectiva pedagógica e cultural caracterizada pela promoção da *inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade,* pela ruptura com *uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais* e pela concepção de que as culturas não são puras, mas estão sempre em processo de elaboração (CANDAU, 2008, p. 51). Nesse sentido, um projeto pedagógico intercultural tem como premissa fundamental uma educação que valorize a pluralidade e a diferença cultural, porque esses elementos constroem a vida de diversos sujeitos em permanente construção. Assim, me alinho a uma perspectiva que destaca o papel político-cultural da escola e do ensino de história e sua relação com determinadas hierarquias sociais que, tendo sido produzidas pela modernidade, não têm espaço em uma sociedade que se pretenda justa e plural.

Para compreender essas questões no ensino de história, é forçoso delinear o processo de reestruturação da Historiografia na segunda metade do século XX. A partir dos anos 1960, as Ciências Sociais, inclusive a História, foram atingidas em cheio pela crise do macroestruturalismo e do racionalismo. Esse processo acadêmico, no entanto, tem uma forte relação com as demandas políticas e culturais surgidas no seio da experiência social. Os movimentos de Independência da África e da Ásia, a Contracultura, o Movimento pelos Direitos Civis nos EUA e a Segunda Onda Feminista transformaram o vocabulário político do Ocidente e a forma como se compreendia e narrava as sociedades, inclusive nas disciplinas acadêmicas. Todos eles colaboraram para colocar em xeque a ideia, construída a partir do século XV, de uma pretensa universalidade humana. O homem universal, que pretendia contemplar a totalidade da existência

humana, era branco, masculino, europeu e cristão. Com base nessa construção, constituiu-se um mundo colonial cujo cerne era a incompreensão e, a partir disso, a negação do(a) "outro(a)". Com o Iluminismo, a falsa concepção de uma universalidade humana permaneceu estabelecida a partir de referências brancas, europeias e masculinas, mas agora centrada na consolidação da ciência moderna, racional, como padrão epistemológico central para a legitimação de alguns saberes e invisibilidade de outros.

Com uma série de movimentos sociais emergindo com um discurso político contra-hegemônico, liderados por mulheres, negros e grupos da periferia do capitalismo global, novas questões foram trazidas à tona, na esfera social, cultural, política e acadêmica. Esse movimento, que não é uníssono ou monolítico, contribuiu de forma gigantesca para definir o que se fala, de quem se fala e como se fala nos estudos acadêmicos. No lugar da universalidade branca, masculina e europeia como referência fundamental da existência humana e de um estatuto de verdade galileano nas Ciências Sociais, se construiu um novo leque de possibilidades para a problematização do conhecimento. Nesse contexto, ganharam força movimentos e narrativas político-acadêmicas que apontavam a necessidade de valorização da agência de grupos e indivíduos subalternizados por uma lógica de poder que contemplou hierarquias raciais, coloniais, eurocêntricas e de gênero. (CHARTIER, 1994, p. 100-104)

Além disso, essas hierarquias e as próprias conformações socioculturais que as definiam passaram a ser reformuladas, como as próprias identidades dos sujeitos sociais. A *história vista de baixo* foi responsável pelo crescente destaque, nas análises sociais, da dimensão cultural, num momento de crescente diálogo entre a História e a Antropologia e de desnaturalização da própria concepção de cultura, que passa a ser historicizada e problematizada. Novos atores sociais, territórios e abordagens até então silenciados passaram a se tornar cada vez mais importantes, denunciando que esse silenciamento era parte, sobretudo, de discursos hegemônicos de poder. Trata-se, desse modo, do destaque cada vez maior do caráter político da narrativa: estar fora da História, como era o caso de negros, indígenas, trabalhadores e mulheres, tinha motivações claras nesse sentido; por sua vez, e justamente por isso, entrar para a História tinha seu valor e se tornava uma reivindicação.

Estava em curso na historiografia ocidental, a partir desse momento, o que a historiadora Natalie Z. Davis chamou, em artigo publicado em 2011, de um processo de *descentralização* da História. Tal transformação se caracterizou pela ampliação do conjunto de possibilidades que contemplam o fazer historiográfico, que, por sua vez, passou a se dedicar a objetos, personagens e perspectivas até então ignorados pelas narrativas hegemônicas. Do ponto de vista social, a História viu a ascensão da história vista de baixo e da categoria da subalternidade, destacada por intelectuais indianos. Do ponto de vista geográfico, ganharam destaque a História Global e o movimento pós-colonial, criticando, respectivamente, o estatuto do Estado-Nação como categoria analítica hegemônica e a restrição à Europa como recorte espacial privilegiado nas análises sociais. É essa descentralização, portanto, que vai fazer com que a História, enquanto disciplina acadêmica, compreenda e discuta atores e territórios que, tradicionalmente, não só foram apagados como estigmatizados por perspectivas que ignoravam sua agência e, portanto, sua capacidade de intervenção no mundo e nas relações sociais (DAVIS, 2011, p. 190). Compreender como esse apagamento – e sua desagregação – se estabeleceu no seio da história ensinada e das narrativas escolares, sobretudo com relação às questões de gênero e raça e ao papel de mulheres negras, será meu objetivo a seguir.

Gênero e raça: interseccionalidade da historiografia ao ensino

A narrativa histórica escolar brasileira foi excludente por muito tempo. Tal construção, diretamente relacionada à constituição de uma identidade nacional branca e referenciada em padrões civilizacionais europeus, vem sendo abalada: 1. por pesquisas no campo do ensino de história, que se consolidou enquanto campo e objeto de estudos a partir do fim dos anos 1980; 2. pela atuação e pelas demandas de professores e estudantes, constituintes diretos da diferença entre o currículo prescrito e o prático (CAIMI, 2016, p. 78). Essa atuação contra-hegemônica, com demandas que reconhecem o papel da escola na consolidação de projetos político-culturais e na produção de sentidos na sociedade, vem tendo frutos importantes, embora o caminho a trilhar ainda seja

longo. Essas discussões vêm buscando reestruturar o ensino de história a partir da ruptura com a ideia de que a narrativa histórica escolar pode se limitar à atuação, aos interesses e às perspectivas construídas sob os limites de uma suposta história universal da Civilização. Nessa chave, surgem não apenas pesquisas, mas propostas curriculares que, sobretudo a partir dos anos 1990, puseram novas questões na mesa de pesquisadores e educadores em geral.

Um ponto de inflexão fundamental nessas reformulações, como destaca Circe Bittencourt, foi a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, que propuseram um ensino de história sociocultural e a rejeição a uma História totalizante da Civilização, quando afirma-se, nos PCNs, que:

> O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo com a História e a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, os historiadores valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo (BRASIL, 1998 *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 99)

Nos PCNs, aparecem uma série de elementos importantes para compreender as novas propostas curriculares sobre o ensino de história no Brasil a partir dos anos 1990, em pleno contexto de redemocratização e de concepção da escola como um espaço de ferramenta de transformação político-cultural. Nesse trecho, merecem especial destaque a defesa da multiplicação das concepções de tempo, a crítica à ideia de Civilização e a centralidade do debate sobre o conceito de cultura, sob uma perspectiva que reforce a aproximação com a Antropologia. No que diz respeito à questão do tempo, os PCNs explicitam um movimento de preocupação com o desenvolvimento, no ensino de história, da temporalidade, um dos elementos centrais para a consolidação da consciência histórica dos sujeitos educandos.

Essa consciência, que trata-se da autopercepção do indivíduo de sua condição no mundo e de suas possibilidades de intervenção humana, se forja a partir do desenvolvimento de aspectos ligados à historicidade e à temporalidade

(MARTINS, 2019, p. 55), que passa a explorar, a partir dos PCNs, outras concepções de tempo além do tempo cronológico, como noções de *geração* e *duração*. Já a crítica à ideia de Civilização, como podemos perceber no texto, se sustenta a partir do fato de que tal noção carregaria consigo a ideia de um progresso inevitável das sociedades humanas, guiadas pelos mesmos seres racionais construídos como universais pela ciência moderna e líderes do progresso: como sempre, homens, brancos e europeus. Essa proposta só pode ser compreendida, no entanto, dentro dessa dinâmica ampla de trocas e influências, que engloba o campo da Historiografia e o ensino de história (como campo e objeto de estudo), refletindo sobre as necessidades de novas práticas discursivas no ambiente escolar. Essa reflexão dialoga, inclusive, com a centralidade que o conceito de cultura passa a assumir na educação a partir dessas iniciativas acadêmicas e curriculares. A recuperação dos debates antropológicos para pensar o ensino de história, em plena crise do macroestruturalismo, é absolutamente importante porque é realizada num contexto de desnaturalização da própria ideia de cultura, que passa a ser compreendida sob uma lógica desessencializante e crítica. Nesse sentido, categorias sociais e identidades são compreendidas não como dados naturais da realidade, mas como elementos sociais construídos, social e historicamente. Gênero, etnicidade e a própria ideia de cultura são associados, a partir desse contexto, à percepção da importância dessas categorias na configuração das relações sociais.

Como destaca Joana Maria Pedro, o uso da palavra *gênero (...) tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas* (PEDRO, 2005, p. 78). A contribuição de tais movimentos, articulados na luta por respeito e ampliação da cidadania, teve uma enorme contribuição para as reflexões que se construíram acerca da historiografia, da escola e do ensino de história. Em diálogo com essas demandas, nos anos 1980 ganharam força alguns esforços para se construir uma *História das mulheres*, que, a partir de então, se dedicou a *destacar as vivências comuns, os trabalhos, as lutas, as sobrevivências, as resistências das mulheres no passado* (PEDRO, 2005, p. 86). Pesquisadoras e pesquisadores como Joan Scott, Michelle Perrot e Natalie Davis foram importantes expoentes dessa iniciativa, que encontrou um terreno

fértil no Brasil em trabalhos de Mari Del Priore, Joana Maria Pedro, Margareth Rago, entre outros[4]. Tal movimento abriu espaço, nesse contexto, para que outras historiadoras e outros historiadores enfatizassem não apenas o protagonismo feminino, mas a centralidade e a historicidade da categoria de gênero para análises sociais e historiográficas. (PEDRO, 2005, p. 85)

Como destaquei, a História das mulheres e a mobilização da categoria gênero devem muito aos movimentos sociais feministas e de gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. É a partir da crítica feminista norte-americana ao determinismo biológico que tal conceito passa a ser incorporado na historiografia como uma categoria que se estabelece a partir da experiência social, tendo, portanto, historicidade e relação com a produção de discursos e hierarquias. Em importante artigo publicado pela primeira vez em 1988, Joan Scott recuperou a contribuição do movimento feminista, definindo gênero como *a organização social da relação entre os sexos* (SCOTT, 1992, p. 73). A autora destacou, ainda, que tal categoria foi muito mobilizada, por historiadoras e historiadores, junto às categorias de classe e raça. Assim, *as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história* (SCOTT, 1992, p. 73), que buscava não apenas incluir grupos oprimidos na narrativa histórica, como compreender as origens dessas opressões e desnaturalizá-las.

Sobre isso, dois elementos merecem forte destaque. Em primeiro lugar, o fato de que refletir sobre essas categorias e identidades só foi possível num contexto em que a própria noção de cultura estava sendo revista por historiadores e antropólogos num momento de reformulação de ambas as disciplinas. História e Antropologia se aproximavam no mesmo momento em que eram profundamente abaladas pela crise da modernidade e do estruturalismo, que inclusive estimulou essa aproximação. Nesse contexto, a cultura foi pensada, cada vez mais, como um elemento flexível e histórico das sociedades. A constituição do gênero como categoria desnaturalizada na análise histórica se forjou, portanto, a partir da emergência e da consolidação de uma abordagem cultural na História. Categorias sociais como classe, gênero e raça, assim, não

[4] Essas autoras e algumas outras, bem como suas obras de relevância, são citadas pela historiadora Joana Maria Pedro ao discutir a emergência de uma História voltada às mulheres e à mobilização do gênero como categoria fundamental na historiografia.

eram tratados como dados naturais e obetivos, mas como construções estabelecidas, historicamente, no seio da cultura.

Um outro elemento importante é o fato de que as análises que mobilizam o gênero para pensar determinadas realidades e relações históricas são pensadas a partir de sua relação com outras categorias estruturantes das relações sociais. Assim, gênero, raça e classe são pensados como eixos fundamentais das hierarquias sociais que geraram, entre diversos outros desdobramentos: 1. o silenciamento de diversos grupos e indivíduos nas narrativas, tanto historiográficas como escolares; 2. a naturalização dessas desigualdades, a partir da percepção e da construção social das diferenças. Novamente, esse processo não pode ser compreendido sem a contribuição política e intelectual de mulheres que destacaram que esses eixos não independiam uns dos outros, ao menos não para grande parte das mulheres. Uma importante precursora dessa reflexão é a filósofa Angela Davis. Em *Mulheres, raça e classe*, a autora realiza uma reflexão sobre a interseccionalidade desses distintos eixos de opressão, além de destacar as desigualdades estabelecidas entre mulheres que ocupavam lugares sociais distintos com relação à classe social e à raça, entendida como categoria social de diferenciação. Nas palavras de Davis,

> Com a chegada do século XX, um casamento ideológico sólido uniu racismo e sexismo de uma nova maneira. A supremacia branca e a supremacia masculina, que sempre se cortejaram dom facilidade, estreitaram os laços e consolidaram abertamente o romance. (...) Se as pessoas de minorias étnicas – dentro e fora do país – eram retratadas como bárbaras e incompetentes, as mulheres – quer dizer, as mulheres brancas – eram rigorosamente representadas como figuras maternais, cuja *raison d'être* (razão de ser) fundamental era nutrir os machos da espécie. (DAVIS, 2016, p. 127)

Essa perspectiva, que compreende gênero, classe e raça numa perspectiva interseccional, não apenas busca mapear a forma como as desigualdades produzidas nessas ou por essas – no caso de raça e gênero – categorias se alimentam de forma mútua, mas também como gera diferenças nas demandas entre mulheres brancas e mulheres negras, por exemplo. Assim, não é possível apreender que a experiência de ser mulher é a mesma em

qualquer circunstância – pois ser uma mulher negra trabalhadora não é a mesma coisa que ser uma mulher branca economicamente privilegiada, como Davis (2016), primorosamente, demonstrou –. A interseccionalidade leva, assim, à compreensão das pluralidades envolvendo essas diferentes categorias e identidades que compõem os sujeitos, que nunca são constituídos por um único elemento de subjetivação individual e coletiva.

Os caminhos da desconstrução dessas hierarquias, nesse sentido, também só podem ser compreendidos na chave do diálogo entre as experiências envolvendo gênero, raça e classe, sempre sobrepostas na produção de identidades políticas e sociais. Nesse sentido, em diálogo com Scott (1995), compreendo gênero como uma construção social que se estabelece a partir da percepção de corpos femininos e masculinos, marcados socialmente não apenas pelo signo da diferença, mas do poder. Esses sujeitos, por sua vez, são marcados não apenas pelo gênero, mas por outras categorias sociais que se relacionam diretamente à construção de suas identidades, como raça. Assim, como nos ensina Davis (2016), o gênero não pode ser entendido como uma categoria isolada, uma vez que os corpos marcados por sua significação são corpos marcados, também, por diferenças e hierarquias raciais. É com este olhar, que compreende as categorias de gênero e raça sob uma perspectiva interseccional, que conduzo este trabalho.

A constatação dessas relações e a necessidade de sociedades outras foram elementos que impactaram fortemente a educação e o ensino de história no Brasil, que, num contexto de redemocratização, assumiram seu papel político nessas relações. Os PCNs são uma importante demonstração da forma pela qual novas propostas curriculares, que abriram discussões para a desnaturalização do conceito de cultura na escola e para uma abordagem histórica sociocultural em sala de aula, caminhavam nessa direção já a partir dos anos 1990.

Em 2003, outro marco importante desse movimento foi a Lei 10.639, que garante a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico. A Lei 10.639, assim, é um importante marco na compreensão do papel político da narrativa histórica e na luta por uma educação antirracista e intercultural, permitindo o reconhecimento de histórias, experiências e formas de

conhecer historicamente silenciadas. Trata-se de um movimento que busca, nas palavras de Vera Candau e Luiz Oliveira,

> desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32)

Desse modo, a Lei 10.639 provocou um importante abalo na concepção eurocêntrica e quadripartite que se fez tradição no ensino de história. Em contraponto a essa noção, ganha destaque o debate acerca do potencial de uma educação antirracista e intercultural, que eduque para a valorização da diferença. Aqui, entendo que a compreensão da escola como um espaço de intervenção política e cultural no mundo é absolutamente central para pensar a escola não apenas como *vítima e/ou algoz de seu próprio tempo*, mas como agente de transformação da superação, necessária e em curso, de uma modernidade excludente. (ARAÚJO, 2018, p. 78)

É nesse contexto de profusão de embates e disputas curriculares, que vêm pensando novas possibilidades e necessidades políticas e culturais, que o ensino de história se encontra hoje. Recentemente, a própria construção da Base Nacional Comum Curricular contemplou, em sua formulação, muitos debates que procuraram recuperar essas questões. No entanto, minha preocupação central é compreender como eles se refletem na prática, em ferramentas e discursos que afetam diretamente o currículo prático no ensino de história. Para isso, examinarei dois livros didáticos, em conformidade com a BNCC e amplamente utilizados nas redes pública e privada.

As categorias de gênero e raça e as mulheres negras nos livros didáticos: que história contamos?

Optei por analisar dois livros didáticos de História, um do 7º ano e outro do 8º ano do Ensino Fundamental II, de coleções e editoras diferentes. Ambos, no entanto, são usados por uma série de escolas e redes, tanto públicas como

privadas. Nesse texto, me concentrarei em analisar a mobilização e possíveis problematizações das categorias de gênero e raça nos livros, bem como a representação de mulheres negras em ambos.

O primeiro livro que analisarei é o *HISTÓRIA.doc*, do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Editora Saraiva. Aqui, mobilizo a versão do professor, que conta com um material exclusivo para a leitura dos docentes. Esse material é importante pois reconheço a centralidade do livro didático como material privilegiado, pelos docentes, no preparo das aulas. Assim, um material direcionado aos professores, contendo a *Fundamentação teórica e pedagógica* do livro, assim como a relação entre o *Plano geral da coleção e a BNCC*, são muito importantes. Aqui, me interessa mais particularmente a seção dedicada à fundamentação teórica e pedagógica do livro, em especial os itens *O conteúdo do texto didático em História para os anos finais do Ensino Fundamental* e *Pelo ensino de uma História engajada*, ambos agrupados como parte dessa fundamentação. No primeiro item, os autores do livro se colocam em consonância a uma nova tendência, no ensino de história, de repensar os atores históricos, objetos e territórios envolvidos nas narrativas. No entanto, reafirmam sua filiação à uma perspectiva programática integrada,

> Que procura articular a História da Europa, a História do Brasil, a História das Américas, a História da África e a História da Ásia, tomando a *História da Civilização* como eixo estruturante da cronologia. Adotamos, assim, no tocante á temporalidade, aquilo que Jean Chesnaux chamou de 'quadripartição da História: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (VAINFAS *et al*, 2019, p. VIII, grifos nossos)

Assim, embora haja um reconhecimento da importância de novas abordagens, objetos e personagens para refletir sobre o ensino de história, os autores aderem a uma tradição reafirmada por eles mesmos como eurocêntrica (VAINFAS *et al*, p. IX). Isso não significa, é claro, que é uma escolha político-pedagógica da coleção se eximir das novas discussões envolvendo o ensino de história; no item *Pelo ensino de uma História engajada*, há a reafirmação da importância da história africana e afro-brasileira e da história indígena na história do Brasil. Além disso, há um trecho, nesse item, discutindo a importância do *combate à discriminação das alteridades*, envolvendo a *história das relações de*

gênero e a *história da sexualidade* (VAINFAS *et al*, 2019, p. XXV). No entanto, tais categorias não são problematizadas, do ponto de vista da sua constituição histórica, nem no texto de apresentação aos professores, nem no texto do livro. De todo modo, a importância feminina na história e de demais grupos historicamente silenciados na narrativa escolar são reiterados quando esses grupos estão presentes no texto didático. Nas palavras dos autores,

> A *valorização dos grupos oprimidos na História* foi, de todo modo, matéria de atenção especial desta coleção. Antes de tudo, porque a opressão e a revolta contra os opressores é marca essencial da História em todos os períodos e sociedades. E sobretudo porque, na história dos livros didáticos brasileiro, passou-se de um "silêncio ensurdecedor", entre meados do século XIX e o último quartel do século XX, para um "grito voluntarista", doutrinário, ideologizante. Nos dois casos, os estudantes ficam longe de conhecer a História, nas suas sutilezas e ambiguidades – características humanas –, em prejuízo de uma educação cidadã, democrática e tolerante em face das diferenças. (VAINFAS *et al*, 2019, p. XXVI)

Os autores não desenvolvem a ideia desse *grito voluntarista*, *doutrinário, ideologizante*, o que torna um desafio a compreensão mais apurada de tal afirmação. É um consenso, entre os pesquisadores do ensino de história, que o que marcou as obras didáticas até o fim do século XX foi, de fato, um silêncio ensurdecedor. Mas como essa doutrinação, que teria se organizado em contraponto, se estabeleceu? Com que abordagens? São questões que a afirmação deixa em aberto. Além disso, até que ponto é possível admitir o papel do ensino de história e da escola na consolidação de determinados projetos de sociedade diversos sem reconhecer seu caráter político e ideológico? Admiti-lo, no entanto, não é defender um projeto de doutrinação dos estudantes para uma versão única da história, especialmente quando todo o debate de protagonismos de minorias nas narrativas escolares vem sendo acompanhado por uma ampla discussão acerca da superação do conteudismo vazio e do desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. Observamos que a necessidade de não se encarar a história sob uma perspectiva monolítica é destacada nesse trecho, na medida em que se reforça a necessidade de discussão acerca das ambiguidades e tensões que caracterizam diferentes processos históricos.

Ainda, gostaria de recuperar o fato de que os autores se apropriam, declaradamente, de uma História quadripartite da Civilização, a mesma criticada nos PCNs, como demonstrei aqui, pelo seu caráter universalizante, eurocêntrico e silenciador. O livro apresenta, assim, já no manual do professor que o precede, uma série de tensões entre uma história engajada e uma história da Civilização, que permanecem presentes, conforme pretendo demonstrar, em toda a narrativa construída ao longo da obra.

O livro parte, na exposição e no tratamento dos conteúdos históricos, de uma perspectiva que dialoga com uma ótica interdisciplinar e microanalítica no ensino de história. Recuperando a mobilização de diferentes escalas na análise histórica, cada capítulo parte de um personagem. Aqui, uma característica do livro do 7º ano salta aos olhos: ele é composto por 15 capítulos; em cada um deles, há um personagem histórico que serve como fio condutor do tema exposto no capítulo. Desses, apenas três são mulheres: Malinche, Nzinga e Francisca da Silva, ou *Chica da Silva* – uma indígena e duas mulheres negras. Esse não é um mero detalhe numérico: apenas 20 % dos capítulos se dedica a mulheres. Se reconhecemos que entrar para a História, e para a narrativa histórica, tem um imenso valor político e cultural, então é importante que reflitamos sobre tais limitações, para superá-las.

Assim, embora os autores reafirmem a busca por *uma história engajada*, tal movimento no ensino de história ainda está longe de sua plenitude, não apenas no que diz respeito à permanência do sexismo, mas do eurocentrismo e da predominância branca na narrativa histórica escolar. O décimo capítulo do livro, intitulado *A África Centro-Ocidental no tempo do tráfico de escravos*, fala de Nzinga logo no segundo parágrafo, recuperando o momento em que, ainda irmã do rei de Ndongo, Nzinga foi para Lunda negociar, como embaixadora, com o governador da capitania. A abertura do capítulo mobiliza uma gravura do século XVII, atribuída a Giovanni Antoni Cavazzi, que retrata tal negociação. A fonte é mobilizada no seguinte trecho:

> Você notou onde Nzinga está sentada? Ela improvisou um banco, usando uma escrava, mostrando ao governador que também era poderosa. Para os habitantes do Ndongo, estar em uma altura mais baixa era o mesmo que estar em posição inferior. Alguns anos depois, Nzinga tornou-se rainha de

> Ndongo, líder de centenas de guerreiros. Sua história é apenas uma entre as várias que ocorreram do confronto entre europeus e povos da África centro-ocidental, na época do tráfico de pessoas (VAINFAS *et al*, 2019, p. 158).

‘ Gostaria de destacar dois elementos desse trecho. O primeiro é que há uma preocupação clara, por parte dos autores, de destacar o papel de Nzinga como uma mulher extremamente poderosa e articulada, do ponto de vista político. Ao se colocar em cima de uma mulher escravizada, busca demonstrar uma importância que é reforçada na narrativa do livro – permitindo, inclusive, refletir sobre hierarquias entre mulheres de diferentes grupos sociais em contextos distintos, como é o caso de Nzinga e da mulher escravizada utilizada por ela como banco –. É possível constatar, aqui, um olhar preocupado com a agência histórica de Nzinga e os múltiplos tecidos sociais que compunham o Ndongo e, numa perspectiva mais ampla, a África centro-ocidental como um todo. Além disso, os autores se preocupam em demonstrar por que era tão relevante, para Nzinga, a sua posição com relação ao governador. Trata-se, portanto, de uma análise realizada à luz dos signos culturais e seus significados para Nzinga, não para o governador da capitania.

Mais à frente, no mesmo capítulo, há uma seção reservada, no texto principal, sobre o reinado de Nzinga. Ilustrado com uma imagem em bronze, presente em Luanda, o texto busca reforçar a importância de Nzinga, a rainha que liderou uma série de guerreiros contra os portugueses, como uma personagem histórica fundamental. De acordo com o texto,

> Nzinga não deu trégua aos portugueses. Insistiu na retirada do forte de Ambaca, considerado por ela uma provocação (...). Para os portugueses, que não conseguiam vencer os exércitos da rainha, por mais que tentassem, Nzinga estava atrapalhando, e muito, o seu comércio de escravos na região. (VAINFAS *et al*, 2019, p. 165)

Nesse trecho, mais uma vez é possível observar a importância dada à agência histórica da personagem, que demonstra a centralidade e a importância da estratégia de uma mulher negra para, a partir de um conjunto contextualizado de interesses sociais e políticos, agir sobre sua realidade. É possível observar, também, esse elemento no capítulo 15 do livro, intitulado *Ouro e pedras*

preciosas no Brasil, cuja personagem de partida é Francisca da Silva, ou *Chica da Silva*, como é mais conhecida. O texto afirma que

> Francisca foi uma das raras personagens femininas do século XVIII a ganhar fama tanto entre os historiadores quanto no cinema e na televisão, que a batizaram com o nome de Chica da Silva. Romancistas e diretores mostraram Chica da Silva como uma mulher bonita, sensual e dominadora, que viveu um romance escandaloso com o jovem e rico João Fernandes. A história real de Chica da Silva, entretanto, é muito diferente da que eles contaram. (VAINFAS *et al*, 2019, p. 230)

A narrativa histórica construída pelo livro, aqui, aproveita uma oportunidade enquanto perde algumas outras. Aproveita a chance de problematizar a imagem construída de Chica da Silva por outras ferramentas que constituem a memória coletiva sobre sua existência; o capítulo pouco desenvolve, no entanto, as consequências da experiência da escravização na vida da personagem, e sua relação com um contexto mais amplo de violência e desumanização das populações negras na colônia da América Portuguesa. Além disso, o texto pouco fala, de fato, sobre Chica da Silva, mencionando apenas alguns dados factuais e o dado de que tal personagem fez parte da elite mineira – o que não deve ser subestimado, uma vez que permite a reflexão acerca de um papel social exercido por uma mulher negra num espaço de poder econômico –. Ainda, embora os autores destaquem que Chica da Silva adquiriu uma importância pouco dada, na memória oficial, às mulheres do passado, talvez as razões dessa mísera atenção à agência, no passado, de tantos personagens femininos, pudessem ter sido comentadas no texto. Sob a perspectiva de gênero apresentada por Scott (1995), esses silenciamentos têm uma razão de ser que é, antes do mais, ligada ao exercício do poder de alguns grupos – com alguns corpos – sobre outros. Nesse sentido, questionar esse silenciamento pode ser um potencial caminho para sua desnaturalização, não apenas de hierarquias de gênero, mas de raça, que vêm perpetuando narrativas coloniais sobre mulheres negras na memória coletiva brasileira, dimensão na qual o ensino de história disputa o presente e o futuro. Compreendo que, da escrita à publicação de um livro didático, há muitos elementos envolvidos, especialmente se considerarmos uma série de exigências curriculares – que permanecem, em muitos casos,

presas a conteúdos factuais –, a adequação da linguagem da obra e a factibilidade de seu uso em sala de aula e fora dela. No entanto, é necessário e urgente defender que, num país onde homens brancos não são a maioria, nem na sociedade nem nas escolas, as mulheres – e as mulheres negras – deveriam merecer mais do que alguns capítulos. Não apenas para compreender seus papéis, agências e articulações, mas de que maneira suas vidas eram ou não condicionadas por estatutos sociais construídos a partir de diferenças de cor e sexo. Considero esses elementos centrais para a construção de uma educação que rompa com o silenciamento e estabeleça outros caminhos possíveis e epistemologicamente justos.

Na segunda obra que discutirei aqui, essas questões tornarão a aparecer. Trata-se de um livro didático de História, do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Coleção Araribá, da Editora Moderna. Em primeiro lugar, é importante destacar que o livro é dividido em oito unidades, cada uma com quatro temas. As unidades são as seguintes:

> Unidade 1 – O Antigo Regime em crise na Europa; unidade 2 – A Revolução Industrial na Inglaterra; unidade 3 – A Revolução Francesa e seus impactos; unidade 4 – A Independência dos Estados Unidos; unidade 5 – O processo de Independência do Brasil; unidade 6 – O Brasil do Segundo Reinado; unidade 7 – Revoluções, Nacionalismo e Teorias na Europa do século XIX; unidade 8 – O Imperialismo no século XIX.

Muito me intriga, em primeiro lugar, que das oito unidades do livro, quatro sejam voltadas, quase exclusivamente (à exceção da unidade 4, com um pequeno espaço para as influências da Revolução Francesa na América) para a Europa. Além disso, há uma unidade voltada para as Américas, duas para o Brasil e uma sobre as relações calcadas no imperialismo, envolvendo Europa, África, Ásia e América. É curioso refletir sobre a presença e representação de mulheres negras, bem como possíveis problematizações envolvendo seus lugares sociais de raça e gênero, num livro em que há mais espaço para a Europa que para o Brasil, ao menos do ponto de vista de sua organização temática. Mais do que sobre seus autores, esses casos nos dizem muito sobre as condições atuais da produção curricular no ensino de história. O mercado editorial está em diálogo direto com as demandas curriculares formais, e o livro,

que atende às diretrizes da nova BNCC, precisa dar conta dos requisitos apresentados pela Base, na qual conteúdos factuais e conceituais não apenas tomam, em muitos momentos, o espaço destinado a habilidades, como se referenciam centralmente na Europa como eixo para o estudo das civilizações (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 12). Vale ressaltar, no entanto, que narrativas sobre mulheres – e mesmo sobre a constituição histórica das diferenças entre homens e mulheres – estão presentes no livro, embora haja poucos destaques individuais de mulheres que transformaram seu mundo como sujeitos históricos dotados de agência. Há textos sobre a participação feminina na Revolução Francesa, sobre Joana Angélica, Maria Felipa de Oliveira, Maria Quitéria e Bárbara de Alencar, entre outras. Aqui, me detenho a analisar como Maria Felipa de Oliveira é representada no livro, e examinar de que forma o texto buscou problematizar, em diferentes narrativas sobre processos históricos, a construção social das diferenças de raça e gênero.

Antes de discutir a representação de Maria Felipa de Oliveira no livro – e não analisarei mais personagens individuais por falta de opções no texto –, é importante situar de que forma as mulheres estão situadas no livro com relação ao texto principal. Isso porque, na maior parte dos casos, tais figuras aparecem à margem do texto principal, em seções intituladas *Atitudes para a vida*, dedicadas a atender aos requisitos da BNCC de desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, considerando tensões no ambiente escolar que envolvem uma tradição extremamente conteudista, não podemos ignorar o risco evidente de que essas leituras sejam suprimidas, no cotidiano escolar, por aquelas consideradas verdadeiramente parte do conteúdo. Na construção diária do currículo prático de história, muitos professores podem acabar não mobilizando tais textos, justamente por um sinal editorial de que aquele conteúdo não é tão importante como todos os outros que constam no livro. No entanto, embora não discuta especificamente a historicidade do gênero, como uma categoria social construída no espaço e no tempo, o texto problematiza historicamente o papel das mulheres em diferentes sociedades.

Feitas essas considerações, parto para o texto sobre Maria Felipa de Oliveira, reproduzido na íntegra:

> Maria Felipa de Oliveira, negra liberta e pescadora da Ilha de Itaparica, liderou voluntários em ações de apoio às tropas brasileiras: erguiam barricadas, vigiavam a praia e a chegada de embarcações inimigas e organizavam o envio de provisões para o interior. Em 2017, o nome de Maria Felipa foi acrescentado a uma lápide comemorativa em Itaparica ao lado de outros personagens que se destacaram nas lutas de independência da Bahia (EDITORA MODERNA, 2019, p. 152)

Esse é o único trecho dedicado à análise da vida individual de uma mulher negra no passado. Embora curto, reflete uma representação que busca não apenas reforçar o papel de Maria Felipa de Oliveira como agente histórico, como indicar seu papel de liderança e as estratégias coletivas dos voluntários no processo de Independência do Brasil. Além disso, a menção à lápide comemorativa é, antes do mais, uma reiteração da centralidade de Maria Felipa de Oliveira nesse processo, na reconstrução de uma memória oficial que, por muito tempo, escolheu seus heróis pátrios a partir de critérios muito bem definidos de cor e gênero.

O texto sobre Maria Felipa suscita, ainda, uma atividade com reflexões muito interessantes e pertinentes para o ensino de história. O texto é seguido por um conjunto de três questões, que são as seguintes:

> 1 – Você já conhecia alguma figura feminina relacionada ao processo de Independência do Brasil? Qual?; 2 – Por que as mulheres são pouco lembradas nos acontecimentos que marcaram a história do Brasil? Procure refletir sobre o assunto.; 3 – Em sua opinião, as mulheres mencionadas no texto podem ser consideradas “símbolos” da independência do Brasil? Por quê? (EDITORA MODERNA, 2019, p. 152)

A atividade problematiza, sob um ponto de vista histórico, a construção da memória nacional. No texto, apresenta Maria Felipa de Oliveira como uma figura que vem sendo lembrada devido à sua centralidade no processo de Independência. Em seguida, o estudante deve refletir se conhecia algum personagem feminino relacionado a esse processo, historicamente associado à ação heróica de grandes homens brancos da elite, em especial Dom Pedro I. Logo após, o estudante é questionado sobre as possíveis razões para o esquecimento da atuação feminina na história e, então, deve responder se as mulheres mencionadas (não apenas Maria Felipa de Oliveira, mas Maria Quitéria

e Joana Angélica) podem ser consideradas personagens centrais de um processo tão importante para a formação do Estado brasileiro. Nesse sentido, a atividade questiona indiretamente a manifestação, na memória coletiva tradicional, do que Scott chama de *aspecto relacional* das relações de gênero (SCOTT, 1995, p. 72). Mulheres não podem ser compreendidas como agentes históricos, guerreiras, articuladoras políticas ou heroínas nacionais para que homens se construam como tal, constituindo sua identidade, essencialmente, a partir do signo da diferença. Essa atividade do livro, assim, estabelece um caminho fértil para a crítica à memória coletiva tradicional e possíveis rupturas com essa memória. No entanto, a atividade pouco problematiza a condição específica de Maria Felipa de Oliveira enquanto mulher negra, e suas especificidades, surgidas nesse lugar social. Há poucas mulheres sendo *lembradas nos acontecimentos que marcaram a história do* Brasil, mas há ainda menos mulheres negras com destaque na memória oficial. Não trata-se apenas, portanto, de uma questão de gênero, mas de uma questão de gênero e raça, numa perspectiva interseccional, na qual a categoria “mulheres” não dá conta de pensar as condições de todas as mulheres, como destacou Davis (2016). As razões desse silenciamento e possibilidades de dar voz a esses grupos devem ter espaço na narrativa histórica escolar.

Além do texto de Felipa, há outras atividades que representam, embora não individualmente, mulheres negras no passado e no presente. Um caso é uma atividade desse mesmo livro, no Capítulo *O Primeiro Reinado*, que conta com uma gravura de Jean-Baptiste Debret, descrita da seguinte forma:



Figura 1: *Negras livres vivendo de suas atividades*, gravura de Jean-Batiste Debret, século XIX. (MODERNA, 2019, p. 158)

A partir da imagem, segue uma atividade desmembrada em três itens, indicados a seguir:

> a) Que grupo social foi representado nessa gravura? Como você chegou a essa conclusão?; b) O cenário representado parece ser urbano ou rural?; c) Que espécies de frutas aparecem na imagem? Qual seria a intenção de Debret ao representá-las? (MODERNA, 2019, p. 158)

A atividade realiza questionamentos importantes com relação à intencionalidade do(s) autor(es) da obra e a interpretação da fonte, inclusive compreendendo o grupo social retratado. No entanto, em tal atividade essas mulheres não são mobilizadas como agentes históricos em pleno processo de negociações e resistências, sobretudo no ambiente da negritude urbana. Alguns eixos possíveis poderiam mobilizar como suas vidas eram afetadas por suas condições sociais de gênero e cor, como existiam (e existem) hierarquias entre grupos oprimidos e como essas personagens faziam parte de um complexo tecido social negro urbano no Brasil do século XIX que tensionou a constituição de um Estado baseado em uma hegemonia branca. São múltiplas possibilidades que, a partir de uma problematização sobre essas complexidades no passado, envolvendo a agência humana, e portanto a agência negra, feminina, trabalhadora, poderiam contribuir ainda mais para a construção de uma

consciência histórica acerca da realidade do presente, que também não é nada simples.

Esse diálogo entre passado e presente, especialmente considerando o papel da escola na promoção de um projeto político-cultural baseado na interculturalidade e na valorização das diferenças, é mobilizado com grande potência em um trecho da Unidade *Revoluções, Nacionalismo e teorias na Europa do século XIX*, no Tema *A expansão industrial na Europa e as novas teorias científicas*. Nesse tema, há a problematização histórica do conceito de raça e, em seguida, a mobilização de um caso atual de resistência e intervenção política mobilizado por uma mulher negra brasileira. O livro destaca, sobre a construção das noções de raça, que

> As ideias pseudocientíficas do darwinismo social foram utilizadas para hierarquizar racialmente os povos, dividindo-os em superiores e inferiores. Os europeus e sua cultura foram adotados como modelo de superioridade. Quanto mais distante um povo se encontrasse dos padrões físicos e culturais europeus, mais baixo ele estaria na hierarquia criada sob a influência do darwinismo social. Aprofundando as ideias do darwinismo social, alguns teóricos defenderam que as raças humanas se dividiam em superiores (arianos) e inferiores (judeus, negros, aborígenes australianos, indígenas americanos, entre outras). Esses teóricos procuravam criar um racismo "científico"; em outras palavras, foram buscar na genética humana características para defender a superioridade de uma raça sobre as demais (Editora Moderna, 2019, p. 218).

Há, nesse trecho, a contextualização histórica da noção de raça como uma classificação social construída para garantir o domínio político da branquitude europeia sobre outros grupos sociais e sociedades, a partir de uma hierarquização racial que colocou pessoas negras na base e pessoas brancas no topo. O livro, assim, problematiza essa construção, pensando tais categorias raciais à luz de sua relação com o poder político, social, cultural, mas também epistemológico, uma vez que houve toda uma sistematização de um pseudoconhecimento científico construído para garantir essas dominações. Essa problematização histórica, no entanto, não inviabiliza a compreensão da noção de raça a partir de um ponto de vista social, construído a partir de dinâmicas de poder envolvidas, inclusive, nas teorias pseudocientíficas do século XIX. Nesse sentido, não há a negação da mobilização do conceito de raça

sob uma perspectiva social; ainda, mobiliza-se a ideia de que esse conceito pode ser, e vem sendo, ressignificado por parte de grupos socialmente oprimidos. É o caso, presente no livro didático, da fotógrafa Larissa Isis, que, de acordo com o livro,

> lançou em 2015 o projeto *Cansei*, que expõe situações vivenciadas constantemente por pessoas negras. Segundo ela, "as pessoas têm certo receio em usar a palavra NEGRA quando vão se referir ao meu tom de pele. Acredite em mim, você me chateia mais ao me chamar de morena. EU SOU NEGRA. Você não me ofende ao dizer isso.

Esse trecho sucede uma foto de Larissa, reproduzida a seguir:



Figura 2: Foto de Bruna Moraes, 2015. Reprodução. (Editora Moderna, 2019, p. 218.)

A foto e o texto servem como base para a seguinte pergunta, realizada para o estudante como uma atividade que deve ser respondida: *Qual é a crítica implícita nas palavras escritas no quadro da foto?* A atividade, assim, faz com que o estudante reflita sobre a apropriação atual, realizada por Larissa e outros personagens históricos da atualidade, da sua negritude como um elemento de empoderamento e resistência de uma mulher negra. Recupero Davis (2016) para reafirmar a importância de se considerar outros elementos além do gênero na constituição de identidades femininas – que podem ser muito distintas se forem negras ou brancas, por exemplo –.

Desse modo, compreendo que a representação de personagens femininas negras nos livros, assim como a abordagem das temáticas de gênero e raça, demonstram alguns avanços com relação à incorporação, na narrativa histórica escolar, de grupos historicamente silenciados. Esse movimento, no entanto, deve continuar, prevalecer e, mais do que nunca, assumir o

protagonismo que merece, para que não ocupe mais as seções extras do livro, mas sirvam como ponto de partida para a compreensão de que relações de poder, no mundo e nas narrativas, são construções históricas e socioculturais que podem ser subvertidas.

Uma educação intercultural, antirracista e feminista: caminhos possíveis

A partir da análise de ambos os livros, constato que, no que diz respeito à caminhada que vem sendo trilhada com mais força desde os anos 1990 por uma educação intercultural, antirracista e feminista, capaz não apenas de não reproduzir hierarquias, mas combatê-las, este é um processo ainda em curso no ensino de história. Entre rupturas e continuidades, permanecem uma série de desafios ligados à força, ainda hegemônica, de uma concepção tradicional de ensino de história, que compreende a disciplina escolar numa perspectiva quadripartite, eurocêntrica, linear, branca e sexista.

Reconheço, no entanto, que o currículo escolar e as ferramentas privilegiadas na sala de aula – entre elas, especialmente o livro didático – são espaços de disputa de narrativa. Nas entrelinhas de processos históricos discutidos em uma linguagem simplificada e acessível aos estudantes, conta-se também uma história, para os professores, sobre o que é importante ensinar, de que maneira e por que razões. Assim, os livros didáticos não são todos iguais: partem de diferentes perspectivas político-culturais, que dizem respeito a projetos pedagógicos sempre diversos em uma sociedade brasileira plural, da academia às escolas. O que espero, certamente, é que essa diversidade se reflita, também, nas narrativas privilegiadas no ambiente escolar. Entendo que os livros didáticos não são mais como eram há quatro décadas atrás, e que isso reflete um esforço do ensino de história enquanto campo de estudos e dos professores e estudantes enquanto agentes sociais de sua própria transformação. Esse processo dialoga com a percepção óbvia de que uma educação antirracista, intercultural e feminista passa, necessariamente, pela subversão de produções de saber excludentes. Ancorada nas reflexões de Joan Scott (1995) e Angela Davis (2006), reafirmo a relevância da temática de gênero numa perspectiva interseccional dentro dos currículos escolares, como peça

central para o estabelecimento de novas rupturas nos rumos do barco da História. No entanto, o caminho a percorrer ainda é longo. Trabalhadores, indígenas, mulheres, em especial mulheres negras, não podem mais ocupar o espaço do texto complementar, mas assumir a centralidade que merecem, cada vez mais, no texto principal.

Referências

ARARIBÁ PLUS – História: 8º Ano, Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2019.

ARAÚJO, Cinthia. Por uma ecologia de saberes escolares. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, p. 72-92.

BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 239-379.

BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2018. p. 76-121.

CAIMI, Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre: n. 4, v. 3, p. 86-92, 2016.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 26. n. 1, p. 15-40, 2010.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 37, v. 13, p. 45-56, 2008.

CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista de Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: v. 37, n. 13, p. 100-113, 1994.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, N. Decentering history: local stories and cultural crossing in a global world. **History and theory**. Middletown: v. 50, n. 2, p. 188-202, 2001.

MARTINS, Estevão. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara. BNCC e o *Passado Prático*: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 107, v. 23, p. 1-22, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

VAINFAS, Ronaldo *et al*. **História.doc 7º Ano**. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2019.