







### Natalia Cabanillas

 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, CE, Brasil  
 nataliacabanillas@unilab.edu.br  
 orcid.org/0000-0003-3607-715X

### Suzana Manuel Jorge

 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, CE, Brasil  
 suzanajorge@aluno.unilab.edu.br  
 orcid.org/0009-0005-8701-0379

## Representações sobre África nos livros didáticos: uma análise interseccional

### RESUMO

O artigo analisa as representações sobre África nos livros didáticos utilizados na rede pública de ensino médio nos municípios do Maciço de Baturité, Ceará, Brasil, partindo de uma análise interseccional (Crenshaw, 2002; Figueiredo e Gomes, 2016). Para isso, analisamos os três livros de História Global (Cotrim 2016a; 2016b; 2016c) e os seis volumes dos livros didáticos Conexões em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Cotrim et al., 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f) com foco na estrutura do livro, sumário e conteúdo escrito e visual. O conteúdo sobre África teve avanços significativos, com tratamento de temas relevantes como as independências ou o apartheid, assim como a referência a intelectuais africanos e afro-brasileiros/as nos livros mais recentes; no entanto, quase não há problematização de questões de gênero nem positividade das imagens de mulheres africanas. Por último, apontamos a importância de aprofundar a implementação da Lei 10639 no que diz respeito aos conteúdos relativos à história e culturas africanas com abordagens interseccionais, e também o papel central que uma universidade como a Unilab tem no avanço do ensino de história e cultura africana na rede de ensino pública.

**Palavras-chave:** África. Ensino Médio. Lei 10.639. Livro didático.

### Representations of Africa in Brazilian textbooks: a situated feminist critique

### ABSTRACT

This article analyzes the representations of Africa in textbooks used in the public high school system in the municipalities of the Baturité Massif, Ceará, Brazil, based on an intersectional analysis (Crenshaw, 2002; Figueiredo and Gomes, 2016). We analyzed the three Global History textbooks (Cotrim, 2016a; 2016b; 2016c) and the six volumes of the textbooks Connections in Humanities and Applied Sciences (Cotrim et al., 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f) with a focus on book structure, table of contents, and written and visual content. The content on Africa has made significant advances, with the treatment of relevant themes such as independence or apartheid, as well as the reference to African and Afro-Brazilian intellectuals in the most recent books; However, there is almost no problematization of gender issues or positivity of images of African women. Finally, we point out the importance of deepening the implementation of Law 10639 with regard to content related to African history and cultures with intersectional approaches, and also the central role that a university like Unilab has in advancing the teaching of African history and culture in the public education system.

**Keywords:** Africa. High school. Law 10.639. Textbook.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um resultado parcial dentro do projeto de pesquisa *Inovação curricular e pedagógica através dos materiais didáticos: relações de gênero na história de África*, financiado por dois anos consecutivos (2023-24 e 2024-25) pelo edital da Unilab/CNPq PIBITI (Programa Institucional de Bolsas para a Inovação Tecnológica). No ano de 2023 realizamos um mapeamento da produção científica da Unilab sobre relações de gênero em contextos africanos nas bases de dados da biblioteca, contemplando desde 2016 até 2023.

Nesta primeira etapa consideramos o fato da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus do Ceará, ter um contingente significativo de jovens estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Instituto de Humanidades, Ciências Sociais Aplicadas, e de Linguagens e Literatura, e um conjunto de professoras cujos estudos partem de teorias africanas ou afro-feministas. A partir destes dados, constatamos que no acervo de trabalhos depositados na Biblioteca da Unilab, a presença de mais de 200 trabalhos de conclusão de curso, monografias ou dissertações que abordam tematicamente relações de gênero em algum contexto africano (Cabanillas, Nascimento, Jorge, 2025).

Na segunda etapa do projeto, já em 2024, realizamos o levantamento de dados e análises dos livros didáticos, focando em como são trabalhados os conteúdos relativos ao continente africano, e cujos resultados apresentamos em este texto; e a terceira etapa do projeto foi dedicada à produção de materiais didáticos sobre história de África e relações de gênero com base nas pesquisas desenvolvidas na Unilab.

Em termos acadêmicos e sociais, a nossa pesquisa emerge da interseção de três diagnósticos: 1) a relevância de apoiar -desde a Unilab - a implementação da Lei 10.639/03 no Maciço de Baturité com pesquisas aplicadas nas áreas de educação e ciências humanas, que dialoguem com as necessidades das escolas e dos/as professoras que atuam na rede pública de ensino fundamental e médio (constatado no decorrer de mais de 6 anos de trabalho com extensão sobre história de África junto à escolas do Maciço de Baturité). 2) A expansão da produção de pesquisas inéditas sobre história de África e relações de gênero na Unilab que ficam sem publicação, e com pouco impacto nas escolas da região (constatado através da revisão integral do acervo de TCCs e dissertações da Biblioteca da Unilab, com resultados já publicados em Cabanillas, Nascimento e Jorge, 2025). 3) A necessidade de alinhar os materiais didáticos disponíveis para o ensino de História de África no Maciço de Baturité com a formação que a Unilab oferece aos seus egressos, centrada em problemas contemporâneos e modernos

dos PALOPs.

Há 22 anos da Lei 10.639/03 e há 15 anos de implantação da Unilab no Ceará, os impactos nas escolas do Maciço de Baturité são significativos, porém, não são suficientes. Uma das transformações evidentes é a incorporação de licenciados/as da Unilab como docentes das redes municipais e estadual de ensino, e inclusive das escolas particulares, assim como a formação de professores através das especializações EAD e mestrados profissionalizantes; outro impacto notório é o convívio da população das sedes dos municípios de Redenção e Acarape com jovens africanos/as provenientes dos PALOPs. Considerando que a orientação estratégica do Instituto de Humanidades são as licenciaturas, cabe perguntar, de quais formas as pesquisas produzidas na Unilab têm o potencial de impactar nas escolas? Apesar de todas as mudanças que a interiorização da educação universitária traz, ainda persistem visões estereotipadas sobre África que circulam nas escolas e nos próprios municípios de Redenção e Acarape.

Os materiais didáticos desempenham um papel muito relevante dentro de sala de aula, como conteúdo de autoridade, mas também como condição de possibilidade para os e as professoras acompanhar e potencializar a implementação da Lei 10.639/2023. Em particular, a positivação e problematização da História de África nós aproxima do cumprimento do direito à diversidade cultural de matriz africana, reconhecido de forma pioneira pela Constituição de 1988, e que no Maciço de Baturité inclui tanto a diáspora africana forçada durante o período escravocrata quanto as migrações mais recentes desde os PALOPs para Redenção e Acarape com fins de estudo. Para desenvolver materiais didáticos alternativos e em diálogo com os livros distribuídos pelo estado, partimos dos livros utilizados no Novo Ensino Médio. Dado que os estereótipos racistas são *generalizados*, escolhemos uma análise interseccional (Akotirene, 2023; Hill Collins e Bilge, 2021). Quando começamos a analisar os livros didáticos, nos deparamos que, no chão da escola, ainda muitos professores e professoras continuavam utilizando os livros didáticos de 2016, em particular, por considerar a abordagem dos materiais didáticos do Novo Ensino Médio inadequada ou difícil.

## **2 REPRESENTAÇÕES SOBRE ÁFRICA EM ESCOLAS DE REDENÇÃO E ACARAPE**

No ano 2021 iniciamos na Unilab o projeto de pesquisa de iniciação científica “Gêneros e feminismos na África Global”, integrado por mulheres guineenses, angolanas e brasileiras.

As estudantes, como parte do seu cotidiano, traziam nas reuniões relatos sobre situações de racismo vivenciadas nas escolas onde realizavam estágios, repetição de estereótipos raciais-sexuais, e constataram um desconhecimento muito amplo sobre história e geografia de África no geral e dos PALOPs em particular. Esta inquietação foi retomada a partir do diário de Suzana Manuel Jorge, estudante angolana de história e co-autora deste artigo.

As experiências são inúmeras e variadas, e aconteceram no contexto de uma longa inserção nas escolas, na figura de estagiária do município durante 12 meses no ano de 2023, como auxiliar docente, realizando um acompanhamento educativo dos estudantes com deficiência. Nestas experiências, detectamos que: apesar de alguns professores terem em posse os livros didáticos, com os materiais que trabalham na sala de aula, muitos nem sempre têm o domínio dos conteúdos relacionados a África. Embora sejam cautelosos com as suas falas, em particular perante a presença em sala de aula das educadoras auxiliares/cuidadoras africanas. Assim, Suzana relata:

Houve um momento durante uma aula de religião em março de 2024, uma professora do ensino fundamental trouxe uma manifestação religiosa afro-brasileira, que fala da origem da igreja, do surgimento da dessa mesma seita. A professora ia explicando, e em determinado momento, um dos alunos perguntou, porque os africanos não se juntaram ou muitos deles preferiram continuar nas suas igrejas do que ir para a igreja católica. A professora começou por responder o seguinte: “antes da religião, os africanos já cultivavam uma relação com aquilo que é sagrado, mas, com a natureza e ancestralidade. As suas crenças eram voltadas nas espiritualidades de seus ancestrais e rituais. Até aí, a professora estava certa, mas o menino fez outra pergunta e ela simplesmente “disse **que não poderia responder para que os internacionais<sup>1</sup> não se sentissem mal** e olhou para mim” (grifado de Suzana) (Suzana Manuel Jorge, notas de campo, 2023).

Sobre a pergunta do aluno, a professora poderia responder sim, não ou talvez. A pergunta se baseava nos retiros ou donativos que muitos religiosos brasileiros fazem em alguns lugares de África. A criança disse à professora:

Sempre que eu não quero comer, a minha mãe fala para parar de fazer birra na hora de comer, porque em África muitas crianças não têm o que comer, isso é verdade professora?” E ela disse: não posso responder, se não os internacionais podem se sentir mal. Aí, eu olhei para ela e disse à ela que estava tudo bem e que ela poderia responder de boa, e ao invés de responder, a professora disse apenas “vamos voltar ao assunto”. E as crianças, enquanto a sua pergunta não for respondida, elas não ficam quietas. Foi então que perguntei à professora se eu poderia responder. Respondi às crianças e os outros alunos que se faziam presente na turma, porque notava-se que elas também estavam atentas na resposta que a professora daria ao aluno que fez a pergunta (Notas de campo, Suzana Jorge, Março de 2024).

<sup>1</sup> Nótese que no contexto da Unilab, os estudantes de nacionalidades moçambicanas, guineenses, angolanos, são tomenses ou caboverdianos são chamados como “estudantes internacionais” de forma genérica, o que também perpassa a algumas escolas do entorno próximo da Unilab.

No meio disso, fiquei me questionando o que ela responderia aos alunos se não tivesse africanos dentro da sala de aula? Uma vez que ela disse que *não poderia responder para nós os africanos não se sentissem mal*. Que tipo de palavras ou ideias sairiam caso ela houvesse respondido? A recusa a responder à pergunta, emerge como sintoma, onde a circulação de estereótipos racistas em sala de aula é abafada no lugar de tratada abertamente em prol de uma mudança.

Para além das palavras, no momento que a professora olha para a estagiária, assume-se que uma estudante angolana de história pode responder como uma “representante” da “África”, acerca de qualquer situação que aconteça no continente. Além disso, há uma superposição entre AfroBrasil e África, onde ao falar das religiões de matriz africanas surgidas no Brasil, o diálogo pedagógico evolui para dúvidas sobre o continente. Esta situação, apesar da professora evidenciar domínio das informações sobre religiosidade em contextos africanos, ao mesmo tempo, este domínio não é marcado dentro do espírito da Lei 10639, que é o combate ao racismo. A intervenção do estudante mencionando a ideia que “[...] as crianças em África têm fome”, era um momento crucial para posicionar o debate antirracista dentro de sala de aula e combater as generalizações negativas. Quando falamos que algumas pessoas “não têm domínio” dos temas sobre África, nos referimos principalmente à recusa de aprofundar os temas, de responder à pergunta com honestidade e com seus próprios recursos.

Por último, na pergunta do estudante, ele se refere ao diálogo com sua mãe, onde nos lares de Redenção e Acarape, África é retratado como aquele lugar onde a situação é *necessariamente* pior do que no Brasil (considerando como referência, o interior do Ceará), e colocando o continente africano como a representação de tudo o que há de negativo. Estes estereótipos perpassam a vida cotidiana dos estudantes unilabianos/as dos Palops, como evidenciou Jarciela Pitiandra Correia Lima de Sá na sua dissertação sobre saúde mental e racismo (2025). Com base nestas experiências, nos perguntamos: que conhecimento é disponibilizado nos livros didáticos? E como a Unilab pode contribuir na crítica e construção de novos materiais didáticos, que estejam em diálogo tanto com o perfil do egresso unilabiano quanto com a rede de ensino público do interior cearense. Os materiais didáticos têm o potencial de quebrar estereótipos sobre África, com esta preocupação, analisamos os livros utilizados na disciplina história e humanidades, cujos resultados expomos no seguinte apartado.

### 3 METODOLOGIA E DELIMITAÇÃO DO ACERVO

Para esta pesquisa, tínhamos como proposta inicial, analisar o conteúdo e proposta imagética dos livros do Novo Ensino Médio. No entanto, nos deparamos com muitos professores que ainda continuavam a utilizar os materiais didáticos anteriores. Assim, escolhemos aumentar o universo documental, analisando os livros do antigo e novo ensino médio, o que completa 9 livros: 3 de história do antigo ensino médio e 6 do novo ensino médio. Para cada material, analisamos a estrutura e conteúdos do sumário do livro do estudante e do professor, sistematizando em quais temas e quantas páginas ocupam temas relativos ao continente africano, e se tem também o tratamento das relações de gênero neste conteúdo. Logo em seguida, verificamos pela busca das palavras chaves “África/ africano/ africana e afro” para identificar conteúdo relacionado. Dado que o intuito é uma análise interseccional, também foi considerado as formas nas quais problemáticas de desigualdade de gênero são tratadas, assim como questões raciais no Brasil. Com esta busca, produzimos um resumo em tabela e um relatório narrativo incluindo as análises interseccional dos conteúdos em diálogo com os conteúdos visuais.

### 4 MATERIAIS DIDÁTICOS: QUE LUGAR OCUPA ÁFRICA

Os materiais didáticos são os guias elementares onde são reunidos meios e recursos que facilitam, auxiliam e também orientam e limitam o ensino e aprendizagem. O uso destes materiais didáticos, quebram o excesso de verbalismo e concretizam o assunto abordado pelo/a professor/a, facilitando a participação e o aprendizagem dos/as alunos/as, tornando a aula mais atrativa, prazerosa e interessante para ambos. O material didático enriquece a aprendizagem, mas não apaga o papel docente, cuja mediação é central para abordar o conteúdo.

O trabalho com as unidades que abordam a história de África requer um domínio de conteúdo para professores que nem sempre tiveram essa formação durante as suas graduações, considerando os que se formaram antes de 2003, por exemplo. Para além do domínio do conteúdo, uma perspectiva antirracista é muito necessária, desde que a partir das experiências de estudantes internacionais como estagiárias em escolas do Maciço de Baturité, Ceará, estereótipos racistas emergem nas falas dos estudantes quando os temas relativos à África ou afro-Brasil são trabalhados.

Em uma primeira instância, iniciamos as análises para mapear a presença de temas relativos à África nos livros didáticos, como um indicador secundário, queríamos saber quantas unidades ocupam os temas sobre o continente africano? Mas também analisar: que temas são tratados, seu tratamento discursivo e visual.

As análises dos livros de história correspondentes ao Antigo Ensino Médio, publicados no ano de 2016, o corpus documental analisado evidencia que os conteúdos sobre o continente africanos não são muito abundantes em termos de número de unidades ou mesmo quantidade de páginas: nos 3 livros História Global (Cotrim, 2016a; Cotrim 2016b; Cotrim 2016c.), o número de capítulos dedicados a algum tema relativo à história de África oscila entre 1 a 3 (considerando que cada livro tem entre 18 e 20 capítulos), a depender do livro, com 4 a 6 unidades sobre o continente europeu (sem contabilizar as unidades que tratam de temas situados no continente asiático e que fazem parte da genealogias ocidentais).

A abordagem de temas que têm como cenário “África”, nem sempre vem acompanhada da referência geográfica no sumário, como o caso da unidade que aborda a hominização, e cujo título é apenas “Primeiros humanos”. Este livro da coleção História Global (Cotrim, 2026a) dedicado ao primeiro ano do Ensino Médio, apresenta o maior percentual, com 3 unidades de 18 dedicadas a temas africanos, enquanto temas relativos à Europa ocupam 6 unidades. Já no volume 2, podemos detectar uma notória ausência, com uma única unidade “Imperialismo em Ásia e África”, abordando África apenas quando esta ingressa na genealogia da história Europeia. No capítulo 4, “Escravidão e resistencia”, também encontramos temas relativos à história da África sob o título “Os povos africanos e suas condições de vida”, seguido de “Lutas dos povos africanos”. As outras 18 unidades vão abordar o expansionismo europeu, seja na Europa ou nas Américas: mercantilismo, escravidão, capitalismo.

O desenvolvimento do capitalismo é abordado como se fosse um processo endógeno, próprio da história europeia, sem evidenciar as formas nas quais a expansão europeia de caráter colonial sustenta o desenvolvimento capitalista. Já o livro História Global 3 (Cotrim, 2016c), encaminhado para o último ano do Ensino Médio, trata temas de história contemporânea, começando cronologicamente com a Primeira Guerra Mundial, e abordando temas “mundiais” (maioritariamente europeus), e temas relativos à história do Brasil. Novamente, África ingressa no livro didático como parte do capítulo 10 “África, Ásia e Oriente Médio”, que aborda os processos de descolonização em menos de 20 páginas (Cotrim, 2016c, pp. 155-172).

Assim, vemos que a medida que nos aproximamos do presente, a história de África ocupa cada vez menos espaço: 3 capítulos na pré-história e história antiga (História Global 1);

1 capítulo e 2 subtítulos de outro capítulo na modernidade (História Global 2); e um capítulo na história do Século XX, partilhado junto a outras duas grandes regiões: Ásia e Oriente Médio. Em palavras de Suzana Manuel Jorge, autora do texto, escreve no seu relatório final:

Me incomoda o tratamento dado às temáticas e seus recortes, como se África ainda estivesse no passado, sem abordar realidades contemporâneas. [...] esperava que no Brasil estudassem sobre Angola, ou pelo menos sobre o continente africano em si. Se assim fosse, os estudantes aprenderiam que África tem 54 países e cinco deles foram colonizados também pelos portugueses e por conta disso também têm o português como a língua oficial. [...] antes de realizar as análises dos livros didáticos. Eu imaginava que as escolas brasileiras estudam sobre o continente africano da mesma forma que nós em Angola estudamos sobre o continente americano, asiático, europeus, e também sobre países específicos (Relatório Final da bolsa PIBITI/ CNPq/ Unilab, 2025).

Tratar dos conteúdos sobre África no passado não é, por si mesmo, problemático, mas reduzir o estudo de África ao passado, tem uma longa história nas ciências humanas; contribui a manter a negação da coexistência [*coevalescence*] estudada por Johannes Fabian (2013) para as construções da alteridade no campo da antropologia.

No entanto, não é possível dizer que não há um esforço por parte do autor do material didático em incorporar temas sobre África, elemento que é destacado nas orientações aos professores no volume 2 de História Global, no apartado 5 “Africanos, afrobrasileiros e Indígenas” em particular no quadro das páginas 314-316, onde detalha todos os momentos e capítulos onde a história africana e da diáspora é abordada.

Já no que diz respeito ao foco da nossa pesquisa, é importante sublinhar que apesar dos esforços, a maioria das imagens de pessoas negras estão vinculadas às situações de escravidão ou trabalho braçal; as imagens, inclusive, não destacam o que o autor coloca como parte do livro do professor, onde se enfatiza a agência da população negra. Como exemplo simples, o autor indica que a abordagem do capítulo 2 do livro, tem “A África apresentada como o local de origem da humanidade. Mapa com principais sítios arqueológicos do continente africano” (Cotrim, 2016b, p.315). No entanto esta unidade não leva África do título, as representações gráficas de seres humanos são brancas, e a imagem central da primeira página da unidade está ilustrada com a pintura renascentista “A criação de Adão”, de Michelangelo, onde vemos duas figuras masculinas brancas representando Adão e Deus (Cotrim, 2016a, p. 26).

Em relação às questões de gênero, não encontramos problematização substancial neste aspecto ao longo dos 3 livros de história do ensino médio: temos uma fotografia e texto sobre Wangari Maathai (Cotrim, 2016, p. 164), sendo a única imagem de uma mulher africana positivada. Também encontramos duas atividades problematizando a questão de gênero: uma

sobre o Brasil, e outra desde um ponto de vista interseccional, a partir das análises das figuras simbólicas de Mãe Preta, Mãe África (Cotrim, 2016c, v. 3, p. 314).

Já nos livros do Novo Ensino Médio encontramos que o sumário do Volume 1 da coleção “Conexões” (Cotrim et al., 2020a), não menciona entre suas unidades ou capítulos a palavra África, enquanto aparece como única referência “A luta dos afro brasileiros por reconhecimento e igualdade”. No Volume 2 da coleção Conexões (Cotrim et al, 2020b, p.4), encontramos a referência à África apenas na Colonização e Neocolonialismo, isso é, quando o continente africano entra na genealogia europeia. Inclusive, o título do capítulo é: “Colonização Europeia e Acumulação Primitiva”, o que corretamente sugere que a colonização faz parte da história europeia. Logo um dos subtítulos indica: “Colonialismo na África” (a história dos europeus na África); a unidade seguinte tem por nome “Neocolonialismo europeu na África”. Mas do que falar da história de África, está abordando a história dos europeus na África. No volume 3 do Novo Ensino Médio, não encontramos nenhuma referência às populações afro-brasileiras ou à algum contexto africano no sumário, apesar da temática central ser “Sociedade e Meio Ambiente”. A única referência geográfica faz menção ao Brasil (ao bioma da Caatinga) (Cotrim *et al*, 2020c).

No volume 4, encontramos menções específicas nos últimos dois subtítulos, dentro do capítulo denominado “Nacionalismos e Lutas pelas independências”, apresenta-se “O Egito e o nacionalismo árabe”; “As lutas anticolonialistas na Argélia”; “Entre saberes: Negritude”; “Angola e a guerra civil”; “O apartheid na África do Sul” Cada um dos temas anteriores tratados em uma página. A proposta aqui é relevante, pois aborda estudos de casos, contribuindo a desarticular a ideia de uma África homogênea. No seguinte capítulo “Racismo e desigualdades no Brasil”, emerge como tema: “Movimento negro e ações afirmativas”, seguido de análises dos dados do IBGE. (Cotrim, 2020d, p. 4-5). Ao todo, estamos falando de 2 subtítulos em 16 subtítulos que possui este volume. Já no volume 5, “Estado, Poder e Democracia” não temos menção alguma à África ou população negra no Brasil nas Unidades 1 e 2 (Cotrim, 2020e, p. 4-5).

Já nas unidades 3 e 4, encontramos como subitem de um subtítulo: “Trabalho forçado e escravização de indígenas e africanos”, ao qual dedicam-se 2 páginas. E o subitem: “A inserção da África na globalização”, com 3 páginas para este tema. Como destaque do livro, podemos mencionar um capítulo inteiro nomeado “Independência e o Estado Nacional em Haiti e América Hispana”, reconhecendo assim, o pioneirismo de Haiti na luta pela liberdade (Embora a independência dos Estados Unidos aparece em um livro anterior, e infelizmente o subtítulo

utiliza a palavra “escrava”: “Rebelião escrava e independência do Haiti”). Notoriamente, foi uma insurreição contra a escravidão, com proclamas que proibiam esta infame instituição, assim não poderíamos dizer que a rebelião teria como atributo ou adjetivo ser “escrava”. Já no último volume da coleção, Vol. 6 Trabalho e Transformação social, encontramos a referência a África no subtítulo “Economia e Escravidão na África e no Brasil”. No entanto, na unidade anterior, ao tratar da escravidão na antiguidade, sinaliza o estudo de Roma Antiga. Em certa medida, esta menção, historicamente correta, contribui a sinalizar que escravidão e África não são sinônimos.

Quando comparamos os livros no nível de Sumário, tanto para professores quanto para os estudantes, é mais difícil encontrar conteúdos sobre África nos livros do Novo Ensino Médio do que nos livros anteriores História Global (Cotrim, 2016a; 2016b; 2016c), os quais inclusive tem alguns destaques, como o tratamento em uma unidade exclusiva dos “povos africanos e sua diversidade” na história pré-colonial. No sumário específico, os livros didáticos de 2020 ainda incorporam “África”, quando esta faz parte das genealogias europeias: hominização; Egito Antigo; tráfico transatlântico de seres humanos; colonização e independências. Assim, os subtítulos sobre África com maior número de páginas nos 6 volumes referem-se à colonização de África e as independências. As referências ao AfroBrasil são ainda mais escassas, com apenas uma referência aos movimentos negros.

Após as análises da estrutura e do sumário, passamos a analisar o conteúdo discursivo e imagético de cada livro desde uma perspectiva interseccional. Nos livros de história de Cotrim (2016a; 2016b; 2016c) encontramos um tratamento insuficiente dos regimes de visualidade instaurados pelo livro didáticos, onde os corpos negros na sua imensa maioria aparecem associados ao trabalho braçal e escravidão. Já no Novo Ensino Médio, nos Volumes 1 ao 6 de Conexões em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Cotrim et al, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f), observamos uma multiplicação das referências visuais às pessoas negras, africanas, afro e não brancas no geral, que as apresenta nas mais diversas situações: estudo, trabalho, conhecimento; em diferentes faixas etárias, como pessoas fotografadas, como intelectuais ou artistas com nome e sobrenome próprios. O problema é que quando essas referências carecem de um contexto suficientemente amplo que permita ao estudante -ou mesmo ao professor/a- aprofundar sobre o assunto.

Apesar de registrar um avanço nos regimes de visualidade dos livros do novo ensino médio, gostaríamos de pontuar alguns elementos problemáticos. Sintomaticamente, no Volume 1, nos aspectos visuais da primeira “unidade 1: Saber e Poder”, a maioria das imagens retratam

peessoas brancas: em pinturas, na Suprema Corte do Brasil, estudando e jogando Xadrez. Tem duas imagens onde corporeidades negras são retratadas: uma imagem de um grupo de dança em cena, onde vários dos integrantes estão sem camisa e uma pintura “Jangada rolando para o mar, de Raimundo Cella, 1950”: a dança (Cotrim, 2020a, p. 16) e o trabalho braçal (Cotrim et al., 2020a, p. 18). O foco no caso da imagem do corpo de dançarinos profissionais apresenta importante enfoque voltado à desconstrução, pois propõe questionar se a consciência seria apenas mental. Em contraposição, na abertura da Unidade 2 “O domínio da Cultura”, vemos a fotografia de um homem gaúcho do lado da fotografia de uma mulher negra chef, onde ela aparece sorridente, com turbante e com nome e sobrenome na legenda da foto (p. 45).

Destacamos a importância de ter temáticas e representações do mundo afro e africano de forma transversalizada, sem ser abordado apenas como um tema separado [segregado], e os livros do Novo Ensino Médio apresentam esta tentativa. No entanto, há elementos problemáticos que acabam tendo o efeito contrário ao buscado, como se evidenciou nas análises visuais da primeira unidade. Inclusive, no volume 1 do livro “Conexões de Ciências Humanas e aplicadas” (Cotrim, 2020b) a capa da Unidade 1 (Cotrim, 2020a, p. 10) nos mostra uma foto da Suprema Corte na parte superior da folha, onde os magistrados são brancos; no meio da página a fotografia de um glaciar de gelo; e embaixo a foto antes mencionada dos dançarinos afro-brasileiros em cena. A disposição de brancos-acima e negros-embaixo dispensa análises, assim como o fato dos magistrados estarem vestidos de termo, e o corpo de dança levam suas vestes brancas, alguns dos homes, sem camisa.

Na seguinte unidade, “O domínio da Cultura” página 51, encontramos o subtítulo “O que nos dizem os vestígios humanos mais antigos do mundo”, e logo embaixo apresenta a foto de fósseis humanos encontrados na Itália, que estão muito distantes de ser os mais antigos. De forma indireta, associa-se erroneamente, a ideia de uma humanidade nascida na Europa e nega-se o que Elikia M'bokolo chamou de “Anterioridade Africana”, evocando as pesquisas de Cheik Anta Diop (M´Bokolo, 2009). Esta superposição é problemática em termos de conteúdo, pois confunde, fósseis de 6 mil anos de antiguidade apresentados na fotografia com o subtítulo da página indicando que serão estudados os restos humanos “mas antigos”, cuja temporalidade nos remete a milhões de anos atrás. Isso, num contexto de racismo estrutural onde a população negra tem sido classificada como “não humana” durante 500 anos.

Assim, é urgente e necessário enfatizar a desconstrução dessa desumanização. Por fim, a origem da humanidade no continente africano não é enfatizada, por exemplo, com a inclusão de um mapa dos achados arqueológicos. Porém, deve ser destacado que neste livro, as

reconstruções das imagens humanas não estão branqueadas, e aparece inclusive a reconstituição da cabeça de “Lucy”, com pele escura. Já na página 92 do mesmo livro, temos a referência visual às pirâmides do Egito Faraônico, sob o título “A cooperação”, porém, sem ligação direta com o texto. Interessante que algo mais do que cooperação foi necessário para construir as pirâmides, por exemplo, engenharia, cálculos físicos e matemáticos.

Nos materiais didáticos do Novo ensino Médio, a diversificação de temas tratados, de referências visuais e intelectuais é notória: encontramos fotos de mobilizações pela independência da Argélia no Vol. 4 (Cotrim et al. 2020d, p. 135), e na mesma página o poema “Prece às máscaras”, de Leopold Senghor, escritor e primeiro presidente do Senegal independente. Também no volume 4 (p.137) encontramos o mapa da descolonização de África, com interfase entre 1936-90, seguido do estudo de caso sobre a independência de Angola (p. 138) e a Guerra Civil (p. 137); e sobre o apartheid na África do Sul (p.139), ilustrada com a foto de Nelson Mandela prestes a soltar a pomba branca da paz; mulheres jovens nigerianas em um campus universitárias; obras artísticas; no volume II, três páginas são dedicadas a primavera arabe no norte de África (Cotrim et al, 2020b, pp. 113-116); e o mapa das rotas de comercio transaariano atual no v. 5 (Cotrim et. al., 2020e, p.132). Importa ressaltar que intelectuais africanos e lideranças aparecem com nome e sobrenome, com trechos das suas escritas citados no próprio livro didático. Sem dúvida, são referenciais importantes para a formação dos e das estudantes.

Na coleção “Conexões”, do Novo Ensino Médio, e “História Global” do antigo ensino médio, constatamos que os materiais não trazem conteúdo significativo sobre as relações de gênero e a História da África: dos nove livros analisados, há apenas uma referência positiva de uma mulher africana negra está presente com nome e sobrenome: Wangari Maathai, primeira mulher africana a receber um prêmio nobel, em virtude da luta contra o desmatamento no Quênia para a disciplina de história no Ensino Médio antes da reforma (Cotrim, 2016b, p. 164), enquanto no Novo Ensino Médio, um dos livros aborda um caso de violência de gênero na África do Sul, onde o atleta paraolímpico branco Oscar Pistorius assassinou a sua namorada.

Nas fotografias, observamos Oscar Pistorius correndo em uma competição, o rosto da sua namorada quando viva, e a foto da juíza negra que julgou o caso (Cotrim, 2020d, p. 87). Em ambos casos, os temas ocupam menos de uma página do livro didático. Quando analisamos os silêncios, cabe se perguntar o porquê da ausência da importante participação feminina nas independências, na primavera árabe, entre outras contribuições substanciais aos processos acontecidos em cenários africanos.

Para além dos conteúdos que explicitamente abordam a questão de gênero, nos interessa também analisar como são construídas as representações sobre África, e que tipo de abordagem de gênero têm por ação ou omissão. No que diz respeito as representações visuais dos corpos femininos negros, o Novo Ensino Médio reitera as imagens onde mulheres negras estão servindo a pessoas brancas no Brasil escravocrata ou retratos do racismo científico (Cotrim et al, 2020d, p. 148), alimentando mais uma vez- as imagens de controle que existem sobre as mulheres negras (Hill Collins e Bilge, 2021). No entanto, essas imagens também aparecem próximas de imagens de positivação, como a propaganda da Marcha do Orgulho Crespo (Cotrim et al, 2020d, p. 49).

Os livros interdisciplinares do Novo Ensino Médio apresentam citações textuais de diversos intelectuais africanos e afrobrasileiros, que aparecem com suas fotos e /ou trechos citados para serem analisados. Encontramos fotografias e referências à intelectuais como Conceição Evaristo (Cotrim et al, 2020e, p. 18), ou Lélia Gonzales, cuja fotografia vem sob o subtítulo “A revolução da Mulher” (Cotrim et. al. 2020d, p. 25). Neste aspecto, podemos apontar o reconhecimento de referências intelectuais afro-brasileiras mulheres, elemento que não está presente nos livros de 2016. No Volume 4, apresenta uma citação direta de Djamila Ribeiro, filósofa afro-brasileira (Cotrim *et al*, 2020d, p. 146). As ideias de dois importantes intelectuais afro-brasileiros -Sueli Carneiro e Abdias Nascimento- junto com suas fotos (Cotrim et. al. 2020b, p. 73) estão sob o subtítulo “Raça nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Esta positivação das presenças de intelectuais negros no livro didático, não é menor, se consideramos que os livros anteriores careciam de este tipo de regime de visualidade.

Assim também, ao longo dos livros do novo ensino médio encontramos referências concretas a intelectuais africanos ou afro-americanos, junto com citações para serem analisadas pelos estudantes. No caso da intelectualidade africana, observamos o predomínio masculino: Mogobe Ramose e Yoporeka Somet (Cotrim, 2016a, p. 23) na seção contrapontos, para discutir as origens da filosofia. Entre os autores africanos aparecem Amílcar Cabral, liderança da independência de Guiné Bissau e teórico político da libertação nacional (Cotrim et al, 2020b, p. 62) e entre os afro-americanos temos uma citação de Franz Fanon -martiniquense que atuaria politicamente na independência de Argélia- (Cotrim, 2020b, p. 65), seguido de uma música de O Rappa (p. 66), e uma citação de Malcom-X (p. 67). Destaca-se a referência à um intelectual contemporâneo: um trecho de entrevista ao politólogo camaronês, Achille Mbembe, no volume 2 (Cotrim et al, 2020b, p. 61-62).

A inclusão da intelectualidade negra dentro dos livros didáticos, com extensos trechos citados, que chegam a ultrapassar uma página é um avanço nítido a respeito dos livros anteriores, onde nenhum autor ou autora negra era retratada no lugar de intelectual. Enquanto encontramos mulheres nas referências afro-brasileiras, não foram ainda incluídas referências às mulheres africanas escritoras, intelectuais ou lideranças, constituindo este um silêncio significativo.

## 5 UMA PERIODIZAÇÃO VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS

Neste apartado nos propomos retomar como os conteúdos de história da África ingressam no livro didático, que temas, agendas e enfoques são priorizados? Se olharmos para os livros e seus conteúdos de uma forma mais abrangente, percebemos que a maioria dos temas abordados referem aos momentos nos quais África faz parte da história europeia: hominização, antigo Egito, período colonial e independências; o da história do Brasil: período da escravidão. Em alguns casos, como hominização e Antigo Egito, são momentos da história apropriados dentro da genealogia do progresso euro-centrada. Apesar que os livros do novo ensino médio apresentam conteúdo sobre África de forma mais variada, com estudos de caso, com unidades temáticas onde os e as africanas são protagonistas da história, como no caso das independências, todos estes processos estão abordados de forma recorrentemente masculinizada, e encaixados numa narrativa teleológica do progresso ocidental: uma história sem mulheres (Fabian, 2013; McClintock, 2010).

No caso da hominização, como já mencionamos antes, há um apagamento parcial do fato da nossa espécie ter surgido no leste africano, a partir de operações conceituais: como o processo é nomeado no título; ou como é ilustrado, através das imagens. No capítulo 2 do livro de Cotrim (2016a), com tema: “Primeiros Humanos”, não há menção explícita da África no Sumário, apesar de que a hominização aconteceu de forma integral no corredor leste do continente africano, e apesar que a seguinte unidade se chama “Primeiros habitantes de América”. Isso se repete nos livros do Novo ensino Médio, onde “Primeiros vestígios humanos” sequer apresenta o mapa de África. Assim como outrora a história de Egito foi embranquecida, encontramos este fenômeno na forma na qual é abordada a origem da humanidade como espécie. A maioria das imagens de corpos, são de humanos masculinos, construindo visualmente, o que Anne McClintock (2013) chamou de uma evolução sem mulheres. A ausência de mulheres negras nas representações iniciais da origem da Humanidade, contribui

na visão eurocêntrica e patriarcal da História. De fato, isso contradiz a importância de alguns achados arqueológicos de fêmeas, como a *Australopithecus Lucy*, ou mesmo a comprovação genética da teoria monogênica da humanidade, a partir do AND mitocondrial herdado apenas pela via feminina da espécie.

Além de África estar presente na hora de estudar a hominização, o seguinte momento histórico é o Egito faraônico, tanto nos livros de 2016 (História Global), quanto nos de 2020 (Conexões). Assim, África ingressa no livro didático quando a sociedade retratada responde à ideia de civilização conforme os critérios ocidentais decimonônicos: escrita, tecnologia e arquitetura monumental. Neste enfoque, emerge o que o autor Carlos Lopes (1995) chama de “pirâmide invertida” própria da interpretação historiográfica da Nova História Africana, onde procura-se afirmar a existência da história de África ao evidenciar que suas sociedades cumprem aquelas características que o Ocidente definiu como próprio de uma “civilização”. Uma exceção relevante constitui a unidade dedicada a estudar os reinos saelianos dos séculos XII ao XV (Cotrim, 2026a), mas que infelizmente não é mantida nos materiais do Novo Ensino Médio. Torna-se interessante porque, o conteúdo cumpre a Lei 10.639, que estabelece como obrigatório o ensino da História e cultura Afro-brasileira e africanas dentro das escolas, mas simultaneamente, não cumpre, devido a que não consegue quebrar os estereótipos existentes sobre o continente africano e sobre a população negra.

No que diz respeito aos livros do Novo Ensino Médio, encontramos que referências a África se encontram mais distribuídas nos livros didáticos: mapas (ex. mapa dos grupos étnicos em África na unidade que discute as fronteiras, Cotrim, 2020b, p. 17), websites, porém, nem sempre com conteúdo específico que permita contextualizar essas referências, como é o caso do 1º volume. Por exemplo, uma foto do festival de Yemoja na Nigéria ilustra a unidade chamada “Brasil e sua diversidade”. Esta superposição entre Brasil e Nigéria ao falar das religiosidade afro-brasileira pode induzir a confundir ambas as realidades. Uma das autoras deste texto, Natalia Cabanillas, atua como professora de história e historiografia de África na Unilab, disciplina que tem entre seus requisitos de aprendizagem, realizar uma atividade de extensão sobre história de África nas escolas.

De forma recorrente, em todas as turmas, sempre há um grupo que propõe uma atividade vinculada à história do Brasil: seja a leitura de Carolina Maria de Jesus, a apresentação de Capoeira, o patrimônio afro-brasileiro é identificado como conteúdo sobre África. Embora o vínculo entre África e sua diáspora seja ontológico e histórico, ao mesmo tempo, é notório que estudantes universitários assumam que são assuntos “equivalentes” ou “intercambiáveis”.

Inclusive, os estudantes ficam surpresos quando aponto que na disciplina história de África, deverão levar para as escolas um tema relativo ao continente africano, desde que há outras disciplinas onde trabalham com diáspora.

As periodizações são talvez o aspecto mais difícil a ser modificado, principalmente quando ainda não temos em português suficientes materiais de pesquisa que abordem a história dos povos africanos desde um ponto de vista endógeno, o que atrasa a implantação de esta perspectiva na escola. No entanto, neste momento específico, cabe perguntasse se o caminho para potencializar os efeitos da implementação da Lei 10639 seria melhorar o tratamento dos temas africanos que já estão contemplados dentro do livro didático; ou se, pelo contrário, precisamos começar a delinear novamente a seleção dos conteúdos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as nossas pesquisas, analisamos os livros didáticos do antigo e novo ensino médio usados nas escolas de Maciço de Baturité. Ao longo das nossas análises, nos deparamos com lacunas na inclusão de gênero ao discutir a história de África em materiais didáticos, inclusive nos temas onde estas menções ou abordagens caberiam perfeitamente. Apesar de haver avanços no Novo Ensino Médio, com uma efetiva e consistente transversalidade de temas africanos em diversos conteúdos, citações diretas de intelectuais africanos homens e de intelectuais afro-brasileiros homens e mulheres, ainda não há investimento suficiente para desmasculinizar as referências e o enfoque dos processos históricos. Assim como também encontramos a inclusão da história de África quando esta ingressa na genealogia euro-ocidental.

A mais de 20 anos da aprovação da Lei 10.639 precisamos debater como estamos abordando a história africana, e não apenas lutar pela inclusão de temas africanos no currículo. Reorganizar as formas nas quais temas da história e sociedade africana -desde um ponto de vista endógeno- conectam com a sociedade brasileira: a busca por representatividade nas artes; a luta contra a desertificação e desigualdade no acesso à terra; a construção de Estados nacionais institucionalmente fortes; os desafios da democracia e da cidadania; acesso a bens e serviços básicos; a luta contra o racismo em países como África do Sul; a participação das mulheres nas lutas pela independência e na construção da cidadania; o trabalho invisível das mulheres, entre muitos temas que poderiam potencialmente incorporar o estudo da história de África e das sociedades africanas a partir dos vínculos ou paralelismo com o desenvolvimento da sociedade brasileira, sem necessariamente ter a intermediação epistemológica euro-ocidental.

A UNILAB, contém acervos com temas voltados ao continente africano, logo, ela tem condições para contribuir na produção de materiais didáticos sobre temas contemporâneos e com abordagens interseccionais, que trabalhem explicitamente relações de gênero no contexto africano. Dentro do marco de este projeto, realizamos testes relevantes ao construir materiais didáticos e aulas sobre o Movimento Cinturão Verde no Quênia e a luta contra o desmatamento liderada por Wangari Maathai, um tema muito próximo e relevante para a realidade cearense. Estas aulas foram abordadas com temas de história, sociologia, direitos humanos e ciências da natureza. O desafio de abordar uma “África próxima” para contrapor aos estereótipos de uma África exótica, distante e negada, consideramos, pode trazer melhores experiências que juntem os conteúdos de história africana ao combate ao racismo, mas também a pensar soluções à problemas comuns, como pode ser a seca. Em suma, apontamos e abraçamos às responsabilidades históricas das instituições de educação superior que têm o potencial de contribuir nesta tarefa, e muito particularmente, à Unilab.

## REFERÊNCIAS

Akotirene, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.

Cabanillas, Natalia; Nascimento, Cassiane e Jorge, Suzana Manuel. África na escola: confluências entre a pesquisa e o ensino de história da África para produção curricular. In: CABANILLAS (Coord.). *Gêneros e feminismos na África Global*. Curitiba: Appris, pp. 47-64.

Cotrim, Gilberto. *História global 1: manual do professor*. Ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a.

Cotrim, Gilberto. *História global 2: manual do professor*. Ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b.

Cotrim, Gilberto. *História global 3: manual do professor*. Ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c.

Cotrim, Gilberto; Silva, Angela Corrêa da; Lozano, Ruy; Alves, Alexandre; Oliveira, Letícia Fagundes de; Moschkovich, Marília. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. Ciência, cultura e sociedade. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020a. v. 1.

Cotrim, Gilberto; Silva, Angela Corrêa da; Lozano, Ruy; Alves, Alexandre; Oliveira, Letícia Fagundes de; Moschkovich, Marília. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. População, territórios e fronteiras. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020b. v. 2.

Cotrim, Gilberto; Silva, Angela Corrêa da; Lozano, Ruy; Alves, Alexandre; Oliveira, Letícia Fagundes de; Moschkovich, Marília. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. Sociedade e meio ambiente*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020c. v. 3.

Cotrim, Gilberto; Silva, Angela Corrêa da; Lozano, Ruy; Alves, Alexandre; Oliveira, Letícia Fagundes de; Moschkovich, Marília. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. Ética e cidadania*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020d. v. 4.

Cotrim, Gilberto; Silva, Angela Corrêa da; Lozano, Ruy; Alves, Alexandre; Oliveira, Letícia Fagundes de; Moschkovich, Marília. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. Estado, poder e democracia*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020e. v. 5.

Cotrim, Gilberto; Silva, Angela Corrêa da; Lozano, Ruy; Alves, Alexandre; Oliveira, Letícia Fagundes de; Moschkovich, Marília. *Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. Trabalho e transformação social*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020f. v. 6.

Fabian, Johannes. *O tempo e o outro*. Como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Figueredo, Angela; Gomes, Patricia Godinho. Para Além dos feminismos: Uma experiência comparada entre Brasil e Guiné Bissau. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n 3, p. 909-927, setembro/dezembro/2016.

Hill Collins, Patricia; Bilge, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

Lopes, Carlos. A pirâmide invertida – Historiografia africana feita por africanos. *Actas do Colóquio “Construção e ensino da História de África”*. Lisboa: Linoázias, 1996, pp. 21-29.

McClintock, Anne. *Couro imperial*. Raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas: UNICAMP, 2010.

M’Bokolo, Elikia. *África negra*. História e Civilizações. Tomo 1. Salvador: EDUFBA, 2009.

Oliveira Fiscarelli, Rosilene Batista de. Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.

## *Informações Adicionais*

<b>Biografia profissional</b>	<p><b>Natalia Cabanillas</b> Professora no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Ceará, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pela FUNCAP (Edital BPI). Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília, com doutorado sanduíche na University of the Western Cape, África do Sul. Mestra em Estudos de Ásia e África, Especialidade: África Subsaariana, por El Colegio de México, e professora em História pela Universidade Nacional de La Plata, Argentina. Aluna do Bellagio Center (2024), Rockefeller Foundation; e em 2024/2025 fui avaliadora dos rankings acadêmicos Times Higher Education e QS Global Academic Survey.</p> <p><b>Suzana Manuel Jorge</b> Bacharela Interdisciplinar em Humanidades e estudante da licenciatura em História, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Ceará. Bolsista Pibiti/Unilab no projeto “Inovação curricular e pedagógica através dos materiais didáticos: relações de gênero na história de África” (2024-2025). Integrante do projeto de pesquisa “Gêneros e Feminismos na África Global” (2023-2025), pesquisando “Importância dos rituais de passagem nos povos ovimbundus”. Extensionista do “Projeto de Extensão Uniculturas: unidos pela integração” (2022-2024). Em 2023, foi bolsista do projeto de extensão “Contracena”.</p>
<b>Endereço para correspondência</b>	Unidade Acadêmica dos Palmares, Bloco II, 1º andar, sala 107, Rodovia CE-060, Km 51, no município de Acarape, Ceará.
<b>Financiamento</b>	<p>Bolsa de iniciação tecnológica de Suzana Manuel Jorge: Edital Proppg 03/2024 - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBITI. Código de processo: PVH2169-2024.</p> <p>Bolsa de produtividade, Natalia Cabanillas: Bolsista de Produtividade em Pesquisa, estímulo à interiorização e inovação tecnológica- BPI edital nro 11 /2024. Projeto financiado: Produção De Conhecimento Sobre As Relações De Gênero Nos Países Africanos De Língua Oficial Portuguesa Processo No.:BP6-00241-00201.01.03/25</p>
<b>Agradecimento</b>	À FUNCAP e a CNPq- e PROPPG- UNILAB.
<b>Contribuição de autoria</b>	<p>Natalia Cabanillas: coordenadora de projeto de pesquisa, desenho metodológico, levantamento de dados nos 9 livros didáticos, análises e revisão, escrita do artigo.</p> <p>Suzana Manuel Jorge: levantamento de dados nos 9 livros didáticos, análises e escrita do artigo.</p>

	Análise formal: Cabanillas, Natalia; Jorge, Suzana Manuel Conceituação: Cabanillas, Natalia Curadoria de dados: Cabanillas, Natalia Escrita – Primeira Redação: Cabanillas, Natalia; Jorge, Suzana Escrita – Revisão e Edição: Cabanillas, Natalia; Jorge, Suzana Manuel Investigação: Cabanillas, Natalia; Jorge, Suzana Manuel
<b><i>Conflito de interesse</i></b>	Nenhum conflito de interesse foi declarado.
<b><i>Aprovação no comitê de ética</i></b>	Não se aplica.
<b><i>Preprint</i></b>	O artigo não é um preprint.
<b><i>Método de avaliação</i></b>	Revisão por pares anônima dupla (Double anonymous peer review).
<b><i>Direitos autorais</i></b>	Copyright © 2025 Natalia Cabanillas e Suzana Manuel Jorge
<b><i>Licença</i></b>	Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.
<b><i>Histórico editorial</i></b>	<i>Data de Submissão:</i> 13 de outubro de 2025 <i>Data de aprovação:</i> 10 de dezembro de 2025