



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**Gênero, representações e modos de subjetivação das mulheres na  
coleção didática Vontade de Saber História (2018)**

BIANCA ADAMI ROMERO

BRASÍLIA

2022

BIANCA ADAMI ROMERO

**Gênero, representações e modos de subjetivação das mulheres na  
coleção didática Vontade de Saber História (2018)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília para a defesa de projeto de mestrado.

Linha de Pesquisa: História Cultural, Memórias e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

BRASÍLIA

2022

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema de estudo as representações das mulheres e seus modos de subjetivação na coleção didática *Vontade de Saber História* escrita por Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini; editada em 2018 e aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. O corpus dessa análise é constituído pelos quatro livros didáticos que compõe essa coleção, cada um deles dedicado a um ano das séries finais do Ensino Fundamental. A análise das dimensões políticas, curriculares e formativas dessas representações do passado encontra apoio teórico-metodológico nos estudos feministas e de gênero, bem como nas pesquisas recentes no campo do ensino de História. As imagens e textos desta coleção indicam, especialmente, possibilidades, reconhecimentos e limites identitários para as mulheres enquanto sujeitos históricos, sinalizando também para as “tecnologias de gênero” (LAURETIS, 1994) engendradas nas histórias a serem ensinadas nas escolas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres; representações; livro didático; ensino de História; subjetivação.

## ABSTRACT

This dissertation has as its subject of study the representations of women and their modes of subjectivation in the didactic collection *Vontade de Saber História* written by Adriana Machado Dias, Keila Grinberg and Marco Pellegrini; edited in 2018 and approved by the 2020 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Our research *corpus* consists of the four textbooks that make up this collection, each one dedicated to one year of the final grades of Elementary School. The analysis of the political, curricular and formative dimensions of these representations of the past finds theoretical and methodological support in feminist and gender studies, as well as in recent research in the field of History teaching. The images and texts in this collection indicate, in particular, possibilities, recognitions and identity limits for women as historical subjects, also signaling the “gender technologies” (LAURETIS, 1994) engendered in the stories to be taught in Brazilian schools.

**KEY WORDS:** Women; representation; school books, History teaching; subjectivation

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Capa do livro “Vontade De Saber História – 6º Ano.....	59
IMAGEM 2 - Capa do livro “Vontade De Saber História – 7º Ano.....	59
IMAGEM 3 - Capa do livro “Vontade De Saber História – 8º Ano.....	60
IMAGEM 4 - Capa do livro “Vontade De Saber História – 9º Ano.....	61
IMAGEM 5 - Páginas de abertura de capítulo.....	62
IMAGEM 6 - Página de atividades “Passado e presente” .....	62
IMAGEM 7 - Box auxiliar “Essa terra não se chamava Brasil” .....	63
IMAGEM 8 - Glossário “Cidade-estado e pré-colombiano” .....	63
IMAGEM 9 - Narrativas principais, títulos e subtítulos.....	64
IMAGEM 10 - Seções com objetivos específicos.....	65
IMAGEM 11 - Arqueóloga brasileira Niéde Guidon.....	83
IMAGEM 12 - Atleta espartana.....	83
IMAGEM 13 - Mineradoras de Potosí.....	84
IMAGEM 14 - Mãe e criança peruanas e mulher boliviana.....	84
IMAGEM 15 - Nina Simone, pianista e compositora estadunidense.....	85
IMAGEM 16 - Gravura de brasileira que participou da guerra do Paraguai.....	85
IMAGEM 17 - Presidenta do Brasil Dilma Rousseff.....	86
IMAGEM 18 - Moradores do Quilombo do Pipoca, Araçuaí, Minas Gerais.....	86
IMAGEM 19 - Seção "Investigando na prática" (p.18) .....	101
IMAGEM 20 - Seção "Investigando na prática" (p.19) .....	102
IMAGEM 21 - Atividade: “A conquista do direito ao voto feminino” .....	107
IMAGEM 22 - "O sujeito na história" - Bertha Lutz.....	109
IMAGEM 23 - "O sujeito na história" Angela Davis.....	112
IMAGEM 24 - Violência contra a mulher.....	115

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Imagens de mulheres e de homens do livro do sexto ano da coleção Vontade de saber história.....	79
TABELA 2 - De mulheres e de homens no livro do sétimo ano da coleção Vontade de saber história.....	79
TABELA 3 - Imagens de mulheres e de homens no livro do oitavo ano da coleção Vontade de saber história.....	80
TABELA 4 - Imagens de mulheres e de homens no livro do nono ano da coleção Vontade de saber história.....	80
TABELA 5 - Frequência de menção as mulheres nos títulos e subtítulos das narrativas principais da coleção Vontade de saber história.....	88
TABELA 6 - Sequência de menção as mulheres nas sessões da coleção Vontade de saber história.....	92
TABELA 7 - Mulheres territórios e raça na seção " O sujeito na história" da coleção Vontade de saber história.....	95

## AGRADECIMENTOS

Dedico essa Dissertação à minha mãe, Maria José Adami. Minha amiga, inspiração, professora ética e mulher revolucionária dissidente. Eu sou porque você é.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida para a realização desta pesquisa. Sem esse auxílio financeiro não seria possível a minha dedicação exclusiva à produção desta dissertação.

Agradeço à minha orientadora, Susane Rodrigues de Oliveira, pela paciência, persistência, resiliência e pelo sério compromisso com a produção científica.

Às minhas avós Dirce Oliveira Adami e Florência Romero que, cada uma a sua maneira, me ensinaram o que desejo transformar.

Às minhas mestras Janja Araújo e Manoela Ziggiatti que me inspiram todos os dias a lutar por um mundo que respeite todas as existências.

Às minhas amigas e amigos porque, como eu disse no texto que segue, é importante nomear as mulheres e dissidências para que suas contribuições sejam reconhecidas. Maíra Marques, Teresa Paris, Raquel Gonçalves, Paula Bellaguarda, Lia Kayano (Maria Alegria), Lara Lombardi, Daniela Ferreira, Virgínia Juliane Adami Paulino, Rita Aparecida Adami, Cássia Maria Marconi, Maria Ruth Freitas Takahashi, Leny Vieira Valadão, Renata Melo Barbosa do Nascimento, Isadora Harvey, Nadine Paixão, Renata Santos Rente, Paula Camargo, Carolina Tieme Teixeira, Carol Leite, Pati Kruger, Carol Zu, Emília Santos, Julia Barnabé (Jubileu), Marília Senle (Mari Jones), Silvia Soares de Camargo, Anita Limulja, Renata Saito, Beatriz Aranha Coelho, Mariana Manfredi, Thaís Santo de Lima, Maíra Lacerda, Gabriela Moncau, Dri Oliveira Sumi, Eugenia Brage, Larissa Ferreira, Janete Araújo da Silva, Ana Paula Pires dos Santos, Isa da Silva Telles, Iara Borges, Tarsila de Oliveira Trevisan, Ana Clara Teixeira Ramos, Dhara Corte Lucena e Sophia Corte Lucena.

Ao meu numeroso grupo de amigos da Maestro, da Casa dos Dez, da Afonso, da Iquiririm, da Fortaleza, da 103 da Asa Sul, da UNB, do Pré-assentamento Agroecológico Egídeo Brunetto e da Associação Agroecológica Caviúna. O processo de desconstrução e reconstrução faz sentido quando é partilhado, como é bom ter vocês comigo no caminho.

Ao grupo Nzinga de Capoeira Angola por me ensinar os caminhos da transformação do mundo, começando por si.

À escola Carandá Educação e ao coletivo feminista Vivas, pela confiança e pelas realizações de sonhos educacionais.

Ao meu pai, Waldir Romero, e meu irmão, William Adami Romero, que me respeitam tanto e que me proporcionam as gargalhadas mais profundas de cumplicidade.

Ao Daniel Marconi Silva, meu companheiro, pela escolha cotidiana e partilhada da vida e do amor.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - Gênero e história das mulheres nos livros didáticos brasileiros.....</b>	<b>23</b>
1.1 Livros didáticos como fontes de pesquisa .....	23
1.2 Movimentos Feministas e as lutas contra o sexismo na educação escolar .....	28
1.3 PCNs, BNCC e PNLD.....	35
1.4 Inclusão das mulheres nos livros didáticos de História: problemas e desafios .....	50
<b>CAPÍTULO 2 - <i>Vontade De Saber História</i> (2018): características, objetivos e avaliação da coleção didática.....</b>	<b>56</b>
2.1 Autoria e organização dos conteúdos .....	56
2.2 Escolhas teórico-metodológicas e conceitos fundamentais.....	66
2.3 Gênero e mulheres na avaliação do Guia Digital do PNLD.....	71
<b>CAPÍTULO 3 - Representações e modos de subjetivação das mulheres na coleção didática vontade de saber história (2018).....</b>	<b>78</b>
3.1 Gênero e imagens .....	78
3.2 Mulheres nas narrativas principais .....	88
3.3 Mulheres nas seções: biografias e interseccionalidades .....	92
3.4 Movimentos feministas.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>FONTES DE PESQUISA.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de História, assim como a historiografia, os filmes, as telenovelas, as músicas, os jornais, as artes, os romances históricos e outros artefatos culturais estão entre as práticas discursivas que, ao produzir representações do passado, funcionam como “tecnologias de domesticação” da memória social<sup>1</sup>. Como agentes poderosos de disputa e controle das memórias sociais (OLIVEIRA, 2019, p. 471), produzem histórias profundamente atravessadas “por relações de poder, pois seu lócus não é o passado, mas o presente e o futuro” (GNECCO, 2000, p. 172. Tradução nossa). Conforme Cristóbal Gnecco,

(...) o papel da história e dos historiadores (ou seja, dos criadores de referentes sobre o passado) é um papel de transformação que liga os planos temporais e que outorga continuidade às atividades humanas, embora a imagem de continuidade não apele e nem se construa, necessariamente, sobre relações de continuidade temporal, ou seja, de vínculos causais. (...) A continuidade (imaginada) com o passado é essencialmente uma mobilização política que a história faz da memória social. Além disso, o passado legitima a ordem social contemporânea e a mobilização histórica da memória social legitima a ação e aglutina os coletivos sociais (2000, p. 172. Tradução nossa).

A relação entre memória e história, a partir do entendimento de que ambas constituem formas de representação do passado, deve ser entendida como um fato social contemporâneo intrínseco aos processos de construção de identidades<sup>2</sup>, pois a história adquire seu maior sentido, especialmente, no campo das lutas identitárias (ZAMBRANO; GNECCO, 2000, p. 11).

Os livros didáticos de história revelam certas formas de elaboração e circulação do conhecimento histórico na sociedade, bem como as relações entre memória, história e identidades em um contexto formativo/educativo marcado por relações de poder. Como afirma Bechler e Silva, o livro didático

---

<sup>1</sup> A memória como forma de representação do passado é marcada pelas lembranças particulares de indivíduos e grupos que a reconstruam. Desse modo, a memória também se configura como um fenômeno construído (POLLAK, 1992, p. 4).

<sup>2</sup> Michael Pollack afirma que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual, como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (1992, p. 5).

(...) é um objeto híbrido, constituído no tensionamento de forças advindas do campo pedagógico, das áreas específicas de conhecimento, do mercado editorial, das concepções políticas e das agendas e reclames sociais. Sua narrativa comporta assim diferentes vozes, em diálogo com os questionamentos próprios à sua temporalidade, e é, no limite, como toda escrita histórica, uma leitura autorizada pelos sujeitos no presente sobre os seus diferentes passados (2019, p. 32).

Não por acaso, os currículos e livros didáticos de história, desde o século XIX, são objetos de controle e intervenção do Estado brasileiro e dos grupos dominantes no campo da educação. Desse modo, tornaram-se “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Nessa perspectiva, os livros didáticos constituem fontes históricas importantes para o estudo da cultura escolar (JULIA, 2001; MUNAKATA, 2016) e da cultura histórica nas sociedades letradas (LE GOFF, 1994; GASPARELLO, 2009). Como integrantes do patrimônio histórico-educativo de uma época (OSSENBACH, 2010) constituem depósitos de memórias coletivas e individuais, abrigando indícios de valores, concepções e visões de mundo que se pretende ensinar nas escolas. Como indícios do “passado formativo comum de diversas gerações e dos padrões que determinam modos coletivos de comunicação e de relação com o mundo” (OSSENBACH, 2010, p. 117. Tradução nossa), estes livros evidenciam, portanto, discursos, imaginários, representações, valores, comportamentos, interesses, perspectivas, preconceitos e modos de subjetivação (construção de sujeitos) de uma determinada época e lugar.

Como dispositivos pedagógicos, os livros didáticos são, portanto, fontes importantes para a história da educação e da cultura escolar. De acordo com Dominique Julia,

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (2001, p. 10).

Produzidos com finalidades e objetivos distintos da historiografia acadêmica, os livros didáticos escolares cumprem assim a função de colocar conteúdos de instrução a serviço de finalidades educativas (CHERVEL, 1990), atendendo a uma série de expectativas e demandas sociais em torno dos currículos escolares. Desse modo, os livros didáticos se configuram

também como fontes importantes para se “conhecer o modo como determinada sociedade estabeleceu relação com o seu passado, na medida em que (...) participa como expressão, agente e produção de uma cultura histórica” (GASPARELLO, 2009, p. 276). Le Goff, ao compreender a cultura histórica como “a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (1992, p. 47), assinala a importância dos livros didáticos como fontes de estudo da cultura histórica de uma época. Assim, diz que

A história da história não deve se preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época. Um estudo dos manuais escolares de história é um aspecto privilegiado, mas esses manuais praticamente só existem depois do século XIX (LE GOFF, 1992, p. 48).

Ao produzir e difundir conhecimentos históricos escolares, os livros didáticos produzem representações do passado marcadas por interesses, valores e relações de poder que incidem sobre nossas maneiras de ver, falar e se posicionar “perante certos acontecimentos, sujeitos, culturas, comportamentos, instituições e relações sociais tanto do passado como do presente” (OLIVEIRA, 2019, p. 2). Nossa compreensão da historicidade e importância das representações do passado que circulam nos livros didáticos se inscreve no campo da História Cultural. De acordo com o historiador Roger Chartier, as representações enquanto percepções do social não constituem de forma alguma discursos neutros, porque

produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (...) [As] representações (...) [estão] sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações tem tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

Para um melhor entendimento do modo como as representações funcionam e se inscrevem na cultura, buscamos também nos Estudos Culturais algumas referências. Como explica Stuart Hall, as representações produzem sentidos para as coisas, trata-se das

(...) palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (2016, p. 21).

Como elementos constitutivos da linguagem e das comunicações, as representações tem o poder de regular e organizar nossas atitudes, identidades, subjetividades e diferenças, contribuindo “no estabelecimentos de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada” (HALL, 2016, p. 22). É nesse sentido que as representações do passado também se inscrevem na cultura, como elementos capazes de fornecer “sentidos, referências e orientações para nossas experiências no tempo (COSTA, 2009), constituindo-se em importantes dispositivos de subjetivação”<sup>3</sup>, ou seja, de construção de sujeitos (OLIVEIRA, 2019, p. 2). Como bem explica Susane de Oliveira,

Ao atuar no nível do corpo, as representações também remetem aos modos de ser engendrados no social, constituindo processos de subjetivação, ou seja, referências com as quais os sujeitos podem se reconhecer e se posicionar na vida social. (...) Os livros didáticos escolares (...) como instrumentos privilegiados de construção das identidades, também funcionam como dispositivos de subjetivação, na medida em que veiculam uma série de representações que nomeiam, descrevem e atribuem valor, significado, identidade, classificação e importância aos sujeitos e suas ações na vida social. Tais representações podem servir de guias, referências ou modelos para legitimar ou justificar nossos projetos, bem como escolhas, condutas, relações sociais e modos de ser (2019, p. 469-470).

Como guia metodológico e de conteúdo curricular para o ensino, o livro didático ganha importância também como “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2006, p. 49). Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>4</sup> de 2020 adquiriu o total de 172.571.931 de livros didáticos de diversas áreas de conhecimento, com o custo total de R\$ 1.390.201.035,55. Especificamente, para os Anos Finais do Ensino Fundamental foram adquiridos 80.528.321

---

<sup>3</sup> “Chamarei de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que evidentemente é uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 1984, p. 137).

<sup>4</sup> O PNLD foi criado em 1985 e se constitui em um programa federal que, através de editais, estabelece critérios para a produção, aquisição e distribuição de livros didáticos a serem utilizados nas escolas públicas do país.

livros com o custo de R\$ 696.671.408,86. Ainda segundo dados do INEP<sup>5</sup>, 11,9 milhões de estudantes efetuaram a matrícula para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que 10.197.262, mais de 90% dos matriculados, foram beneficiados com o recebimento dos livros didáticos.

Assim, considerando a complexidade e importância dos livros didáticos nas práticas pedagógicas, na cultura e na formação dos estudantes brasileiros é que elegemos como objeto de estudo as representações das mulheres nas narrativas históricas difundidas na coleção didática *Vontade de Saber História* (2018) de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, produzida pela editora Quinteto Editorial e aprovada no PNLD de 2020 para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por muito tempo, a historiografia e os livros didáticos de História fizeram circular uma série de representações que colaboraram na inferiorização e invisibilidade das mulheres enquanto sujeitos políticos. Essa violência simbólica contra as mulheres na história é marcada por uma epistemologia sexista de tradição misógina que se apoia apenas em memórias e saberes androcêntricos que enfatizam o protagonismo e a dominação política de sujeitos masculinos, brancos, cristãos e heterossexuais em diferentes épocas e lugares. Como disse a historiadora feminista Diva Muniz,

(...) Não por acaso, o protagonismo das mulheres e dos feminismos torna-se visível e dizível nas narrativas históricas apenas nos espaços da privacidade, da subjetividade e dos sentimentos. Esses permanecem ainda significados no campo hegemônico da História como menos importantes, como o lugar da “privação”, da “ausência ou do sentimento de não existir”, como definiu Hannah Arendt (1995). A política, a guerra e a economia mantêm-se como o lugar da “experiência concreta” e da inteligibilidade histórica. Tal permanência aponta-nos para a força da tradição androcêntrica no campo da História, apesar e por conta de uma ação em torno da politização do privado. Se o “pessoal é político”, como expressa um dos mais “importantes insights do pensamento feminista”, pelas possibilidades abertas de se pensar e representar o mundo, de expor conexões e imbricações entre o privado e o público, sua incorporação na/pela historiografia tem sido limitada e problemática (2015, p. 323)

Compreendemos que o modo como atribuímos sentidos e valores às experiências das mulheres no tempo presente, depende também da maneira como suas experiências passadas

---

<sup>5</sup> INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

são rememoradas e interpretadas nas práticas discursivas de grande poder de circulação e convencimento em nossa sociedade. Desse modo, destacamos a importância dessa investigação sobre as representações das mulheres nas narrativas que circulam em uma coleção didática de História. Investigar a historicidade de suas elaborações, atentando para seus sentidos, significados, valores, concepções, discursos e modos de subjetivação permite compreender as dimensões políticas, curriculares e formativas de memórias e histórias sobre mulheres que passam pelo crivo e autorização do Ministério da Educação (MEC) para circulação na cultura escolar.

Os movimentos de mulheres e feministas<sup>6</sup> entendem a importância da veiculação da história das mulheres e da problematização sobre questões de gênero<sup>7</sup> em espaços educativos formais e informais. Assim, atuam na gestão de museus, arquivos, revistas, centros de memória e documentação, bem como na promoção de eventos, exposições, congressos, seminários, arquivos e materiais didáticos que buscam difundir, documentar e preservar os registros das histórias, lutas e organizações políticas de mulheres e feministas<sup>8</sup>. Como bem assinala a historiadora Tereza Marques, a invisibilidade das mulheres na historiografia,

---

<sup>6</sup> Os feminismos são aqui concebidos como movimentos sociais, políticos e culturais contemporâneos que lutam pelos direitos das mulheres e, especialmente, pelo fim de todas as formas de violência contra as mulheres.

<sup>7</sup> Com base em Judith Butler (1990) assumimos que sexo/gênero são igualmente construções sociais, uma vez que "gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gênero culturalmente construídos". O gênero também é aqui tomado como uma categoria de análise histórica e interseccional, constitutiva de relações sociais; como categoria útil, portanto, para a escrita da história que pretende "examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas" (SCOTT, 1995).

<sup>8</sup> Como exemplo, no Arquivo Nacional e no portal Brasileira Fotográfica encontram-se o acervo da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), fundada em 1922. Composto por documentos textuais, iconográficos, sonoros, bibliográficos, cartográficos e publicações sobre a atuação de integrantes que lutaram por direitos para as mulheres, por trabalho, por educação e por participação na política formal no país. A Universidade Livre Feminista, plataforma virtual e gratuita, promove cursos com o objetivo de fortalecer novas organizações que queiram conhecer as práticas, as histórias e memórias das mulheres e dos feminismos. A coletiva "QG Feminista" é uma revista digital brasileira que disponibiliza fanzines sobre a história, as pautas e os conceitos dos feminismos. Em 2019, no Brasil, foram promovidas algumas exposições de arte sobre as memórias das mulheres e dos feminismos como a "Ocupação Feminista: o Tempo Não Para - Memória dos movimentos feministas no Rio Grande do Sul", "Mulheres, A Hora e a Voz – Direitos, Conquistas e Desafios" no Rio de Janeiro e Histórias feministas: artistas depois de 2000 em São Paulo. No ano de 2015 há o surgimento de coletivos feministas em escolas secundárias da cidade São Paulo como o "Eu não sou uma Gracinha", o Coletivo feminista Tuíra e o Coletivo Vivas. Iniciativas de estudantes interessadas/os na inserção do debate na escola, na pesquisa sobre a história das mulheres e as práticas dos feminismos. O projeto Girls education: elas que lutam, em parceria com o coletivo "Elas na História", promove, na escola de Referência de Ensino Médio Conde Pereira Carneiro, em Pernambuco, debates e estudos sobre os feminismos desde 2018. O movimento do feminismo angoleiro, composto por praticantes da Capoeira Angola, demonstra o interesse de comunidades tradicionais e transnacionais sobre a história das mulheres e os feminismos. Os eventos Chamada

(...) uma queixa constante das feministas, é combatida com a profusão de registros, de narrativas, de celebrações festivas. Promovem-se dias de memória e publicações comemorativas. Se a historiografia convencional e masculina dá pouca importância e espaço para as manifestações de mulheres, ativistas respondem com obras sobre a história do feminismo e das mulheres (2014, p. 125).

Atentando para a importância da memória tanto no fortalecimento dos movimentos feministas e de mulheres, quanto na multiplicação dos sentidos do que é feminismo no Brasil, a autora destaca também que

O movimento feminista é mergulhado em memórias, tanto as voluntárias, quanto as provocadas. Ativistas buscam registrar para o futuro os seus feitos; escrevem livros de memórias; deixam-se biografar. Entidades zelam pelo registro de suas decisões, imagens e documentos, quando não elaboram narrativas sobre o seu passado. Entrevistadores sentam-se com ativistas para conhecer e registrar a sua memória. Ativistas recentemente admitidas ao círculo das veteranas se submetem ao rito de passagem de ouvir as mais antigas e começar a se inteirar das questões feministas ou mesmo começar a partilhar a empatia umas pelas outras. Começam, assim, a se reconhecer como feministas; a construir uma identidade política (MARQUES, 2014, p. 125).

Assim, a história das mulheres no Brasil vem sendo escrita por autoras como Rachel Soihet (2013), Maria Amélia de Almeida Teles (1993), Joana Maria Pedro (2006; 2008; 2011), Celi Regina Jardim Pinto (2003), Tânia Navarro-Swain (2001), Margareth Rago (2003), Clare Hemmings (2009), Cristina Scheib Wolff (2009), Cintia ‘ (2012), Teresa Cristina de Novaes Marques (2014; 2018), Mônica Karawejczyk (2019; 2020) e várias outras que, situadas no campo dos estudos feministas e de gênero, vem colaborando nas últimas décadas na visibilidade e dizibilidade das mulheres enquanto sujeitos políticos no campo historiográfico. Mais recentemente, historiadoras como Tauana Olívia Gomes Silva e Gleidiane de Sousa Ferreira (2017) vêm também questionando a própria historiografia dos feminismos no Brasil, atentando para a invisibilidade das mulheres negras nas narrativas hegemônicas sobre a história das mulheres e dos movimentos feministas. Tais autoras acreditam



(...) que é necessário e urgente alargar essas narrativas, pois cada vez mais elas parecem insuficientes para abarcar a diversidade das práticas que podem ser consideradas feministas, assim como suas pautas, sujeitas e identidades. As lutas cotidianas e as ações coletivas realizadas por muitas mulheres, como as mulheres negras comunistas na metade do século XX, são centrais nessas experiências e em muitos casos não se enquadram na narrativa oficial das “ondas feministas”. (...) Refletir sobre as vivências e as lutas das mulheres negras, das mulheres indígenas, das mulheres que estão imersas nas mais diferentes regiões do que convencionamos chamar de Brasil pode não apenas possibilitar novas narrativas da história das mulheres, mas também e, principalmente, nos ajudar a deslocar a ideia do que é ser feminista. (...) a luta das mulheres negras na metade do século passado aponta para muitos temas, ideologias, alianças e espaços de militância e, por isso mesmo, elas precisam, cada vez mais, ser analisadas e pensadas dentro de sua historicidade. Além disso, para além de serem pensadas como outras narrativas, elas possuem um potencial de nos trazer questões para algumas verdades da nossa história e dos nossos feminismos (SILVA; FERREIRA, 2017, p. 103).

Esse movimento que se desenvolve no campo da história e historiografia das mulheres nas universidades vem acompanhando os direcionamentos e reflexões dos movimentos feministas desde os anos 1960 (MUNIZ, 2018). Como bem disse a Diva Muniz,

Escrever a História das Mulheres é um ato explicitamente político, posicionado, comprometido com o projeto de mudança das e nas relações entre mulheres e homens. É um ato que nos exige pensar a História, libertária e diferentemente, investindo em suas possibilidades transformadoras e emancipadoras. É um ato que nos exige pensar e praticar a história, investindo e reafirmando nossa posição no mundo como indivíduos com “direito a ter direitos”. É um ato que nos exige pensar e praticar a história insistindo em afirmar e lutar para assegurar aquilo que toda e qualquer pessoa tem de mais valioso: sua dimensão humana, sua humanidade (2018, p. 165).

Não por acaso, em 2011, na 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres observamos, em um conjunto de propostas pautadas no respeito às diferenças e no enfrentamento e superação de múltiplas desigualdades vividas pelas mulheres, uma resolução com vistas à educação e cultura para a igualdade, com fortalecimento da cidadania, onde se recomendava “a criação de diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, o ensino sobre a história das mulheres em todos os níveis e modalidades da rede de ensino” (CNDM, 2012, p. 16 Apud OLIVEIRA, 2014, p. 279). De acordo com Susane de Oliveira,

(...) essa proposta se relaciona fortemente com a conquista e ampliação da cidadania das mulheres, por se tratar da conquista de um direito fundamental – o “direito ao passado”. Esse direito envolve a difusão/ensino de uma memória histórica que possibilite o reconhecimento e a valorização do protagonismo das mulheres em diferentes tempos e espaços, a desnaturalização das diferenças e desigualdades de gênero e a legitimação de direitos já adquiridos pelas mulheres, assim como a legitimação das lutas pela ampliação de sua cidadania (2014, p. 279).

A memória da atuação e protagonismo das mulheres nos livros didáticos de História é resultado também destas demandas sociais pela inclusão da história das mulheres, das questões de gênero e raça nos currículos escolares, operadas nas últimas décadas no Brasil por meio de políticas educacionais oficiais. Nesse sentido, destacam-se as conquistas operadas no edital do PNLD de 2020<sup>9</sup>, onde orientava-se para a necessidade de

(...) promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (...) (Brasil, 2020, p. 39).

Apesar deste e outros avanços na inclusão das mulheres e das questões de gênero nos livros didáticos produzidos nas últimas décadas, observamos ainda a força de uma tradição androcêntrica e sexista nos currículos escolares e na historiografia acadêmica que mantém o desconhecimento, o silenciamento e a desvalorização da trajetória histórica da história das mulheres em nossa sociedade. Tudo isso não é por acaso, pois as lutas das mulheres e os feminismos vêm causando impactos profundos na cultura, chocando-se com os interesses

(...) daqueles que desejam manter intactas as estruturas patriarcais de poder que excluem, inferiorizam e dominam as mulheres. Assim se proliferam os discursos que buscam apagar a força e importância histórica dos feminismos. Ficam assim os silêncios e uma enorme lacuna no entendimento da história das mulheres no tempo presente (OLIVEIRA, 2015, p. 15).

Nesse sentido, as disputas por memórias e as lutas por visibilidade política da história das mulheres são urgentes também no momento atual da nossa sociedade, pois em meio à

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

onda conversadora e fundamentalista que se destaca, observamos uma série de ataques às mulheres e aos feminismos, além de tentativas de apagamento de nossas memórias de resistência política. Afinal, como bem disse Le Goff, “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (1990, p. 477).

Nossa história ainda continua sendo escrita e ensinada sem levar em consideração a importância da história das mulheres, especialmente das lutas pelos direitos das mulheres e das organizações feministas do passado. Na crítica ao modo como os feminismos ainda são ignorados pela historiografia, Cintia Crescêncio chama atenção para o fato de que

(...) Os movimentos feministas mobilizaram mulheres engajadas nas lutas por melhores salários, por direito ao corpo, por considerações políticas, e também mobilizaram opiniões. Se revermos (todos nós, homens e mulheres) o conceito de história de Marc Bloch, teremos que a história é a ciência dos homens e das mulheres no tempo. Sendo assim, a história dos movimentos feministas, uma história construída por mulheres, tem sido desconsiderada a despeito de tudo que significou (2012, p. 176).

Como mulher, militante feminista e professora de História me posiciono politicamente em prol de uma educação e ensino de História que colaborem no reconhecimento e respeito a história das mulheres na contemporaneidade. Atentando para o fato de que o conhecimento histórico escolar tem também grande importância na construção de identidades e práticas sociais que viabilizem a cidadania plena das mulheres (OLIVEIRA, 2014), é que justifico a importância desta pesquisa sobre as representações das mulheres na coleção didática *Vontade de Saber História*. As questões que orientaram esta pesquisa são as seguintes: como as mulheres estão representadas nas imagens e textos desta coleção didática? Qual o lugar e importância destas representações femininas dentro desta coleção? Que personagens femininas são rememoradas nesta coleção? Que imagens, funções, identidades, relações sociais e concepções de gênero são informadas pelas representações das mulheres nesta coleção? Que modos de subjetivação das mulheres estas representações podem engendrar no ensino de História? E quais são as dimensões políticas, curriculares e formativas destas representações femininas no contexto de produção e circulação dos livros didáticos no Brasil?

Considerando as condições de produção e as várias funções dos livros didáticos no contexto escolar, nossas análises não pretenderam apontar erros, distorções ou acertos nas narrativas didáticas, mas sim compreender a historicidade de suas elaborações, seus sentidos,

significados, valores, interesses, modos de funcionamento e de subjetivação no ensino de História e na educação para a igualdade de gênero.

Para responder às indagações propostas em torno das representações das mulheres no livro didático de História, fizemos um levantamento nas onze coleções aprovadas no PNLD de 2020, ou seja, em um total de quarenta e quatro livros didáticos destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano do ensino básico). Esse material foi acessado em plataformas digitais ou arquivos disponibilizados pelas editoras<sup>10</sup> e, também, em versões físicas<sup>11</sup> cedidas para essa pesquisa pelas/os professores e pela gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alves, de Campinas, São Paulo. Em todas as coleções de História aprovadas nessa edição do PNLD 2020, foi possível encontrar alguma menção à história das mulheres e aos movimentos feministas.

Após a leitura destas coleções, em busca de enunciados imagéticos e textuais que fizessem referência direta às mulheres e aos feminismos, a coleção *Vontade de Saber História*, composta por quatro volumes (cada um dedicado a uma série dos anos Finais do Ensino Fundamental), foi selecionada para uma análise mais densa, constituindo-se numa amostra representativa para essa pesquisa, já que em virtude do tempo limitado para a realização do mestrado, não seria possível analisar mais detidamente todas as coleções didáticas de História do PNLD de 2020. Cabe ainda ressaltar que optamos pela análise do Manual do Professor em versão física/impressa. Estes manuais, além de portarem os mesmos conteúdos que aparecem nos livros didáticos acessados pelas/os estudantes, apresentam elementos como indicação de leituras, documentos, filmes, bibliografias, textos, etc, além de outros elementos que auxiliam e orientam o trabalho docente em sala de aula.

Metodologicamente, a análise das representações deve levar em conta o seu contexto de enunciação, nesse sentido analisamos como as representações das mulheres funcionam no interior de cada enredo narrativo, atentando para o modo como estas representações mudam a depender do tema e dos objetivos da narrativa. Isso denota a historicidade das representações que devem ser contextualizadas e compreendidas no contexto de sua enunciação. Isso permite

---

<sup>10</sup> As coleções acessadas por plataformas digitais ou arquivos cedidos pelas editoras foram: Convergências História, Historiar, História.Doc, Teláris História, Estudar História: Das Origens Do Homem a Era Digital, História - Escola e Democracia.

<sup>11</sup> As coleções acessadas em versões físicas foram: Geração Alpha História, Vontade De Saber História, Inspire História, História Sociedade & Cidadania, Araribá Mais – História.

compreender também como estas representações se articulam às concepções de história e de aprendizagens em história que o livro didático difunde.

As indagações e metodologia utilizadas na análise dos livros didáticos partiram, primeiramente, do reconhecimento da especificidade dos saberes históricos escolares e de sua diferença em relação aos saberes históricos acadêmicos. Circe Bittencourt, ao refletir sobre o percurso histórico de composição de uma disciplina escolar, pondera que

a articulação entre as *disciplinas escolares* e as *disciplinas acadêmicas* é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporada pela escola. [...] Os objetivos diversos impõe seleções diversas de conteúdos e métodos (2008, p. 49).

É nessa perspectiva, que buscamos compreender os fundamentos e a importância pedagógica/formativa das representações das mulheres veiculada nos livros didáticos. Este estudo, situado também no campo da História do ensino de História, teve a intenção de observar a função pedagógica da história na cultura escolar, compreendendo os valores, interesses, poderes e memórias que predominam recentemente no campo na educação escolar no Brasil. Nossas análises não tiveram a pretensão, portanto, de apontar erros, lacunas, equívocos ou acertos nos conteúdos dos livros didáticos. A análise e crítica das representações das mulheres tiveram como ponto de partida a investigação de suas condições de produção, de modo a desvelar a historicidade de suas elaborações, reconhecendo suas relações com os currículos oficiais, a cultura escolar, a historiografia, os saberes docentes, as demandas sociais, bem como com os valores, interesses, identidades e discursos que gravitam no campo da cultura escolar.

No que refere à leitura e análise das representações, optamos por uma *abordagem discursiva das representações*, um tipo de análise do discurso que se apoia em algumas premissas e concepções delineadas por Foucault (1995; 1999) e que nos permite historicizar discursos<sup>12</sup>, representações, conhecimentos e verdades (OLIVEIRA, 2019, p. 470),

---

<sup>12</sup> De acordo com o Foucault, o discurso constitui “(...) um grupo de pronunciamentos que proporciona uma linguagem para falar sobre um tópico particular ou um momento histórico – uma forma de representar o conhecimento sobre tais temas. (...) O discurso tem a ver com a produção de sentido pela linguagem. Contudo, (...) uma vez que todas as práticas sociais implicam sentido, e sentidos definem e influenciam o que fazemos – nossa conduta – todas as práticas têm um aspecto discursivo (HALL, 1992, p. 291). Como explica Veiga-Neto,

considerando as formas como saber e poder estão enraizados em contextos e histórias particulares (HALL, 2016, p. 93). Como explica Stuart Hall, este tipo de abordagem se interessa pelos efeitos e consequências das representações, ou seja, pela “política das representações”, com o intuito de compreender

(...) não apenas como a linguagem e a representação produzem sentido, mas como o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades e define o modo pela qual certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados (2016, p. 27).

Esse tipo de abordagem requer a consideração e compreensão das representações no contexto de suas enunciações, para isso fizemos uma leitura e descrição minuciosa de cada narrativa para identificar enunciados (textos, frases, palavras, parágrafos e imagens) reveladores de imagens, sentidos e significados para a atuação das mulheres na história. Segundo Veiga-Neto,

O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

O enunciado é um tipo especial de “ato discursivo” que está inserido em uma rede discursiva, “segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94-95). Nessa perspectiva, a análise destes enunciados requer dois movimentos: no primeiro, buscamos o entendimento das representações dentro da narrativa, atentando para o lugar reservado às personagens, acontecimentos, fontes e memórias

---

na perspectiva foucaultina, “Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Em *A arqueologia do saber*, Foucault explica que os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, ‘os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala’” (Apud VEIGA-NETO, 2007, p. 93).

privilegiadas, com o intuito de compreender as epistemologias<sup>13</sup>, histórias, discursos, concepções e objetivos/expectativas de aprendizagens que abrigam certos modos de representação das mulheres; já o segundo movimento se dá para fora da narrativa na compreensão de como estas representações estão associadas a elementos externos aos livros didáticos e que envolvem, portanto, seus processos de produção, a cultura histórica e as memórias difusas em sociedade, bem como as demandas sociais, curriculares, políticas, pedagógicas, editoriais, docentes, discentes, mercadológicas e identitárias que circulam na cultura escolar e nas políticas educacionais.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos dos livros didáticos como fontes de pesquisa e das lutas feministas travadas no campo da educação contra o sexismo escolar e as políticas públicas que versam sobre a promoção de cidadania plena para as mulheres. No segundo capítulo, apresentamos e analisamos as características, objetivos e avaliação da coleção didática *Vontade de Saber História* no Guia Digital do PNLD de 2020. No terceiro e último capítulo, apresentamos o levantamento quantitativo e a análise das representações das mulheres na coleção selecionada em imagens, narrativas principais e seções especiais dos livros didáticos do sexto ao nono ano.

---

<sup>13</sup> Como explica Veiga-Neto, “Foucault usa a palavra episteme para designar ‘o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época’; em outras palavras, episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época. Uma episteme funciona enformando as práticas (discursivas e não-discursivas) e dando sentido a elas; ao mesmo tempo, a episteme funciona também em decorrência de tais práticas. Assim, pode-se dizer que os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época. Trata-se de um arranjo de possibilidades de discursos que acaba por delimitar um campo de saberes e por dizer quais são os enunciados proibidos ou sem sentido (porque estranhos à episteme) e quais são os enunciados permitidos; e, entre os últimos, quais são os enunciados verdadeiros e quais são os falsos” (2007, p. 96).

## CAPÍTULO 1

### Gênero e história das mulheres nos livros didáticos brasileiros

No presente capítulo abordamos a importância dos livros didáticos como fontes de pesquisa, o papel fundamental desse complexo objeto cultural desde o século XIX no Brasil e os diferentes papéis que assumem na história do país, nas comunidades escolares e no ensino de História. Tratamos também das lutas travadas no campo da educação contra o sexismo escolar, dos principais documentos que norteiam as políticas públicas sobre a promoção da cidadania plena para as mulheres, desde a década de 1980 do século XX no país e dos avanços e desafios da tratativa da história das mulheres nas edições didáticas brasileiras. Todas estas questões subsidiam nossas análises e discussões das representações das mulheres na coleção didática *Vontade de saber história*, porque desvelam as condições de produção e circulação dos livros didáticos de História no Brasil.

#### 1.1 Livros didáticos como fontes de pesquisa

Allain Choppin afirma que os estudos sobre a produção didática em diversos países demonstram que os livros didáticos assumem múltiplas funções nas escolas. O autor explica e divide essas funções em quatro categorias, que atuam concomitantemente nesse dispositivo pedagógico: a função referencial, curricular ou programática, por ser “suporte privilegiado de conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos técnicos ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; a “função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem”; a “função ideológica ou cultural”, “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.”; e, por fim, a

função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Nessa perspectiva, pesquisas recentes apontam para a necessidade de compreender os livros didáticos como objetos culturais complexos (MONTEIRO, 2009, p. 193). Selva



Fonseca afirma que “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos” (2003, p. 55). Os processos de elaboração e difusão destes livros reúnem interesses estatais, editoriais, demandas de movimentos sociais, bem como as expectativas de professores e estudantes na comunidade escolar.

Sobre o regime de produção dos livros didáticos, seus múltiplos usos e interpretações, Choppin considera que

(...) é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (2011, p. 553-554).

Desde o século XIX os livros didáticos são relevantes para a organização do regime educacional regulado pelo Estado brasileiro. Como ressalta Siman e Silva,

(...) o livro didático tem de fato ocupado o cenário educacional brasileiro de forma mais sistemática desde o início do século XIX. A capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptá-lo às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores (2009, p. 1).

A autora Ana Maria Monteiro (2009), ao analisar o histórico das políticas nacionais para livros didáticos no país, observa que as primeiras ações de regulação do Estado brasileiro sobre esse material ocorreram na década de 1930 do século XX. Em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, que delimitava regras de produção e circulação. Para a

autora, o Ministério da Educação e da Saúde do período preocupava-se com a formação da nacionalidade, por “entender a educação como veículo privilegiado para a introdução de novos valores e modelagem de conduta na sociedade” (MONTEIRO, 2009, p. 180-181), sendo as publicações escolares fundamentais para tal fim.

Nas décadas de 1940 e 1950 houve iniciativas estatais, não contínuas e difusas, realizadas com a intenção de ampliar os mecanismos de produção, importação e utilização do livro didático nas escolas. Já nas décadas de 1960 e 1970, no período do regime militar no Brasil, o controle e a censura aos conteúdos produzidos são as tônicas das políticas públicas educacionais voltadas aos livros didáticos. Concomitantemente, houve incentivos fiscais e o aumento do parque gráfico do país, o que ampliou a distribuição deste material nas escolas brasileiras (MONTEIRO, 2009, p. 180).

Na década de 1980, no processo de redemocratização do Brasil e dos debates sobre a reformulação das políticas educacionais, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa federal regulador da produção e distribuição ordinária das edições didáticas. Já na década de 1990, através de editais de financiamento e comissões avaliadoras, há o início do processo de avaliação dos livros didáticos, para garantir a qualidade e a distribuição do material a ser produzido (MONTEIRO, 2009, p. 181).

Para Circe Bittencourt, o livro didático

(...) além de ser *portador de uma ideologia*, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma *mercadoria*, um produto fabricado pelo mundo da edição que obedece a evolução das técnicas e da comercialização pertencente aos interesses do mercado, além de se constituir em um *depositário dos diversos conteúdos* das disciplinas curriculares e também um “instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino do seu tempo” (CHOPPIN Apud BITTENCOURT 2011, p. 502).

A autora, ao analisar as pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil na década de 1980, afirma que a preocupação dos estudiosos acadêmicos concentrava-se no papel da escola no mundo capitalista e nas reformas curriculares, vinculadas às lutas políticas do processo de redemocratização. Nesse contexto, as pesquisas denunciavam nos livros didáticos a presença “de valores desejáveis por setores do poder instalado nos aparelhos de estado” (BITTENCOURT, 2011).

Nos anos 1980, o livro didático era apontado como ferramenta fundamental de difusão dos discursos de regimes políticos, como o do Estado Novo (1937 a 1945) e da Ditadura Militar (1964 a 1985). As pesquisas sustentavam que os conteúdos das obras didáticas apresentavam os interesses das elites, valorizando apenas o modo de vida burguês, as heranças da cultura europeia e a datação de acontecimentos políticos oficiais inscritos numa cronologia eurocêntrica. O caráter ideológico era explicado pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais historicamente marginalizados e oprimidos na sociedade brasileira (como indígenas, negras/os, mulheres, camponeses, etc), o que gerou o questionamento sobre a produção e a utilização das publicações didáticas, além da consequente desvalorização deste material entre os professores de história nos anos 1990 (MONTEIRO, 2009, p. 181). Jean Moreno considera que, embora tais pesquisas

(...) tenham exercido papel importante no sentido de instigar novas investigações acadêmicas e a avaliação de políticas públicas, o caráter limitado desta abordagem fica evidente, pois as respostas já estavam dadas pelo pressuposto de que os livros didáticos seriam produzidos deliberadamente com o intuito de mistificação e manipulação. Não havia saída para os livros didáticos: eram mercadorias ligadas à indústria cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos do principal aparelho ideológico do Estado (Althusser) cujo objetivo era a reprodução da dominação capitalista (2012, p. 720).

Já na década de 1990, o crescimento das pesquisas sobre o ensino de História e os debates sobre a reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazem novos temas e problemas na abordagem dos livros didáticos escolares<sup>14</sup>. Surgem assim pesquisas sobre usos, concepções e abordagens de livros didáticos em sala de aula, bem como sobre a história dos livros didáticos no Brasil; sobre linguagens, representações e identidades nos livros didáticos; sobre as relações do saber histórico escolar com os saberes historiográficos,

---

<sup>14</sup> “Como exemplares desta busca por uma visão mais ampla, dentre outros, pode-se destacar as teses de Circe Bittencourt, defendida em 1993 e publicada em 2008, e de Décio Gatti Jr., defendida em 1998 e publicada em 2004. Por caminhos diferentes, estes autores buscam uma abordagem ampla, englobando produção, conteúdo e consumo em suas análises. Kazumi Munakata, por sua vez, em 1997, empreendeu grande esforço para esclarecer a materialidade do livro didático, suas condições objetivas de produção e comercialização. A embasar esta guinada analítica estiveram a história do livro e da leitura empreendida, especialmente, por Roger Chartier, na análise da estrutura dos textos, das formas que toma o escrito e das diversas práticas de leitura, e os trabalhos de Alain Choppin na teorização, no balanço da produção e na liderança ou instigação de grandes projetos integradores da pesquisa, como é o caso do Emmanuelle, na França, e do Livres, na USP” (MORENO, 2012, p. 721).

as políticas do mercado editorial e as prescrições curriculares oficiais (BITTENCOURT, 2011, p. 500).

As tendências das pesquisas sobre a história do ensino de História a partir da concepção mais complexa do livro didático de História têm sido as de estabelecer as articulações entre conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento escolar, incluindo, no processo de sua constituição, as interferências tanto do poder governamental na organização e implementação das reformas curriculares e introdução de novos conteúdos (Dias, 1997), quanto do setor editorial e dos autores das obras escolares em circulação local e nacional (BITTENCOURT, 2011, p. 504).

As visões que apresentavam os livros didáticos enquanto os “vilões da história” eram fundamentadas no estabelecimento direto da relação entre o conteúdo do material, a história e a formação da memória coletiva (BITTENCOURT, 2011, p. 499). Embora o livro didático tenha desempenhado um papel de suma importância na veiculação dos interesses das elites dirigentes da nação, as críticas sobre o estabelecimento direto da formação da memória coletiva por meio dos livros didáticos apontavam a carência de pesquisas empíricas sobre a utilização desse material pela comunidade escolar, a partir da recepção e do modo de consumo por parte de professores e estudantes (MONTEIRO, 2009, p. 193).

Na década de 1990, observa-se uma revisão do debate sobre a importância dos livros didáticos, em meio à defesa e reelaboração de políticas públicas educacionais que visavam o controle e aprimoramento dessa ferramenta pedagógica. Segundo Bittencourt,

(...) a valorização da universalização da distribuição de livros didáticos indica que, em princípio, Idh [livros didáticos de história] são materiais didáticos importantes, em uma perspectiva diferenciada das propostas críticas das décadas de 1970 e 1980. Contrariamente ao período em que os estudos acadêmicos, em geral defendiam a eliminação desta produção para o ensino da história, as análises atuais preocupam-se com o aperfeiçoamento do material, assim como as propostas de melhorias no processo de produção e distribuição do material (2011, p. 505).

Ao ressaltar a importância do desenvolvimento dos critérios avaliativos do PNLD, construídos ao longo da existência do Programa, para a qualificação do regime de produção e de recepção dos livros didáticos utilizados nas escolas, Helenice Rocha observa que, com as avaliações sucessivas do Ministério da Educação no PNLD,

as coleções vem melhorando em aspectos relevantes, o que tem levado à ampliação do número de obras aprovadas. Devem ser levados em conta para essa melhoria desde o efeito indutor dos critérios estabelecidos nos editais que antecedem o processo de submissão dos livros pelas editoras até, posteriormente, os resultados das avaliações em longo processo que permite amplo conhecimento das partes envolvidas sobre as metodologias e critérios adotados (ROCHA, 2013, p. 54).

Junto a estas transformações importantes, os livros didáticos de História têm sido alvo de novas indagações e estudos por parte de professores e pesquisadores do ensino de História. Ainda segundo a autora, “no âmbito da pesquisa acadêmica passou-se a examinar a complexidade do livro didático como produto cultural na sociedade capitalista, envolvendo sujeitos diversos desde sua produção até seus usos” (ROCHA, 2013, p. 54). Como também observou Jean Moreno,

Buscou-se, a partir daí, entender o livro didático como um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser traçadas diversas vinculações com o contexto de sua produção e utilização. Prospectaram-se suas relações mais profundas com a escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral. Ampliou-se sua percepção como objeto de consumo dentro do mercado editorial, analisando sua linguagem, sua forma, sua materialidade. Enfim, onde se viam sobre determinações e objetos monolíticos começou-se a perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas. Mudanças e permanências, ao longo do tempo, puderam ser estabelecidas (2012, p. 721).

Seguindo essa tendência, nosso estudo sobre as representações das mulheres nos livros didáticos do PNLD de 2020, pretende ir além da denúncia e crítica ao caráter sexista dos conteúdos ou da invisibilidade das mulheres nas narrativas didáticas, priorizando a compreensão da historicidade das representações que circulam nos livros didáticos, a partir de uma investigação da complexidade de interesses, valores, concepções, normas e expectativas que gravitam em torno de suas elaborações.

## **1.2 Movimentos Feministas e as lutas contra o sexismo na educação escolar**

A abordagem das questões de gênero e da história das mulheres nos livros didáticos de História deve-se a processos de luta de diversos movimentos feministas e de mulheres, além da importante atuação de estudiosas no campo dos estudos feministas e gênero, desenvolvidos

nas universidades<sup>15</sup>. No Brasil, o debate em prol da educação compromissada com a promoção dos direitos humanos e com o combate às violências de gênero, os engajamentos dos movimentos feministas e de mulheres, bem como os debates nas organizações da sociedade civil, deram-se, especialmente, em espaços públicos e institucionais a partir da década de 1970.

Sobre a movimentação feminista no país, em 1972, o Congresso promovido pelo CNM (Conselho Nacional da Mulher) fomentou a criação de um dos primeiros grupos de reflexão com o propósito de debater as vivências pessoais das mulheres. A definição, pela ONU, do ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher, abriu espaço para que o debate em torno do tema possibilitasse encontros com motivos políticos durante a vigência da ditadura militar no país. A partir de então, aparecem espaços de união e de movimentos feministas em diversos lugares do Brasil (PEDRO, 2009).

---

<sup>15</sup> De acordo com Joana Pedro (2005), três categorias estratégicas de mobilização, de análise de contexto e de reivindicação emergem dessa rede de movimentações sociais e estudos acadêmicos: mulher, mulheres e gênero. As questões levantadas pelos feminismos nas décadas de 1960 e 1970 versavam sobre lutas consideradas comuns a vida da “mulher”, tais como a maior participação na vida pública, equidade salarial, direitos reprodutivos; assim como as opressões de violências domésticas e o acúmulo de jornadas. Esses movimentos sociais se mobilizaram em torno do princípio da politização da vida privada, sintetizada na ideia de que o “privado é político”, entendendo que o universo doméstico imbuído de violência de gênero é oriundo de uma construção social, não sendo única e exclusivamente fruto de relações pessoais. Porém, a categoria “mulher” operava com a premissa de que as opressões e reivindicações seriam as mesmas para todas as mulheres. A crítica à universalização da categoria mulher atenta para que as opressões sofridas por elas não são comuns a todas as mulheres. “Foi, entretanto, principalmente no contexto norte americano, que esta categoria foi criticada com mais eficácia. Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de “homem”, não era suficiente para explicá-las” (PEDRO, 2005, p. 82). Assim, as interseções como raça, classe, geração, território e outros marcadores sociais deveriam ser consideradas ao refletir e lutar por mudanças para as vidas das mulheres. Esse debate torna visível a diversidade das experiências e o significado de ser mulher para diferentes sujeitos em diferentes lugares sociais. Ainda segundo a autora, foi com a categoria mulheres “que as historiadoras e os historiadores procuraram integrar, na narrativa que se fazia da história da humanidade, a presença das mulheres. Foi também buscando mostrar as diferenças no interior da categoria “mulher” que passaram a utilizar a palavra “mulheres” (PEDRO, 2011, p.83)”. Na década de 90, a categoria gênero emerge nos movimentos que debatem sexualidade, como os movimentos gays e lésbicos (PEDRO, 2011, p. 90), assim como nos estudos acadêmicos. Categoria que questiona o essencialismo do que significa ser mulher, fazendo com que tanto o sexo biológico quanto as atribuições de gênero sejam compreendidos como construídos socialmente. Na historiografia, o uso da categoria de análise gênero passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores se debruçassem sobre as relações entre homens e mulheres (ademais de entre homens e entre mulheres) “analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões e os acontecimentos foram produtores das relações de gênero” (PEDRO, 2005, p. 88). Assim, “as historiadoras e historiadores têm incorporado novas discussões do campo do gênero e participado dos debates teóricos que trouxeram o historiador Thomas Laqueur, a filósofa Judith Butler e a historiadora Linda Nicholson. É desta forma que seus trabalhos têm posto em questão a diferença entre sexo e gênero, enfatizando ainda mais o afastamento em relação ao essencialismo” (PEDRO, 2005, p. 88). Essas categorias de análise foram utilizadas e debatidas pelos movimentos sociais e por estudos acadêmicos, sendo incluídas de forma tímida e gradual nas políticas educacionais brasileiras nos últimos trinta anos.

Além da atuação política dos movimentos feministas e do desenvolvimento dos estudos feministas e de gênero nas academias, as conferências internacionais de mulheres<sup>16</sup>, promovidas pela ONU nas décadas de 1970 e 1980, estimularam o debate sobre o sexismo em diferentes lugares, instâncias sociais, meios de comunicação e, também, nos livros didáticos (ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009). No Brasil, é na década de 1970 que se inicia a movimentação social e acadêmica contra o sexismo nas publicações didáticas. Já na década de 1970, Fúlvia Rosemberg (1975) publicou um estudo sobre a menor escolarização das mulheres brasileiras, expondo a discriminação sexual presente no sistema escolar, tornando mais visível a problematização do acesso à educação pelas mulheres no país.

Nesse sentido, destaca-se historicamente a presença do sexismo na educação escolar no Brasil. Assim também observou Guacira Lopes Louro (1997), destacando a contribuição das instituições escolares para a manutenção de espaços e relações que reiteram, produzem e reproduzem padrões de gênero normativos. Dessa forma, refletiu sobre como a identidade cisheterossexual e as expressões de gênero conectadas ao sexo biológico foram consideradas a norma nas comunidades escolares, favorecendo o sexismo e a homofobia nos ambientes educativos. A autora cita ainda exemplos da complexa rede de relações que alimentou esses padrões: nas aulas de Ciências Exatas, as meninas eram consideradas menos capazes, por se tratar de uma competência que exige operações racionais; em Educação Física, as propostas pedagógicas não se atentavam para a igualdade de gênero nas práticas esportivas; a história das sociedades eram estudadas sem incluir a história das mulheres, porém eram consideradas universais. Destacou, ainda, a importância dos papéis de professoras/es para a identificação e desconstrução das ações que corroboram para as discriminações de gênero. Guacira Louro (1997) problematizou assim as cristalizações sobre comportamentos esperados das/os estudantes; propôs práticas, apontou desafios e possíveis subversões para a construção de uma prática e uma epistemologia feminista no campo da educação.

Para Louro (1997), as propostas educativas de uma perspectiva feminista e a construção de uma epistemologia feminista são caminhos para viabilizar as transformações das relações de gênero nas escolas. Nas décadas de 1960 e 1970, os feminismos e os movimentos de mulheres por direitos entendiam como imprescindível o reconhecimento das desigualdades de gênero, que atingiam principalmente mulheres e meninas, nas comunidades

---

<sup>16</sup> Ocorridas em 1975 no México, em 1980 na Dinamarca e em 1985 na China. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

escolares (LOURO, 1997, p. 112). Para o combate às desigualdades, a principal estratégia seria romper com as relações hierárquicas nas práticas de ensino e também nos conteúdos curriculares. Fundamentadas nas teorias sobre o ensino de Paulo Freire, os pilares da prática educativa feminista assentavam-se na conscientização, libertação e transformação das e dos estudantes. A concepção feminista de docência visava duas ações: apoio e estímulo. Nesse sentido, nas dinâmicas pedagógicas, a voz única do professor seria substituída pelo diálogo. O saber pessoal, que cada ser carrega consigo, deveria alocar-se no mesmo plano que o saber acadêmico, assim a educação seria composta por múltiplas vozes, ação que também estimularia a fala daquelas que porventura estivessem em silêncio (LOURO, 1997, p. 114).

Sobre a construção de uma epistemologia feminista (LOURO, 1997, p. 142), que considera a multiplicidade das relações de poder convergentes na escola, a própria referência de como fazer ciência e ensinar ciência seria modificada. Os conceitos formados, rigorosos e estáveis do fazer científico dariam lugar para o fazer de pesquisadoras/es em constante formação, que aprendem a escutar críticas, que realizam autocrítica e que lidam com a instabilidade do conhecimento. Dessa maneira, a variabilidade das premissas adotadas são parte do método científico.

Na vertente que entendo como mais fértil e crítica dos Estudos Feministas não há possibilidade — nem pretensão — do estabelecimento de um conjunto de conceitos teórico-metodológicos assentados, estáveis, mais ou menos indiscutíveis e aceitos por todas/os. A proposição é operar com categorias analíticas instáveis, é movimentar-se em meio a um campo teórico que está em contínua construção, que acolhe a crítica como parte de sua construção. (LOURO, 1997, p. 145)

A efervescência das movimentações e debates feministas ecoam em campos distintos da sociedade brasileira. A redemocratização política do país na década de 1980, por exemplo, foi marcada pela movimentação das mulheres para a elaboração da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que culminou na “Carta aos deputados da Constituinte”<sup>17</sup> (CNDM, 1987). O texto trouxe pautas específicas das mulheres sobre família, trabalho, saúde, educação, cultura, violência, questões nacionais e internacionais para a legislação a ser construída. As

---

<sup>17</sup> Carta das mulheres aos deputados da Constituinte de 1987, ver mais em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf). Acesso em 14 mar. 2021.



reivindicações expressas na Carta foram colhidas durante reuniões de mulheres em diversas regiões brasileiras e através de cartas, enviadas para colaborar com a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), interlocutor governamental do assunto nesse processo (Apud SILVA, 2020, p. 9). As pautas sobre a educação expressas na carta eram:

#### Educação e Cultura

1. A educação, direito de todos e dever do Estado, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, dentro dos ideais de defesa da democracia, do aprimoramento dos direitos humanos, da liberdade e da convivência solidária.
  - 1.1 A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais do povo brasileiro.
  - 1.2 O ensino da história da África e da cultura afro-brasileira deverá ser obrigatório desde a educação básica.
2. A educação é prioridade nacional e cabe ao Estado responsabilizar-se para que seja universal, pública, gratuita, em todos os níveis e períodos, desde o primeiro ano da criança.
  - 2.1 É dever do Estado combater o analfabetismo.
3. Os recursos públicos deverão destinar-se exclusivamente à escola pública objetivando a qualidade do ensino, sua expansão e manutenção.
  - 3.1 Cabe ao Estado atenção especial à formação dos agentes da educação e às condições em que exercem o seu trabalho, visando a qualidade do ensino.
4. O Estado deverá dar atenção especial aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais.
5. Caberá ao Estado garantir o acesso da mulher, rural e urbana, a cursos de formação, reciclagem e atualização profissional.
6. É dever do Estado zelar para que a educação e os meios de comunicação estejam a serviço de uma cultura igualitária.
  - 6.1 O Estado garantirá perante a sociedade a imagem social da mulher, como trabalhadora, mãe e cidadã responsável pelos destinos da nação, em igualdade de condições com o homem, independentemente da origem étnico-racial.
7. O Estado assegurará a liberdade de pensamento e expressão; a liberdade de produção, distribuição e divulgação do produto cultural pelos meios de comunicação social, desde que não veiculem preconceitos e estereótipos discriminatórios.
8. Deverão ser incorporados aos estudos e estatísticas oficiais dados relativos a sexo, raça e cor. (CNDM, 1987, p. 3-4)

A Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), considerada uma das constituições mais favoráveis aos direitos humanos do mundo, trouxe uma série de dispositivos que reconheceram as especificidades e a necessidade dos esforços institucionais para a promoção do respeito e da equidade das mulheres no país. No campo da educação, a principal conquista das mulheres foi a obrigatoriedade da educação infantil. O Ensino Infantil passou a ser

considerado direito das crianças, direito das trabalhadoras/es e dever do Estado<sup>18</sup>. A lei previa o estabelecimento de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. Processos semelhantes de conquistas de direitos ocorreram com outros grupos, como os indígenas e os afrodescendentes. As articulações e as conquistas de mulheres, indígenas e afrodescendentes também possibilitaram que esses movimentos exercessem pressão nas instituições públicas para participar da elaboração da legislação no campo da educação.

Ademais, no final da década de 1980, em países como Reino Unido, Peru, Costa Rica, França e Alemanha, cresceram os estudos sobre os preconceitos de gênero nos livros didáticos, apontando para a necessidade de políticas para a eliminação destes preconceitos (ROSEMBERG, MOURA e SILVA, 2009). No Brasil, em 1989, a Fundação Carlos Chagas, com o apoio e a execução do CNDM, publicou o primeiro Estado da Arte sobre a imagem das mulheres nos livros didáticos. Segundo as autoras Esmeralda Vailati Negrão e Tina Amado

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM - incluiu, em suas atividades de 1986, o desenvolvimento de um subprograma referido ao livro didático, pretendendo discutir alternativas para sua reformulação no que tange à representação da mulher na família e na sociedade. O primeiro passo nesse sentido constituiu-se na identificação de todos os estudos e pesquisas realizados no país sobre a imagem da mulher nos textos escolares (1989, p. 1.)

A maciça presença dos preconceitos de gênero foi apontada nos trabalhos analisados pelas autoras. As mulheres apareciam com menor frequência nos conteúdos curriculares; quando as mulheres apareciam eram ilustradas com acessórios domésticos; apenas cinco por cento das personagens históricas eram mulheres; havia um número maior de mulheres representadas na condição de mortas do que o número de homens; 51% das mulheres não eram designadas por nome próprio, mas sim por sua função familiar; as mulheres negras apareciam apenas em papéis de violência ou subserviência; as mulheres indígenas eram representadas padronizadas, sem traços distintivos de suas multiplicidades, etc. (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 19-21). Essa iniciativa foi acompanhada por um material didático distribuído na rede pública do Estado de São Paulo, intitulado “O livro nosso de cada dia”, problematizando as edições didáticas não engajadas com o ponto de vista das mulheres. Nesse

---

<sup>18</sup> Ver mais em “Os direitos das Mulheres na legislação brasileira Pós-Constintuinte” trabalho da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no ano de 2006 <http://www.andi.org.br/file/51121/download?token=yRQix1RJ>.

processo, aconteceu também uma série de seminários que discutiram, especificamente, a questão das imagens das mulheres nos livros didáticos (NEGRÃO; AMADO, 1989, p. 12).

É nesse contexto que são regulamentadas as orientações das produções dos materiais didáticos pelos governos federal, estadual e municipal. Há também um movimento de revisão das propostas curriculares, alinhado com o processo de redemocratização política do país, com uma agenda voltada para a promoção da igualdade de direitos no campo da Educação (BITTENCOURT, 2011).

Na década de 1990, o Brasil passa a ser signatário de acordos internacionais<sup>19</sup> que estabelecem metas para a Educação. A Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, constatou que

“Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNICEF, 1990)

Assim, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade entre as pessoas, os planos de ação dos países deveriam estabelecer uma série de prioridades. Segundo o documento,

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e

---

<sup>19</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Ver mais em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso 14 mar. 2021.

estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNICEF, 1990).

Em 1996, o MEC, através do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, se comprometeu a colaborar para “que o processo educativo se constitua em instrumento eficaz para combater todas as formas de discriminação contra as mulheres, promovendo o reconhecimento de sua dignidade, igualdade e de sua cidadania plena” (Apud ROSEMBERG, 2001, p. 189). Dentre as linhas de ação, previa “como um dos critérios para a seleção de livros didáticos a serem adquiridos e indicados para as escolas de primeiro e de segundo grau, o conteúdo não discriminatório em relação à mulher” (Apud ROSEMBERG, 2001, p. 189).

### 1.3 PCNs, BNCC e PNLD

Em 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) introduziram certos avanços nos currículos escolares ao trazerem a necessidade de difusão de representações positivas de diversos grupos sociais (negros, indígenas, mulheres, trabalhadores) até então excluídos ou representados de maneira negativa e estereotipada nos livros didáticos<sup>20</sup>. A década de 1990 foi assim marcada por reformulações importantes sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos, acentuando o debate sobre as formas de inserção das mulheres nas narrativas históricas e a problematização das opressões de gênero. Louro explica que a inclusão das mulheres e das questões étnico-raciais nos documentos oficiais é fruto da luta de movimentos sociais que se mobilizaram a partir de “uma nova política cultural, a política de identidades” (2008, p. 20).

(...) especialmente a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas “minorias” sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios

---

<sup>20</sup> Nos anos 2000, as leis 10.639/03 e 10.645/08 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira, africana e indígena nas escolas brasileiras. Essas duas leis são parte de políticas públicas de reparação ao apagamento histórico da existência e da participação de indígenas, africanos e de seus descendentes na formação do país. Tais ações vieram operar no combate a educação racista no Brasil.

modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões [...] os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das “minorias” sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso, o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais (2008, p. 20).

A questão da abordagem das representações e da história das mulheres nos PCN’s aparece nos subtemas dos grandes “eixos temáticos” e em conteúdos articulados com os “temas transversais”.

No eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” consta no estudo das “relações de trabalho” em diferentes momentos da história brasileira e de “povos do mundo”. No eixo temático “História das representações e das relações de poder” aparece no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, com vistas ao estudo do “direito das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais” (BRASIL, 1998, p. 49-73 apud OLIVEIRA; GAMA, 2020, p. 80).

No entanto, frente aos debates e as demandas dos movimentos sociais para a promoção da igualdade de gênero, a recomendação de conteúdos específicos sobre o protagonismo das mulheres nos PCNs é diminuta. Tais prescrições não atribuíram a devida importância ao combate às desigualdades de gênero e, também, não garantiram a efetiva inserção da história das mulheres e das relações de gênero nas práticas escolares. Em 2015, Valéria Fernandes da Silva, a partir de sua experiência como professora de História do ensino básico da rede pública e privada do Distrito Federal, realizou uma pesquisa sobre a forma de inserção da história das mulheres e das relações de gênero nas aulas de História. Segundo a autora, a ausência das discussões de gênero nos PCNs como conteúdo integrado e explicitamente recomendado em todos os componentes curriculares da educação básica, corrobora para que o ensino da história das mulheres e das relações de gênero continuem sendo coadjuvantes ou a exceção nas práticas educativas. Essas práticas permanecem centradas em grandes pensadores, heróis, cientistas, estadistas e revolucionários, todos eles homens (SILVA, 2015).

O PCN sobre o tema transversal “Orientação Sexual”, propôs para o terceiro e quarto ciclo dos Anos Finais do Ensino Fundamental a abordagem de três eixos de conteúdos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. No documento, o conceito de gênero é definido como “respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas

do sexo” (BRASIL, 1997, p. 321). Como já citado, a presença do debate de gênero e da garantia da cidadania plena das mulheres nos livros didáticos, são frutos da luta dos movimentos sociais feministas, ao reivindicar a abordagem das relações de gênero nos currículos escolares. O próprio texto deste documento explica que

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade (BRASIL, 1997, p. 291).

Nessa perspectiva, o PCN “Orientação sexual”, ao abordar a inclusão das relações de gênero nos currículos escolares, afirma que: “Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 322). O documento ressalta ainda que essas discriminações também incorrem em diversas formas de violências contra a dignidade e integridade física das mulheres. Portanto, a inserção da categoria de gênero nas análises dos fenômenos sociais possibilita que as diferenças sejam reveladas e analisadas como discriminações. Sobre os materiais escolares, há um destaque especial para a utilização e seleção dos materiais didáticos, uma vez que podem contribuir para a produção e disseminação de estereótipos ligados ao gênero (BRASIL, 1997).

Valéria Silva faz uma crítica ao conceito de gênero que fundamenta o PCN de Orientação Sexual. Considera que no documento o conceito ficou subordinado à discussão de orientação sexual e sexualidade. Assim, observa que o sexo biológico e o corpo são tratados como uma realidade pré-discursiva, sendo o primeiro admitido como parte da ordem da natureza e o segundo como construído histórico e culturalmente. Pondera que a definição perde de vista o debate de como sexo e gênero, ambos, são compreendidos como construções sociais (SILVA, 2015).

Para Silva, os temas que realmente preocupam os autores do texto são o avanço do HIV, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência e a necessidade de estabelecer o que é o exercício de sexualidade com responsabilidade. Esse discurso atua como uma espécie de disciplina, de controle do corpo e da sexualidade de adolescentes e pré-adolescentes. Há majoritariamente preocupações práticas no último volume dos temas

transversais, mas essa preocupação não é acompanhada de uma discussão aprofundada sobre as relações de gênero. Nos outros nove volumes dos PCNs não há discussões sobre o tema.

A partir de uma crítica feminista, Susane de Oliveira também apresenta ressalvas sobre o conceito de gênero adotado no PCN de “Orientação Sexual”. Afirma que o não rompimento com a concepção biológica do sexo gera consequências, como apagar a historicidade das representações de gênero. Assim, questiona a autora:

A crítica feminista à noção de gênero veiculada pelos PCNs, aponta para perpetuação da naturalização das diferenças, por meio de uma concepção que distancia as relações de gênero das relações de poder, e que apaga a historicidade das representações e relações de gênero. Enfim, se os PCNs - textos orientadores de práticas pedagógicas, currículos e materiais didáticos - não rompem em definitivo com o biológico e continuam a dar um tratamento essencialista às distinções feminino/masculino como os livros didáticos de história, produzidos recentemente vêm tratando as questões de gênero? (2014, p. 281)

Como uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, 2004) traçou objetivos nos âmbitos da federação, dos estados e dos municípios para a construção da igualdade de gênero no país. Esse plano, desenvolvido em diálogo com os movimentos feministas e de mulheres através de Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, indicava ações no campo da educação brasileira. Há três versões do PNPM (2005, 2008 e 2013), sendo que todas elas trazem como eixos de atuação a autonomia e igualdade no mundo do trabalho, a educação, a saúde e o enfrentamento à violência contra as mulheres. Em 2005, o documento previa a educação inclusiva e não sexista como uma de suas prioridades:

#### B. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NÃO SEXISTA

Quais são os objetivos?

1. incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;
  2. garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;
  3. promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;
  4. promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;
  5. combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.
- (BRASIL, 2005, p. 15)

O PNPM passou por processos de avaliação sobre a sua implementação no ano de 2005, sendo que uma das constatações foi que, mesmo com as diretrizes estabelecidas, a realidade das escolas para inserir o debate e combater as discriminações de gênero pouco tinha sido impactada<sup>21</sup>.

Em 2008, o eixo do PNPM para a educação foi reelaborado, trazendo no Capítulo 2 orientações para a “Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica” (BRASIL, 2008, p. 53). O texto foi reescrito de forma mais completa e complexa, no sentido de nomear as discriminações e ações a serem tomadas no campo educacional. Citava, também, outros planos de ação que deveriam ser considerados para efetiva implementação das políticas educacionais para as mulheres.

É importante observar que a efetivação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres depende, em grande parte, da implementação, de forma associada, de outros planos de ação que definem medidas nos campos da inclusão educacional e melhoria da qualidade da educação, da formação para os direitos humanos e o enfrentamento de toda forma de discriminação. Nesse sentido, os seguintes planos e programas também constituem uma baliza para a política educacional voltada às mulheres:

- a. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007;
- b. Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, lançado em 2004;
- c. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, lançada em 2003; e
- d. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2003, com uma segunda versão disponibilizada à sociedade em 2006. (BRASIL, 2008, p. 53-54)

Na versão de 2008, o texto do documento avalia que, mesmo após quatro anos da primeira publicação do PNPM, as estatísticas do índice de escolarização das brasileiras e brasileiros e o analfabetismo permaneciam inalteradas. Desse modo, incluiu no texto dos objetivos gerais a formação de professoras/es, gestores e profissionais de educação (BRASIL, 2008, p. 61). Sobre os materiais didáticos, afirmava ser necessário

“III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das

---

<sup>21</sup> Ver mais em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/pnpm/pnpm-relatorio.pdf>. Acesso em 04 abril 2021.



diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica; (BRASIL, 2008, p. 61)”.

Nesse sentido, a última versão do Plano, publicada em 2013, reitera os compromissos relacionados a

- I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.
- II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades.
- III. Promover políticas para a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e no ensino superior, com destaque para as áreas científicas e tecnológicas, com igualdade de gênero, raça, etnia, considerando as mulheres em sua diversidade.
- IV. Estimular a produção de conhecimento sobre relações sociais de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnicos, raciais, geracionais e das pessoas com deficiência.
- V. Promover políticas para reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre as mulheres acima de 50 anos, negras e indígenas.
- VI. Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes (BRASIL, 2013, p. 23-24).

Após a elaboração do PNPM, destinado especificamente à políticas públicas para as mulheres, o documento estatal que versa sobre educação e as relações de gênero são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essas diretrizes foram elaboradas no período de 2013 a 2015, momento em que a tratativa das relações de gênero e das questões étnico-raciais são de responsabilidade de todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento, como podemos observar no trecho a seguir:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da

base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 115).

Há ainda a reflexão sobre a importância da inserção desses temas no currículo escolar com a intenção de compreender processos que geram desigualdades e discriminações, respeitando, então, as lutas de povos e segmentos sociais pela conquista da cidadania plena. Assim estabelece o documento das Diretrizes:

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. (...) Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (BRASIL, 2013, p. 115).

Atentamos para o fato de que todos os documentos citados, que regulamentam as políticas educacionais brasileiras das décadas de 1980, 1990, 2000 até 2013, consideraram em suas redações a importância educativa das relações de gênero. Mesmo que nem todas as demandas dos movimentos feministas e movimentos LGBTQIA+ tenham sido atendidas, os textos contemplaram de alguma forma as reivindicações dos movimentos sociais para o combate às desigualdades e às discriminações de gênero no campo da educação no país.

Contudo, o debate e a proibição da distribuição do material “Escola Sem Homofobia”, travado nas comissões da Câmara dos deputados federais e no Senado brasileiro, em 2011, evidencia o movimento de reação de parlamentares contra as políticas educacionais voltadas para o tratamento das questões de gênero e sexualidade nas escolas. Desde a inclusão do

termo “gênero” nas agendas dos acordos internacionais para o combate às desigualdades<sup>22</sup>, há movimentos conservadores e ligados a igrejas católicas, igrejas protestantes, grupos de cristãos leigos da sociedade civil e políticos, que tem manifestado sua intolerância à ideia de que sexo e gênero são construções laicas, históricas e culturais. Tais grupos também são contra os direitos de pessoas que não se identificam com a existência cis-hétero-normativa<sup>23</sup>, por isso são caracterizados como conservadores e reacionários.

Elder Silva (2020) considera que a reação de parlamentares sobre o material “Escola Sem Homofobia” é o momento oportuno para a capitalização de discursos ultraconservadores que passam a mobilizar forças midiáticas, políticas institucionais e de organizações da sociedade civil contra os transformadores avanços da legislação brasileira. Como parte do programa federal “Brasil Sem Homofobia”<sup>24</sup>, lançado em 2004, o material elaborado para ser utilizado nas escolas, visava impulsionar os direitos e o respeito às pessoas LGBTQIA+ e auxiliar na promoção da construção das diversas identidades de gênero, desvinculadas das amarras de padrões heteronormativos. Nesse momento, surgem projetos de lei que procuravam barrar o reconhecimento institucional da identidade de gênero das pessoas travestis e transexuais, que buscavam inserir na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) a proibição do trabalho sobre gênero em todas as instituições escolares e projetavam evitar trabalhos sobre as relações de gênero e orientação sexual nas instâncias educacionais no país (SILVA, 2020, p. 139).

---

<sup>22</sup> A IV Conferência das Mulheres da ONU, realizada em Pequim em 1995, marca o início da ofensiva de setores católicos contra o campo de estudos de gênero. Essa conferência versou sobre os direitos das mulheres e entre seus objetivos estava o estabelecimento de diretrizes nas agendas dos países que solucionassem problemas de ordem social que assolavam essa população, além de inserir o termo gênero nas documentações oficiais. Em 1997, Dale O’leary, jornalista e militante pró-família estadunidense, publica “A Agenda do Gênero”. Nesse livro, a autora explica as ameaças do que nomeia como “ideologia de gênero”, mobiliza diversas categorias que são ilustrativas da construção da ideia de pânico moral, que serão difundidas pelas redes de instituições ligadas ao catolicismo e ao protestantismo. O’leary inicia sua reflexão anunciando o perigo da troca da palavra sexo por gênero, classifica o feminismo como movimento radical que tem por objetivo, através da mudança do significado das palavras, colonizar o pensamento das pessoas. Define como lobby gay um conjunto de pessoas que se unem por direitos, querendo o mesmo status dos casais heterossexuais e que dominam a ONU. Defende, portanto, que corpo, gênero, sexualidade e bioética não podem ser discutidos fora dos marcos da Igreja. O texto conta com linguagem facilitada, sem rigor científico, e mobiliza diversas categorias discursivas históricas de criação de pânico: marxismo, comunismo, feminismo radical, lésbicas feministas, destruidores da família, que se tornam as principais alavancas dos discursos religiosos contra o campo de estudos de gênero.

<sup>23</sup> Ver mais em: A Agenda do Gênero: Redefinindo a Igualdade. (Condensado da obra de Dale O’Leary). Disponível em: < <https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardo-files/uploads/ou1vyvqf7edairu6mgq7/agenda-de-genero.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2021.

<sup>24</sup> Ver mais em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 15 mar 2021.

Em 2014, os debates no processo de elaboração do PNE (Plano Nacional da Educação) também trouxeram à tona as perspectivas conservadoras e fundamentalistas sobre as questões de gênero no campo da educação escolar. Este Plano traçou metas gerais para a educação por dez anos, porém não inseriu em sua redação final as relações de gênero. Mesmo após os inflamados debates travados em sua elaboração, com a participação de movimentos sociais e da sociedade civil, os termos que visavam a superação das desigualdades e a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” foram substituídos por “erradicação de todas as formas de discriminação” (SEMIS, 2017)<sup>25</sup>.

Susane de Oliveira explica que

em abril de 2014 a votação do texto final do PNE revelou fortemente essas disputas. Este projeto trazia propostas referentes a vários âmbitos da educação. Dentre seus artigos, um deles, que tratava das questões de gênero e orientação sexual, gerou divergência sobre o combate ao preconceito contra mulheres e homossexuais na escola. A primeira versão do plano dizia que deveriam "ser superadas as desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual". Já a versão devolvida pelo Senado Federal substituiu esse texto e propunha "ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de preconceito". Esse novo texto não agradou a todos e gerou discussões, lotando o plenário de manifestantes de movimentos LGBTs, feministas e religiosos cristãos. No entanto, o placar de 15 votos a 11 deu vitória a proposta do Senado Federal e dos conservadores cristãos (2014, p. 285).

No ano de 2015, alguns planos municipais e estaduais acompanharam a ação de retirada da abordagem das relações de gênero de suas redações<sup>26</sup>. Acerca desse ponto, após os questionamentos dos movimentos sociais, o MEC veiculou uma nota técnica<sup>27</sup> reiterando a importância e a seriedade dos campos de estudos de gênero e sexualidade. No entanto, há um arrefecimento nas políticas públicas em prol da problematização das relações gênero e sexualidade nas escolas e na agenda de eliminação das desigualdades sociais no Brasil. A federação, os estados e municípios passaram a elaborar a legislação educacional de forma a não tratar diretamente das relações de gênero e sexualidade. A luta dos movimentos sociais

---

<sup>25</sup> Ver mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>. Acesso em: 08 mar. 2021.

<sup>26</sup> Os planos municipais para a educação da cidade de São Paulo e de Pernambuco, por exemplo, não incluíram as questões de gênero em seus textos.

<sup>27</sup> Ver mais em: [http://www.ancedbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Nota-T233\\_cnica-n186\\_-24-Conceito-G234\\_nero-no-PNE-MEC.pdf](http://www.ancedbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Nota-T233_cnica-n186_-24-Conceito-G234_nero-no-PNE-MEC.pdf). Acesso em: 15 mar 2021.

pela nomeação das discriminações é demasiadamente importante, porque busca explicitar as formas, auxilia na identificação e no combate às violências. Desse modo, institucionaliza-se a omissão sobre essas questões em parte da legislação educacional e torna a abordagem nos currículos da educação básica uma escolha e não um compromisso das escolas e de cada docente. Há também uma alarmante perseguição da tratativa desses temas em ambientes educativos<sup>28</sup>, com a disseminação de um pânico moral<sup>29</sup> a favor da normatividade de sexo-gênero.

No Brasil, o termo “ideologia de gênero”<sup>30</sup> passou a ser amplamente utilizado por grupos e políticos ultraconservadores, conservadores e reacionários para designar e estereotipar os trabalhos do campo de estudos de gênero. Como exemplo, nas instâncias preparatórias do PNE, como o Fórum Nacional da Educação, os argumentos que evocavam o combate a “ideologia de gênero” centravam-se na defesa da família heteronormativa e na crença de que adolescentes não poderiam decidir sobre sua identidade de gênero. Os defensores da “correta moral” e dos “bons costumes” temiam que a abordagem desses temas

---

<sup>28</sup> O Superior Tribunal Federal precisou intervir e declarar a constitucionalidade do trabalho das relações de gênero nas escolas, devido a diferentes investidas de cidadãos e parlamentares por todo o país que visavam interferir nas programações escolares que se dedicavam ao tema. Ver mais em: <https://anped.org.br/news/stf-reforca-constitucionalidade-da-abordagem-de-genero-em-escolas>. Acesso em: 15 mar 2021.

<sup>29</sup> “Pânico moral é um conceito desenvolvido por Stanley Cohen (1972) para explicar discursos alarmistas contra jovens, filhos de operários na Inglaterra, que usavam anfetaminas. Segundo o autor, para a criação do pânico moral há um determinado setor social que é estigmatizado e passa a ser culpabilizado por todos os males da sociedade. A gênese do pânico moral é a criação discursiva de um problema social. Ver mais em: MISKOLCI, Richard.; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In: Revista Sociedade e Estado. Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. pp.725-747. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3399/339954301008.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2021.

<sup>30</sup> A partir da década de 60, os avanços das conquistas feministas nos campos dos direitos humanos, das universidades, dos movimentos sociais e da secularização das legislações das sociedades ocidentais estabelece um contexto de questionamento do domínio cristão religioso das subjetividades. Políticas de direitos sexuais, liberdade reprodutiva, direito a adoção, a luta contra a homofobia e o debate sobre o respeito a diversidade das identidades de gênero deslocam o lugar de poder sobre as subjetividades individuais de instituições protestantes e da Igreja Católica em diversos países. A reação da Igreja católica, frente a tais mudanças, foi mobilizar grupos de interesses que auxiliaram a construir o problema sobre a abordagem das relações de gênero em diferentes sociedades. A partir da década de 90, com a atuação de grupos da sociedade civil pró-vida e pró família nas Conferências da ONU, foi elaborado um aparato de teorias e redes de disseminação da perspectiva cristã sobre os estudos de gênero. Desta forma elegeram tal campo da Ciência enquanto um grande perigo que as sociedades precisavam enfrentar. A Igreja Católica Apostólica Romana, como instituição transnacional, com instituições seculares parceiras e com muitos recursos de financiamento de diversos setores sociais, com propagandas e roupagem laica, espriam essas teorias com eficácia. O termo depreciativo “ideologia de gênero” passou a ser sistematicamente utilizado para pejorar o campo dos estudos de gênero, afirmando que esses debates seriam contra a instituição da família, contra os homens, contra Deus e contra a natureza humana. Não há sobre a construção discursiva da “ideologia do gênero” a preocupação de sua verificação acadêmica, assim o discurso é disseminado como uma verdade e não precisa ser verificável (JUNQUEIRA, 2016).

nas escolas operassem em prol de uma formação que promovesse a homossexualidade, os desvios de gênero, de sexualidade e destruíssem a família (SILVA, 2020, p. 142).

Segundo Elder Silva,

A possibilidade de que o ESH (*Escola Sem Homofobia*), de alguma forma, colaborasse com a afirmação das identidades sexuais, a “saída do armário” e a vivência de sexualidades/gênero não normativos, desestabilizou o projeto político heteronormativo que analogamente ecoa nas compreensões de sexo, gênero, família e sociedade das igrejas neopentecostais e católicas. Essa mesma desestabilização, ou medo dela, voltou à tona e se amplificou quando o Plano Nacional de Educação passou a ser discutido, e suas menções a gênero, sexualidade e diversidade foram amplamente contestadas sob a ótica da “Ideologia de Gênero” (2020, p. 140. Grifo nosso).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) é um documento que orienta as competências, unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento que devem ser garantidos em toda a rede de ensino básico brasileira, caracterizando-se fundamental para a elaboração curricular das escolas. A orientação do PNE (2014) para a elaboração da BNCC era que fosse um processo participativo. Embora o processo tenha sido considerado verticalizado e com pouco tempo de debate nas instituições escolares, houve a possibilidade de manifestação de setores da sociedade civil organizada e da política institucional nas duas primeiras versões do texto em 2015 e 2016 (SILVA, 2020, p. 145).

As duas primeiras versões do documento para o Ensino Fundamental inseriam as questões de gênero nas competências gerais, nas habilidades e objetos do conhecimento nos componentes curriculares de Linguagens, Arte, Educação Física, História e Geografia. Para a primeira versão do documento (2015), Elder Silva, identifica que o relatório de consulta pública<sup>31</sup> indicava 4% de contribuições contrárias a tratativa das questões de gênero na BNCC (2020, p. 148).

A segunda versão do documento da BNCC (2016) avançava ainda mais nas questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e combate à homofobia. As questões de gênero, para além das habilidades e competências, apareciam nos textos introdutórios. Para o Ensino Fundamental, todos os componentes curriculares deveriam abordar o tema, sendo considerados fundamentais nessa etapa da vida das e dos estudantes (SILVA, 2020, p. 148).

---

<sup>31</sup> Para acessar os relatórios de consulta pública da primeira versão da BNCC, ver mais em: <http://historiadabncc.mec.gov.br>.

Ainda na segunda versão da BNCC, para a Educação Infantil os seis “Direitos de aprendizagem” dividiam-se em ‘Campos de experiência’. Todos os “Campos de experiência”- conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer - prescreviam “respeito à diversidade, e sua especificação nos marcadores de gênero, religião, raça, entre outros (SILVA, 2020, p. 148)”.

Os seminários estaduais, que aconteceram para aprimoramento do documento, foram os principais mecanismos de consulta pública sobre o texto da segunda versão da BNCC. Nenhuma das quinze avaliações recebidas pelo MEC propunha a supressão das discussões sobre as relações de gênero no documento. No entanto, todos os conteúdos citados acima foram retirados do texto final da BNCC publicado em 2017 (SILVA, 2020, p. 147-150).

O processo de elaboração da BNCC foi mais um indício do contexto político reacionário construído para combater as reflexões sobre as identidades, relações de gênero e sexualidade nas escolas. A retirada dos termos gênero e orientação sexual do documento foi uma decisão da gestão do MEC, com o argumento que o texto passou por correção e edição e foram identificadas redundâncias. A retirada desses termos aconteceu após o fechamento do debate público sobre o documento, ou seja, houve censura dos temas.

No que se refere à inclusão das mulheres no ensino de História, devemos observar que a BNCC, inclui explicitamente as mulheres dentre os objetos de conhecimentos para o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Na unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, para o 6º ano, onde prescreve o estudo do “papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, com o objetivo de desenvolver a habilidade de “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL/MEC, 2017, p. 420-421). Já para o 9º ano prescreve o estudo do “Anarquismo e protagonismo feminino”, na unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, com o objetivo de desenvolver as habilidades de “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema”, e “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais” (BRASIL/MEC, 2017, p. 428-429). Com base nestas prescrições da BNCC notamos nos livros didáticos do PNLD de 2020 a presença de conteúdos relacionados à história das mulheres, o que nos suscitou o interesse em compreender seus fundamentos, perspectivas e abordagens.

Reconhecemos também, como parte das conquistas dos movimentos feministas e de mulheres, os avanços do PNLD, especialmente a partir de 2011, com a inclusão explícita de critérios relacionados à temática de gênero e à não-violência contra as mulheres. Desse modo, o edital previa que as coleções didáticas (para os Anos Finais do Ensino Fundamental) deviam contribuir na construção da cidadania, procurando:

1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. Abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
4. Promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
5. Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2011, p. 53-54).

Estes mesmos critérios permaneceram no edital do PNLD 2014, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já o PNLD de 2017, para o mesmo segmento, se comprometeu com mais uma pauta relacionada ao combate à violência de gênero, uma vez que incluiu o combate a transfobia. Assim, prescrevia que as coleções didáticas deviam:

1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
2. Abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
3. Proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o



compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; (BRASIL, p. 40)

No PNLD de 2020 o compromisso educacional com a agenda de não-violência contra as mulheres foi mantido, embora os três itens que tratavam das questões de gênero e sexualidade foram resumidos em dois tópicos e o trecho sobre o combate a homofobia e a transfobia foram retirados dos critérios do edital<sup>32</sup>. O MEC justificou a supressão dos termos como uma determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que em abril do ano de 2017 também não inseriu as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” na BNCC, dessa forma aguarda a resolução do Conselho sobre a tratativa dos temas para incluí-los novamente nos editais.

O edital do PNLD do ano de 2020<sup>33</sup> foi publicado no dia 28 de março de 2018. As editoras puderam apresentar três tipos de obras didáticas destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. Os livros do componente curricular de História estão classificados como livros disciplinares, embora as coleções sobre Projetos Integradores de Ciências Humanas e as obras literárias também abordem as temáticas desse componente. Todas as coleções Disciplinares devem ter quatro livros, sendo que “serão compostas pelo livro do estudante impresso e manual do professor, este último composto por livro impresso e material digital” (BRASIL, 2018, p. 2). As obras devem ser reutilizáveis, para um ciclo de 4 anos, e os autores devem ser pessoas físicas.

O documento cita o parecer do CNE (Conselho Nacional da Educação) e da CEB (Câmara da Educação Básica) para explicar a etapa da vida que as e os estudantes dos Anos Finais vivem enquanto adolescentes. O conteúdo do texto reconheceu a importância do debate das relações de gênero nas escolas e estabeleceu essa consideração como critério para elaboração e avaliação das obras didáticas. Desse modo, segundo o edital do PNLD 2020, nessa faixa etária da vida das e dos estudantes

ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de

---

<sup>32</sup> Ver mais em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-tira-combate-homofobia-transfobia-dos-criterios-para-avaliacao-de-livros-22672206>. Acesso em 02 abr 2021.

<sup>33</sup> Acesso ao edital do PNLD 2020: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (CNE/CEB nº 11/2010, Apud BRASIL, 2010).

Os critérios de avaliação do Edital do PNLD 2020 sobre a “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social” (Brasil, 2018, p. 38), explicita as condições de abordagens de gênero, da imagem das mulheres e do cumprimento da agenda de não-violência contra as mulheres:

**a.** Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnicoracial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (...) **d.** Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (BRASIL, 2018, p. 38, grifo nosso)

Esse edital exige ainda a adequação à BNCC (BRASIL/MEC, 2017), uma vez que os livros didáticos são parte da implementação dessa legislação. Dessa forma, todas as coleções devem cumprir e sinalizar os conteúdos e as formas de trabalho com as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento estabelecidos no documento. É importante ressaltar que nenhuma competência, habilidade ou objeto do conhecimento da BNCC (BRASIL/MEC, 2017) refere-se diretamente às relações de gênero. A história das mulheres no componente curricular de História está contemplada apenas nos objetos de conhecimento para os sextos e nonos anos, em duas unidades temáticas. Circunstância essa não condizente com a trajetória de demandas colocadas pelos movimentos sociais, pela legislação educacional produzida no período democrático brasileiro e pela assinatura de acordos internacionais sobre a ampla e adequada abordagem desses temas na educação.

As obras que participaram da seleção foram entregues pelas editoras em novembro de 2019. No dia 02 de janeiro de 2020, segundo dia de mandato do presidente recém eleito, o MEC publicou alterações no edital do PNLD 2020<sup>34</sup>. Segundo o novo texto alguns dos

---

34 Sobre as alterações no edital do PNLD 2020 ver mais em: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/gestao-bolsonaro-retira-violencia-contramulher-e-quilombo-de-edital-de-livros.shtml?utm\\_source=twitter&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=twfolha](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/gestao-bolsonaro-retira-violencia-contramulher-e-quilombo-de-edital-de-livros.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha). Acesso em: 08 mar. 2021.

critérios avaliativos foram suprimidos. Foram eles: a necessidade de exigir das editoras referências bibliográficas que apoiem a estrutura editorial dos livros; o compromisso da agenda da não violência contra as mulheres, a promoção das culturas quilombolas e dos povos do campo; as orientações sobre “a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país; e a orientação que vetava a publicidade nos livros didáticos. Essas modificações foram inesperadas e não usuais frente aos longos e debatidos processos de elaboração dos editais do PNLD. Após a repercussão negativa, em setores como o mercado editorial e de profissionais da educação, o ministro da Educação atribuiu a responsabilidade do ocorrido a um “erro humano”<sup>35</sup>, vinculado a gestão do governo anterior, e anulou as alterações.

As consequências práticas desses acontecimentos são a coação da implementação da agenda e da abordagem de políticas, debates e práticas sobre as relações de gênero nas escolas. Assim, tratar questões sobre as violências contra as mulheres, sobre a diversidade de sexualidade, sobre a laicidade do Estado, sobre a não ingerência estatal e religiosa da identidades de gênero e subjetividades das pessoas passam a ser consideradas perigosas, são perseguidas e criminalizadas. Nesse contexto reacionário e antidemocrático foram publicadas as obras didáticas do PNLD 2020.

#### **1.4 Inclusão das mulheres nos livros didáticos de História: problemas e desafios**

Joan Pagès Blanch e Edda Santi Obiols refletem sobre a importância da abordagem da história das mulheres nos livros didáticos a partir da perspectiva das mulheres. Com base no feminismo da diferença, os autores afirmam que essas narrativas precisam considerar o território e o tempo em que as mulheres viveram e, também, as interseccionalidades<sup>36</sup> do gênero como raça, classe, geração e outros marcadores sociais.

---

<sup>35</sup> Sobre a polêmica modificação do edital do PNLD 2020 ver mais em: <https://jeduca.org.br/texto/os-desdobramentos-da-polemica-sobre-o-pnld-2020>. Acesso em: 24 fev. 2021.

<sup>36</sup> Segundo Mara Vigoya a interseccionalidade é a expressão utilizada para designar a perspectiva teórica e metodológica que busca dar conta da percepção cruzada ou imbricada das relações de poder. No campo acadêmico o ponto de vista interseccional foi introduzido pelas autoras feministas negras estadunidenses. Patrícia Hill Collins (2000) chama de o ponto de vista das mulheres negras, estabelecido a partir das reivindicações dos movimentos sociais, do feminismo negro e da experiência de mulheres negras nos Estados Unidos. Assim, a perspectiva interseccional torna-se a extensão do princípio feminista “o pessoal é político”

A história da perspectiva das mulheres pode se relacionar com a perspectiva do feminismo da diferença (...). A partir do feminismo da diferença se “considera que existem oposições e contradições, ao menos, tão importantes como o gênero para determinar a vida de milhões de mulheres”. Partindo desta perspectiva já não se fala “a mulher” mas sim “as mulheres” onde cada mulher é um mundo e o que importa é falar deste ponto de vista de distintas mulheres que podem aportar sua própria perspectiva (2012, p. 97-98. Tradução nossa).

Apesar das menções às questões de gênero nos currículos oficiais da educação básica, observamos que tais critérios ainda são insuficientes para assegurar uma abordagem mais ampla da história das mulheres nos livros didáticos de História. Alguns estudos e pesquisas recentes apontam para os problemas relacionados às formas de inserção da história das mulheres nos livros didáticos de História. Cristiane Bereta da Silva (2007) identificou em uma coleção de grande sucesso editorial para o Ensino Médio nas décadas de 1990 e 2000, a *Nova História Crítica*, na qual boa parte dos textos e imagens apresentavam as mulheres em papéis naturalizados e normativos.

A grande maioria das histórias acaba por fazer circular, nas escolas, representações de modelos tradicionais de família: pai, mãe, uma filha e um filho, todos brancos e perfeitos, representando papéis fixados em determinados momentos da história, e ainda muito pouco problematizados em livros didáticos, de forma geral (SILVA, 2007, p. 230).

Marques e Magalhães (2012) selecionaram dois livros de história de épocas distintas *História do Brasil* (1924) de Rocha Pombo e *História Global* (2010) de Gilberto Cotrim com o objetivo de refletir sobre como as questões de gênero foram trabalhadas ou não em livros didáticos de História. As autoras concluem que mesmo com quase um século de distância entre a publicação dos dois livros é impossível deixar de salientar os silêncios sobre as mulheres na história e a falta de preocupação por parte dos autores de inseri-las em uma tradição historiográfica. Assim, defendem que a perspectiva de gênero precisa ser encarada como um dos eixos que constituem as relações sociais para que as narrativas dos livros didáticos sejam modificados (MARQUES e MAGALHÃES, 2012, p.14).

Sobre a construção das narrativas nos livros didáticos, Helenice Rocha afirma que os boxes e seções complementares são recursos majoritariamente utilizados como espaços

---

ao abordar não só as suas implicações de sexo, mas também as experiências de raça, classe, sexualidade, etnia, geração e outros marcadores sociais. (2016 apud COLLINS, 2000, tradução nossa)

destinados a polifonia narrativa. Recursos que podem trazer a diversidade de abordagem em relação à narrativa principal do texto base (ROCHA, 2013, p. 59) e oferecer maior possibilidade dialógica para as obras. Porém, Valéria Fernandez da Silva (2014), problematizou essa forma de inclusão da história das mulheres nas narrativas didáticas, porque observou que as questões de gênero, as representações das mulheres e de suas lutas estavam confinadas a notas de rodapé, caixas de texto ou informações adicionais/complementares nos livros didáticos de História. Ao verificar que a história das mulheres não aparecia nos textos principais, a autora conclui que os modelos veiculados nas publicações didáticas “não promovem a igualdade, a diversidade e alienam nossas meninas da percepção de si mesmas como sujeitos da história” (SILVA, 2014, p. 274).

Em estudo mais recente, Cristiane da Silva Lima Martins (2018) analisou como os livros didáticos de História representaram as mulheres em três edições do PNLN de 2008, 2011 e 2014. Foram selecionados os seis livros mais adotados para os oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental: *História Sociedade & Cidadania* (2006), de Alfredo Boulos Júnior, *Projeto Araribá* (2007), de Maria Raquel Apolinário et al. e *Estudar História: Das origens do homem à era digital* (2011), de Patrícia Ramos Braick. A autora avalia que a maior parte destes livros didáticos de História é organizado a partir de uma narrativa tradicional, que não insere as mulheres nos processos históricos, sendo que as representações das mulheres foram inseridas nos recursos das caixas de texto. A intenção é contemplar os critérios que solicitam a história das mulheres e dos estudos de gênero nessas edições, porém o fazem restringindo o papel das mulheres nas narrativas dos processos históricos.

Thábata Mortani Lopes (2015) analisou as imagens fotográficas nos livros didáticos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dos quatro livros selecionados para sua análise, dois foram editados antes da publicação dos PCNs e outros dois editados após a publicação desta legislação educacional. Para realizar a comparação, as principais fontes foram os PCNs de História e de Orientação sexual. A intenção foi refletir sobre a inserção do debate de gênero na historiografia da Educação e o impacto da legislação na produção dos conteúdos destes livros. A autora conclui que após a publicação dos PCNs há maior incidência de imagens e de temas sobre a história das mulheres nos livros didáticos de História. Assim, considera que a inserção da categoria de gênero na legislação contribuiu para novos olhares que trouxeram para as edições didáticas novos sujeitos, novas metodologias e fontes. Entretanto, aponta que as poucas mulheres que são representadas em imagens nos livros didáticos de História são aquelas envolvidas na política institucional.

Flávia Caimi e Letícia Mistura (2015), em análise de livros didáticos de História produzidos entre as décadas de 1910 e 2010, discutiram a presença/ausência das mulheres na produção didática brasileira. Elas identificaram que nos livros das décadas de 1910 a 1980 as mulheres eram majoritariamente apresentadas de forma homogênea, quando não ignoradas. Apenas nas últimas três décadas (1990, 2000 e 2010) é que as autoras observaram um crescimento das representações das mulheres como sujeitos históricos nas obras didáticas de história. Porém, destacam que “as mulheres ainda figuram nas bordas e margens das produções didáticas, em quadros específicos e em situações pontuais, sem evidentes impactos sobre os processos históricos” (CAIMI; MISTURA, 2015, p. 243).

Susane de Oliveira na análise da obra *Nova História Crítica*, produzida para o Ensino Médio e aprovada nas edições de 2015, 2016 e 2017 do PNLD, observou que nas representações das relações sexuais, amorosas e matrimoniais entre homens e mulheres, havia a reiteração de papéis normativos que limitavam as mulheres ao cuidado do outro, na renúncia de si pela servidão e amor incondicional aos homens. A autora observou também que tais imagens foram inseridas nos livros sem qualquer crítica ou historicidade, perpetuando uma violência simbólica contra as mulheres na história. Como disse a autora,

Para que o ensino de história contribua na igualdade entre os sexos e no fim da violência contra as mulheres, é necessário empreender uma desnaturalização de comportamentos e relações humanas que a história nos mostra como dados e não como construções. (...) Revelar a historicidade da produção de sentidos para as relações sexuais, afetivas, amorosas e matrimoniais das mulheres com os homens no passado, questionando o seu caráter sagrado, natural, universal e imutável, constitui um compromisso político na produção, difusão e ensino de histórias que eduquem para a transformação das relações humanas (OLIVEIRA, 2017).

Mais recentemente, Susane de Oliveira (2019) identificou certos avanços nos livros didáticos de história aprovados no PNLD de 2018, embora assinala que as mulheres ainda são retratadas como sujeitos subalternos e vitimizados, especialmente, em cenários de violência como os da escravidão, conquista, colonialismo e guerras, quando não associadas apenas aos papéis de cuidadoras, esposas, mães, belas e amantes, com prejuízo para outras identificações das mulheres na história. Assim, as prescrições do PNLD, de inserir imagens positivas de mulheres, sobretudo, considerando o combate ao preconceito racial nos conteúdos dos livros didáticos, parecem não ser rigorosamente observadas pelas comissões de avaliação dos livros didáticos. Os livros didáticos de História continuam assim operando como “tecnologias do

gênero” (LAURETIS, 1994), na medida em que reiteram e repetem incansavelmente as mesmas representações de gênero binárias e hierárquicas que apenas reforçam as desigualdades entre homens e mulheres na história.

Com base nessa noção de “tecnologias do gênero” entendemos que as representações veiculadas nos livros didáticos também colaboram na manutenção e reforço dos ciclos de violência, desigualdade e discriminação de gênero em nossa sociedade, pois muitas vezes continuam presas ao modelo binário e hierárquico de entendimento das identidades e experiências de homens e mulheres na história. Assim, as tecnologias de gênero engendradas nas narrativas didáticas ainda apontam para a subjetivação de feminilidades passivas/inferiores/subjugadas e de masculinidades dominantes/superiores/agressivas (OLIVEIRA, 2019a; 2019b).

Entretanto, como bem explica Maria Inês Sucupira Stamatto e Flávia Eloisa Caimi, não há um livro didático perfeito ou ideal, porque as demandas e

expectativas sobre ele são muitas e diversificadas. Esse suporte cultural tem atravessado décadas e séculos sem ter sua estrutura seriamente ameaçada, possivelmente porque congrega qualidades e funcionalidades que são valorizadas no âmbito escolar (2016, p. 244).

É nesse sentido que Helenice Rocha também nos explica que

Mudanças na estrutura narrativa de um tema – por exemplo, a colonização – devido a transformações sociais associadas a diferentes visões sobre o passado, têm um impacto sobre a função e o significado de todo o conjunto de narrativas. Algumas narrativas específicas desaparecem, enquanto outras “histórias secundárias” anteriores são enfatizadas, aumentadas. (...) a estrutura narrativa ou composição do livro de História e suas narrativas específicas sobre eventos passados estão conectadas, o que dificulta a possibilidade de grandes mudanças em um tema, sem a mudança na direção de toda a obra. (...) A mudança de protagonismo na narrativa produz alterações nela como um todo (2020, p. 98).

Por certo, ainda há muitos desafios e problemas relacionados à introdução da história das mulheres e das questões de gênero nos livros didáticos de História. Gisele Garcia Lopes (2018) reconhece que há passos trilhados para vencer a desigualdade de gênero no campo da legislação educacional no Brasil, embora acredite “que a omissão do termo gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e do BNCC seja um retrocesso, impedindo o ataque frontal ao

sexismo. A omissão do termo<sup>37</sup> torna facultativa a inclusão de temáticas, que foquem nas relações de gênero” (LOPES, 2018, p. 168).

Diante disso, é que propomos desvelar as dimensões políticas, curriculares e formativas das representações das mulheres nos livros didáticos de História da coleção *Vontade de saber história* aprovada no PNLD de 2020. Acreditamos que o entendimento do caráter histórico-social destas representações, de seus mecanismos de construção e funcionamento na história escolar, permite também aos professores pensar estratégias para o confronto, questionamento e abordagem destas representações no ensino de História.

---

<sup>37</sup> O Plano Nacional de educação (BRASIL/MEC, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017) suprimiram o termo gênero de suas redações. Ação que confirma a recente investida institucional conservadora fundamentalista favorável a padrões de sexo/gênero normativos, binários e essencializados, que não contribuem para o debate e o respeito com a diversidade das expressões e das identidades de gênero, das sexualidades não normativas e divergentes, dos movimentos sociais feministas e LGBTQIA+ e o campo dos estudos de gênero. LGBTQIA+ - Sigla que representa os diversos movimentos sociais que lutam por direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Instersex, Assexuais e demais dissidências relativas a expressão, identidade e sexualidade.



## CAPÍTULO 2

### ***Vontade de Saber História (2018): características, objetivos e avaliação da coleção didática***

No presente capítulo apresentamos a coleção didática *Vontade de Saber História* (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018) atentando para a sua autoria, organização dos conteúdos (volumes e seções), escolhas teórico-metodológicas e conceitos fundamentais. Além disso, apresentamos uma discussão do modo como essa coleção foi avaliada e descrita no Guia Digital do PNLD de 2020 (BRASIL/MEC, 2019), especialmente, em relação à inclusão das mulheres e do gênero na História. Tais aspectos e análises são fundamentais para o entendimento dos contextos narrativos e atividades que possibilitam a emergência das representações das mulheres e dos movimentos feministas nesta coleção.

#### **2.1 Autoria e organização dos conteúdos**

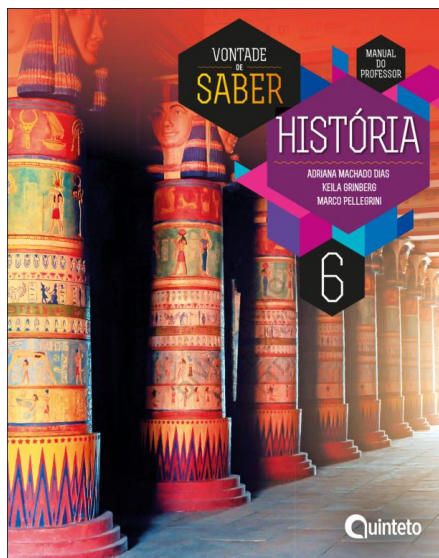
No PNLD de 2020 (BRASIL/MEC, 2018) foi aprovada a quarta edição da coleção *Vontade de Saber História*, organizada pela editora Quinteto Editorial que pertence ao grupo FTD Educação. Esta coleção fora aprovada em três editais anteriores do PNLD para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2011, 2014 e 2017). As autoras e o autor são Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini. Adriana Machado Dias é licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), especialista em História Social e ensino de História pela mesma Universidade e atua como professora de História em escolas da rede particular de ensino, sendo também autora de livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio. Keila Grinberg é professora licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e atualmente é professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ). Marco César Pellegrini é bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), professor de História da rede particular de Ensino, editor de livros na área de Ensino de História e de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Médio. Trata-se de autoras e autor com ampla formação e experiência no campo do ensino de História e na produção de livros didáticos de História.

Tais referências sobre as autoras e o autor desta coleção didática são aqui necessárias à compreensão de todo o complexo sistema que envolve a produção dos livros didáticos no Brasil, no sentido de compreender que a confecção da obra está relacionada com os diversos interesses, setores sociais e profissionais que participam desse processo. Segundo Adriana Ralejo,

A complexidade da produção de livros didáticos tem exigido a dedicação exclusiva para esse ofício e o envolvimento cada vez maior de profissionais especializados nos procedimentos de editoração. Assim, aumentam as funções e responsabilidades desempenhadas pelas editoras junto com a corrida mercadológica que se estabelece entre os concorrentes. O uso de recursos cada vez mais inovadores e de equipes altamente qualificadas e capacitadas para esse tipo de atuação são investimentos realizados para cumprir as novas exigências políticas e sociais que se apresentam a cada instante no universo educacional. O texto, originalmente redigido por um escritor, não é automaticamente impresso e transformado em livro, mas há um grande processo e muitas transformações que ocorrem até se chegar ao produto final (2020, p. 188).

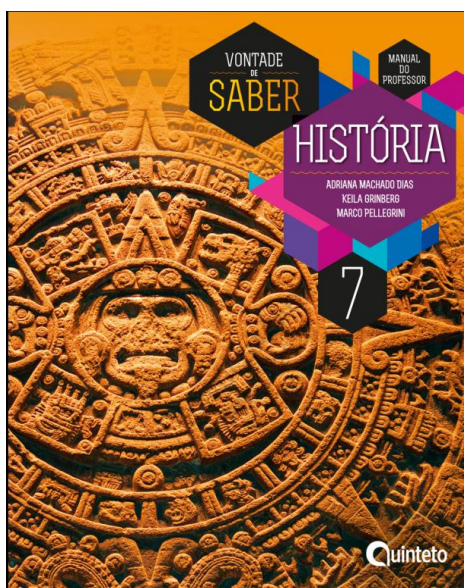
A coleção *Vontade de Saber História* é composta por quatro livros destinados a estudantes do Sexto ao Nono Ano do Ensino Fundamental. Cada um dos volumes apresenta contextos e recortes temáticos específicos. Os temas são organizados sob a concepção linear de tempo, consonante com a divisão quadripartite da História – Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, – cânone de referência temporal da história do continente europeu. Em todos os livros da coleção, o capítulo introdutório dedica-se ao aprofundamento sobre a construção, o estudo e a produção historiográfica.

No livro do Sexto Ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1) os conteúdos trabalhados estão relacionados às origens do ser humano e da ocupação do território do planeta, principalmente por sociedades sedentárias do Ocidente. Os temas a serem estudados são as histórias das primeiras civilizações do Oriente Médio, da África, das Américas e conteúdos que abordam o período da Antiguidade Clássica e da Idade Média europeias.

**IMAGEM 1** – CAPA DO LIVRO “VONTADE DE SABER HISTÓRIA – 6º ANO”

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 1, 2018.

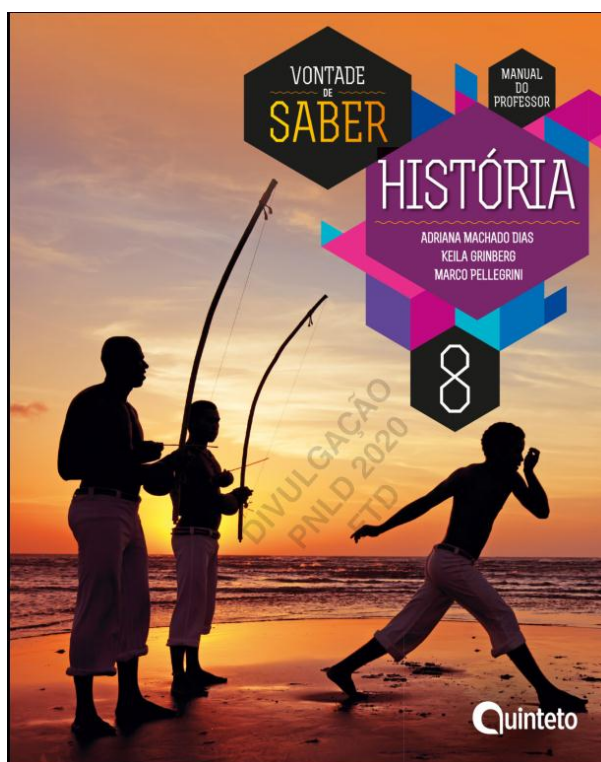
No livro do Sétimo Ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 2) os capítulos tratam de civilizações reinos e impérios da América, da África e da Europa, anteriores ao século XV. Após a expansão marítima europeia são abordadas as mudanças culturais e as reformas religiosas no continente europeu. A colonização europeia, a implementação da colonização portuguesa e espanhola nas Américas também são temas abordados por esse volume.

**IMAGEM 2** – CAPA DO LIVRO “VONTADE DE SABER HISTÓRIA – 7º ANO”

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 2, 2018.

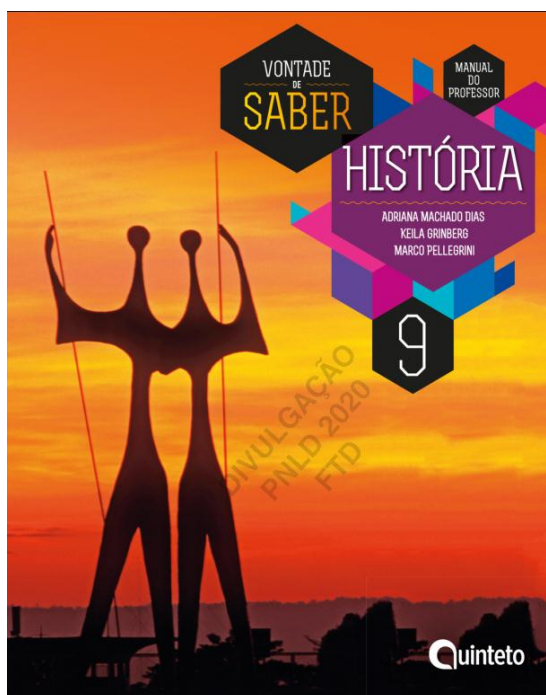
No livro do Oitavo Ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3) trata de conteúdos referentes à Modernidade no Norte Global: o Iluminismo europeu, a Revolução Americana, a Revolução Francesa, o Império Napoleônico e a Revolução Industrial. Os temas das independências na América espanhola, a independência do Brasil e o Segundo Reinado também são abordados. O último Capítulo, “O mundo no século XIX”, trata dos contextos da América, Europa e África e traz alguns acontecimentos da Ásia e da Oceania neste século.

**IMAGEM 3** – CAPA DO LIVRO “VONTADE DE SABER HISTÓRIA – 8º ANO”



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 3, 2018.

Já no livro do Nono Ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4) os conteúdos a serem estudados referem-se ao século XX, principalmente, na Europa, nas Américas e na África. Os temas trabalhados são a República no Brasil, o contexto da Primeira Guerra Mundial na Europa e no Mundo, a Era Vargas, a Segunda Guerra Mundial, o mundo durante a Guerra Fria, as ditaduras na América Latina, as independências na África, o pós-guerra no Brasil e a ditadura civil-militar no Brasil. O último capítulo, “O mundo contemporâneo”, aborda, de forma breve, alguns contextos do século XX na Europa, nas Américas e na África.

**IMAGEM 4** – CAPA DO LIVRO “VONTADE DE SABER HISTÓRIA – 9º ANO”

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018.

Todos os volumes desta coleção didática são organizados em capítulos<sup>38</sup>, sendo que todos os capítulos de cada volume são compostos por duas páginas de abertura e quatro de atividades, além dos conteúdos que acompanham imagens, boxes auxiliares e glossários (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. VI). A sequência de conteúdos é disposta de acordo com o critério cronológico e procura explorar relações simultâneas entre as sociedades. Esse formato chama-se História Integrada, assim, os conteúdos de História Geral de diferentes continentes e de História do Brasil são interpostos de modo a estabelecer relações entre os processos históricos.

---

<sup>38</sup> A quantidade de capítulos e assuntos trabalhados variam em cada volume. Dessa forma, o livro do sexto ano é composto por oito capítulos, o do sétimo ano é composto por nove capítulos, o do oitavo ano é composto por dez capítulos e o livro do nono ano é composto por doze capítulos.

## IMAGEM 5 – PÁGINAS DE ABERTURA DE CAPÍTULO



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 2, 2018, p. 10 e 11.

## IMAGEM 6 – PÁGINA DE ATIVIDADES “PASSADO E PRESENTE”

**Passado e presente**

10. Leia o texto a seguir, publicado logo após Barack Obama ter sido eleito presidente dos Estados Unidos.

Barack Obama foi eleito nesta terça-feira [4/11/2008] o primeiro presidente negro dos Estados Unidos. O fato está sendo considerado histórico, por conta do passado de racismo do país. [...] A segregação racial nos EUA começou a ser legalizada por iniciativa de alguns estados, pouco após a abolição da escravidão, que ocorreu em 1865, com o fim da Guerra Civil Americana.

[...] “A partir dos anos 1880 e 1890, começaram a surgir leis que separavam brancos e negros em tudo”, explicou Diane Morrow [professora da Universidade da Geórgia]. No Sul dos EUA, onde a escravidão era defendida, essa separação foi mais forte e os direitos civis dos negros, cada vez mais suprimidos. Cada raça passou a ter bairros, escolas, cinemas e transporte próprios. [...]

Na mesma época da abolição, nasceu a *Ku Klux Klan*, organização que defendia a restauração da supremacia branca no país. Em contrapartida, começam a surgir também os movimentos de direitos civis, que durante o século XX tiveram um papel importante no combate à discriminação racial.

**O ônibus de Montgomery**

[...] Iniciativas individuais de alguns cidadãos também foram decisivas para a igualdade racial. É o caso de Rosa Parks, uma costureira de Montgomery, Alabama, que ganhou projeção em 1955.

Naquele ano, ainda valia a separação de brancos e negros nos assentos dos ônibus do Alabama. Aos brancos estavam reservados os assentos da frente e, aos negros, os de trás. Se os assentos estivessem preenchidos e um branco entrasse no ônibus, o negro da fileira mais dianteira deveria levantar e ceder-lhe o lugar.

É o que deveria ter feito Rosa Parks, que voltava do trabalho num ônibus lotado. Mas ela se recusou a ceder o seu lugar a um branco. “Vou ter que mandar prendê-la”, respondeu o motorista do ônibus. “Então faça isso”, disse a costureira.

Na noite em que Parks foi presa, os movimentos de direito civil começaram a articular um boicote ao sistema de ônibus de Montgomery. O episódio teve tanta repercussão que, no ano seguinte, a corte do Alabama declarou inconstitucional a segregação racial nos meios de transporte.

**Martin Luther King**

O boicote de Montgomery foi organizado na igreja de um pastor batista chamado Martin Luther King, que chegou a ser preso durante o episódio. Ele admirava a ideia da resistência pacifista de Gandhi e os pensamentos de Henry David Thoreau, que defendia o direito a desobedecer leis injustas e más.

Luther King aplicou o método da desobediência civil para pedir leis igualitárias nos EUA, e por isso ganhou o Nobel da Paz em 1964. Até 1968, quando foi assassinado, ele discursou mais de 250 vezes pela igualdade, incluindo aí seu famoso discurso, feito em Washington, em 1963: “Tenho um sonho que meus quatro filhos viverão, um dia, em um país onde não sejam julgados pela cor de sua pele, e sim por seu caráter”. [...]

69

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 3, 2018, p. 69.

IMAGEM 7 – BOX AUXILIAR “ESSA TERRA NÃO SE CHAMAVA BRASIL”



## Os povos nativos do Brasil

**Esta terra não se chamava Brasil**

O território onde atualmente vivemos não se chamava Brasil antes da chegada dos portugueses. Até por volta de 1500, cada povo indígena tinha um nome próprio para se referir à região onde vivia.

Um dos nomes mais conhecidos era o que os Tupiniquim usavam para se referir a uma parte do atual litoral brasileiro: Pindorama, que, na língua tupi, significa “Terra das Palmeiras”.


De acordo com vários estudos, no início do século XV, havia cerca de três milhões de indígenas vivendo nas terras que hoje formam o Brasil.

Os indígenas estavam agrupados em cerca de 900 povos diferentes, como os Tupinambá, os Karijó, os Kaeté, os Xavante e os Apiaká. Esses povos apresentavam diferenças entre si, e cada um deles tinha seu próprio modo de vida, sua língua, seus costumes e suas crenças.

Observe abaixo informações sobre os indígenas Apiaká, que habitavam a região do atual estado de Mato Grosso no século XIX.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 2, 2018, p. 36.


IMAGEM 8 – GLOSSÁRIO “CIDADE-ESTADO E PRÉ-COLOMBIANO”



## Os maias

Os maias habitavam a região da Península de Yucatán e algumas áreas próximas. A base da economia dessa civilização era a agricultura, principalmente o cultivo do milho. Os maias também plantavam feijão, tomate, batata, mandioca, algodão, entre outros produtos.

Esse povo pré-colombiano atingiu o auge de seu desenvolvimento entre os séculos IV e X, quando chegou a mais de dois milhões de habitantes e cerca de 50 cidades-Estado. Entre as principais cidades maias destacam-se Chichén Itzá, Cobal, Copán, Tikal e Palenque.



Mural maia do século VIII pintado no templo de Bonampak representando um ritual em homenagem aos deuses da terra e da fertilidade. Neste detalhe, vemos músicos tocando seus instrumentos.

**Cidade-Estado:** cidade que tem seu próprio governo, suas próprias leis.


**Pré-colombiano:** nome usado para se referir aos povos que viviam na América antes da chegada de Cristóvão Colombo a esse continente. Alguns estudos mais recentes porém criticam o uso do termo “pré-colombiano”, pois interpretam que essa expressão parte de um ponto de vista europeu, além de desconsiderar as especificidades dos povos nativos.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 2, 2018, p. 30.

Os capítulos dos livros desta coleção didática são compostos pelas narrativas principais, divididas por subtítulos e seções com objetivos específicos. As seções "O sujeito na história" e "Explorando o tema" dedicam-se ao aprofundamento dos conteúdos abordados pelos livros didáticos. A seção "O sujeito na história" traz biografias de pessoas que participaram de processos históricos e pretende reforçar a "percepção de que a ação de todos os sujeitos históricos, incluindo os próprios alunos, pode contribuir para transformações sociais" (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. VII). Já a seção "Explorando o

tema" aborda os temas contemporâneos apresentados na BNCC (BRASIL/MEC, 2017 p. 19-20) e que afetam a vida humana em diferentes escalas e territorialidades<sup>39</sup>.

### IMAGEM 9 – NARRATIVAS PRINCIPAIS E SUBTÍTULOS



## O dia a dia do trabalhador

Capítulo 3

Os operários ingleses geralmente acordavam bem cedo, por volta das cinco horas da manhã, e iam trabalhar. Nas fábricas, eles operavam as máquinas e produziam grandes quantidades de produtos.

O cotidiano dos operários era muito cansativo. Eles chegavam a trabalhar até 16 horas por dia e não tinham direito a férias. O ambiente de trabalho era degradante, pois as fábricas eram escuras, úmidas e com pouca ventilação. Além disso, os operários eram sempre vigiados por um feitor. Era comum a ocorrência de acidentes de trabalho e, nesses casos, os operários não recebiam ajuda financeira ou médica.

### A Lei dos Vadios

Desde o século XVI, na Inglaterra, foram aprovadas leis que proibiam o que era chamado "vadiagem" pelas ruas das cidades. As pessoas consideradas vadias eram aquelas que perambulavam sem destino, os mendigos, os desempregados, os doentes.

Aqueles que eram encontrados nessas condições eram presos, podendo ser exilados e, em alguns casos, até condenados à morte.

**Veja no material audiovisual um vídeo sobre a Revolução Industrial.**

### Mulheres e crianças trabalhadoras


As mulheres formavam uma importante parcela da mão de obra industrial. No início do século XIX, cerca de metade dos trabalhadores das fábricas inglesas eram mulheres. As operárias não tinham direito à licença-maternidade e recebiam salários mais baixos do que os dos homens.

Por conta da longa jornada de trabalho das mulheres, muitas crianças pequenas passavam a maior parte do tempo sozinhas ou sob os cuidados de algum irmão mais velho.

Quando atingiam a idade de nove anos, geralmente as crianças pobres começavam a trabalhar. Elas trabalhavam de 10 a 12 horas por dia e recebiam salários muito baixos. Era comum a ocorrência de acidentes de trabalho envolvendo as crianças que, por serem menores e mais frágeis, tinham dificuldade em operar as máquinas.

**Oliver Twist**  
 Direção de Roman Polanski, 2005.  
 Conheça nesse filme a história do menino Oliver Twist, que vive na Inglaterra no contexto da Revolução Industrial e passa por várias situações difíceis para sobreviver.

Menina trabalhando em fábrica de tijolos na Inglaterra. Gravura de artista desconhecido, 1871.



111


Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 3, 2018, p. 111.

<sup>39</sup> Os temas contemporâneos apresentados na BNCC são: “direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada”. (BRASIL/MEC, 2017 p. 19-20).



## IMAGEM 10 – SEÇÕES COM OBJETIVOS ESPECÍFICOS

### Explorando o tema



### O problema do preconceito no Brasil

A exploração sistemática dos povos indígenas e da mão de obra africana resultou em profundas marcas na sociedade brasileira. Até os dias atuais, os indígenas e seus descendentes, assim como os afro-brasileiros, sofrem preconceito e discriminação. Leia a reportagem.

Um grupo de indígenas da etnia Kayapó denuncia que sofreu preconceito por parte de uma passageira e foi expulso de um ônibus interestadual após um evento em Alto Paraíso de Goiás, no norte do estado. Eles estavam voltando para a aldeia onde vivem, em Tucumã, interior do Pará, quando uma usuária do veículo disse que não queria nenhum deles sentando ao seu lado. "Ficamos muito chateados. Foi um preconceito", disse o índio Benjamin Kayapó, que estava dentro do veículo.

[...]

Após evento, índios dizem que foram expulsos de ônibus por preconceito. G1 Goiás, 31 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/07/apos-evento-indios-dizem-que-foram-expulsos-de-ônibus-por-preconceito.html>>. Acesso em: 4 out. 2018.

Agora, observe uma imagem da campanha Abril Indígena, da Fundação Nacional do Índio (Funai).



**Abril Indígena 2017**  
 Da Fundação Nacional do Índio  
 Vídeo da campanha da Funai que tem como objetivo conscientizar sobre a importância do combate ao preconceito contra os povos indígenas. Veja em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cqmTMF1q7w0>>. Acesso em: 4 out. 2018.

**O BRASIL DE URUCUM**  
**A DIFERENÇA É A NOSSA RIQUEZA**

No Brasil, vivem hoje mais de 890 mil indígenas. Quase um milhão de brasileiros pertencentes a 305 diferentes etnias, falando mais de 270 línguas. Brasileiros como os cunco, xocó, dalen, no país, aproximadamente 70 milhões de povos indígenas que vivem em isolamento voluntário, sem nenhum contato com os não-índios. Os povos indígenas lutam para manter seu modo tradicional de vida, lutam pelo direito de reproduzir suas culturas, lutam pelo direito de preservar suas tradições. Respeitar as diferenças é construir um Brasil com diversidade e riqueza.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- O que a reportagem e a campanha da Funai indicam sobre os indígenas no Brasil, na atualidade?
- Você já foi vítima ou já presenciou alguma situação de preconceito contra indígenas e afro-brasileiros? Comente qual foi a sua reação.

156

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 3, 2018, p. 156.

As seções "História em construção", "Enquanto isso...", "Investigando na prática", "Explorando a imagem" e "Encontro com ..." dedicam-se às questões voltadas para a produção do conhecimento histórico. A seção "História em construção" tem a proposta de trabalhar a disciplina de História como um campo que está em constante construção, assim assume que as narrativas sobre o passado foram erigidas e possuem história e que, portanto, não devem ser compreendidas como verdades absolutas. Ainda nessa seção são apresentadas discussões recentes da historiografia, problemáticas históricas, conflitos de interpretação e ao final alguns questionamentos aos estudantes. A seção "Enquanto isso..." propõe um trabalho com a simultaneidade de acontecimentos e de processos históricos, ao tratar sobre diferentes

realidades e territórios sociais, estabelecendo relações com o tempo histórico. A seção "Investigando na prática" apresenta diversas fontes históricas para serem analisadas, incluindo imagens e questões. A seção "Explorando a imagem" traz perguntas sobre imagens utilizadas na composição dos conteúdos dos capítulos, com o objetivo de possibilitar um olhar crítico sobre as "representações de sujeitos e acontecimentos históricos" (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. XIII). A última seção, que se dedica às especificidades da área de História, intitula-se "Encontro com ..." e procura estabelecer as relações entre os temas elencados no componente curricular de História (BNCC) com outras áreas do conhecimento.

Ao final de cada capítulo, há uma seção fixa denominada "Refletindo sobre o capítulo" que apresenta uma síntese dos temas trabalhados, reunindo as principais ideias e habilidades envolvidas nos conteúdos, além de uma proposta de autoavaliação para as/os estudantes. As atividades têm seções regulares e possuem classificações diferentes, sendo a elas destinadas quatro páginas ao final de cada capítulo. Sobre a classificação das atividades, as questões de compreensão pretendem contribuir para a formação da competência leitora e a revisão do conteúdo trabalhado no capítulo. A parte "Expandindo o conteúdo" traz atividades que apresentam diferentes gêneros textuais e buscam aprofundar o conteúdo do capítulo. As propostas na parte intitulada "Passado – presente" têm a intenção de refletir sobre os acontecimentos do passado e o tempo presente, atentando para a percepção de permanências e transformações nos processos históricos. As atividades intituladas "No Brasil" relacionam os conteúdos trabalhados com a história brasileira. Já as atividades "Trabalho em grupo" são propostas de pesquisa em grupos. Em "Discutindo a história" apresenta-se ainda temas polêmicos e geradores de debates, com opiniões diferentes sobre um mesmo assunto. Há também dicas de livros, filmes e sites que se localizam em boxes específicos. Os capítulos apresentam ainda uma seção de "Glossário" com algumas palavras para expandir o vocabulário dos/as estudantes.

Desse modo, a coleção didática propõe doze seções que se dedicam ao aprofundamento dos conteúdos abordados, à reflexão sobre a produção do conhecimento na área de História e ao estabelecimento de relações com saberes de outras disciplinas, trazendo diferentes propostas de atividades para a compreensão e interpretação dos temas elencados.

## 2.2 Escolhas teórico-metodológicas e conceitos fundamentais

A coleção *Vontade de Saber História* possui como objetivo geral a formação cidadã e o desenvolvimento da competência leitora<sup>40</sup> e tem o

(...) intuito de estimular os alunos a participação social, política e cidadã. Para isso, nesta obra, os alunos encontrarão auxílio para compreender a cidadania como a efetivação de seus direitos básicos, de modo a combater as diversas formas de segregação (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. XXII).

Para elucidar a perspectiva e os significados da formação cidadã na coleção, os temas contemporâneos estabelecidos pela BNCC foram problematizados. O Manual do Professor discorre sobre temas contemporâneos que envolvem os “Direitos da criança e do adolescente”, a “Educação para o trânsito”, a “Educação ambiental”, a “Educação alimentar e nutricional”, o “Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso”, a Educação em direitos humanos”, a “Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”, a “Saúde”, a “Vida familiar e social”, a “Educação para o consumo”, a “Educação financeira e fiscal”, o “Trabalho”, a “Ciência e tecnologia” e a “Diversidade cultural” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. XXIV).

No Manual do Professor destaca-se que professoras/es e práticas pedagógicas são importantes para o Ensino de História. O texto “O papel do professor”, diz que o trabalho dos/as professoras/es está conectado ao papel de mediação “entre os conteúdos específicos de cada componente curricular e os conhecimentos adquiridos pelos alunos” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXIV). Portanto, a atuação dessas e desses profissionais deve ser norteada pelo ensino contextualizado, que pretende colaborar para a reflexão sobre os conteúdos estudados (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXIV). Nesse sentido, a avaliação e a autoavaliação ocupam um papel central no diálogo de professoras/es com as/os estudantes, uma vez que são processos imprescindíveis para “diagnosticar, analisar, sistematizar e orientar suas ações pedagógicas (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXV)”. Também há destaque para a “defasagem em sala de aula”, circunstância oportuna de compreender que “cada aluno aprende de um jeito” (DIAS,

---

<sup>40</sup> Segundo a apresentação em vídeo no site de pela editora FTD. Ver mais em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/vontade-de-saber-historia/>. Acesso em 12 ago. 2021.

GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXVII) e que essa diversidade deve-se a uma série de fatores sociais, educacionais e cognitivos. Esses fatores demandam atenção e abertura dos profissionais da comunidade escolar para diversificar as estratégias que possibilitam diferentes formas de ensino e aprendizagem (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXVII).

A interdisciplinaridade e o trabalho com a competência leitora também são práticas pedagógicas consideradas importantes para o Ensino de História. A interdisciplinaridade visa um trabalho em parceria com outras disciplinas que agregam na construção do conhecimento histórico (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXVIII). Já a competência leitora é compreendida enquanto essencial para a formação de uma leitura crítica e autônoma que amplia o vocabulário e desenvolve habilidades de comunicação oral e escrita dos/as estudantes. Por último, prescrevem o uso de diferentes recursos didáticos como tecnologias, televisão, cinema, artes gráficas, literatura, jornais, revistas, sala de aula invertida e pesquisa.

A coleção *Vontade de Saber História* mescla ainda aspectos tradicionais e transformadores sobre os objetivos do ensino e do currículo de História no Brasil. Segundo Jean Moreno, a trajetória tradicional do currículo de História no país faz parte de

(...) uma realidade curricular, estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade no início dos anos 1990 e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais, permanece hegemônico. Trata-se de um currículo organizado de maneira cronológica baseado no princípio conhecido como história integrada que se repete nos diversos níveis de ensino. Nesta organização, uma história da civilização ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da história do Brasil e da América (2016, p. 15).

Nesse sentido, a coleção didática não apresenta rupturas significativas com a cronologia europeia e nem com a quantidade de conteúdos referentes à história do continente europeu. Não rompe também com a divisão tripartite do tempo da História do Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República<sup>41</sup>. Contudo, ao adotar a perspectiva da Nova História Cultural, a coleção se aprofunda em temas que são demandas atuais sobre o ensino de História. Dessa maneira, encontram-se imagens e conteúdos que tratam de passados vivos e

---

<sup>41</sup> Como exemplo das tradições que assentam a prescrição dos conteúdos de História nos livros didáticos, Jean Moreno cita os debates sobre a elaboração da segunda versão da BNCC em 2016. Segundo o autor, as discussões sobre História giraram em torno dos *conteúdos substantivos*, que compreende o currículo desse componente curricular como uma disputa entre temas. O debate sobre o ensino de história e as estratégias que se relacionam com a prática escolar não foram o cerne da construção do texto (MORENO, 2016, p. 13-14).

questões sensíveis<sup>42</sup>, da educação patrimonial sobre bens materiais e imateriais, da história ambiental, da história das mulheres, da abordagem das questões étnico-raciais, da história das populações indígenas brasileiras, da história do continente africano, da história recente e da participação dos sujeitos na História.

No Manual do Professor apresenta-se também a proposta teórico-metodológica da coleção didática, onde são detalhados os objetivos e as concepções sobre aspectos importantes a serem considerados no Ensino de História. Os subtítulos que indicam os principais objetivos são: Concepção de História, As fontes históricas, Conceitos fundamentais para o Ensino de História, Ensino de História no Brasil e Ensino de História na BNCC.

A “Concepção de História” que a coleção adota inscreve-se na perspectiva da Nova História Cultural, linha teórica que se aproxima da produção historiográfica da quarta geração da escola dos *Annales*<sup>43</sup>. Esse campo da historiografia analisa as fontes levando em

---

<sup>42</sup> Segundo Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, “Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência. Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós. Ao contrário, significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrírmolos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro. Esse outro elemento que não é do pertencimento, mas sim do estranhamento, também é frutífero para o ensino de história e para a vida, porque nos leva a pensar o passado tendo um uso que permite problematizar o presente e imaginar experiências ainda imprevisíveis. O passado considerado diferença nos faz dar um salto do presente para pensar novos mundos possíveis (2018, p. 20-21)”.

<sup>43</sup> As autoras e o autor no “Manual do Professor” refletem sobre diferentes escolas de produção historiográfica dos séculos XIX e XX, a escola Metódica, a primeira, a segunda e a terceira geração da escola dos *Annales*. Sobre a escola Metódica afirmam que “os historiadores metódicos tinham a pretensão de construir uma História baseada no cientificismo, acreditando ser possível chegar a um modelo de verdade que evitasse completamente a presença da subjetividade. Havia uma ampla preferência por documentos escritos oficiais, sendo a produção historiográfica, conseqüentemente, dominada pela História política factual, contada a partir da perspectiva das classes dirigentes. Esses historiadores consideravam que a História era uma ciência que devia se dedicar exclusivamente à investigação de um passado remoto, não admitindo o estudo de períodos mais recentes, pois estes estariam sujeitos à interferência das paixões, o que impossibilitaria alcançar o grau de objetividade necessário para a produção do conhecimento histórico” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXIV). Sobre a primeira geração da escola dos *Annales* destacam “Ao contrário dos historiadores metódicos, Febvre e Bloch acreditavam que os campos de análise historiográfica, assim como o leque de fontes e sujeitos históricos, deveriam ser ampliados. A constituição de uma “história total”, como defendiam, passava por uma necessária renovação metodológica, pela ampliação do campo documental e pela aliança com outras disciplinas. (...) Além dessas questões, os historiadores ligados aos *Annales* passaram a ter uma nova concepção sobre a interpretação das fontes históricas. Eles refutavam a premissa da História metódica e afirmavam que os documentos não falam por si, pois é o historiador quem os faz “falar”, e é ele quem constrói a narrativa histórica com base em uma vasta gama de fontes (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXIV). Sobre a segunda e terceira gerações da escola dos *Annales* afirmam “Liderada por Fernand Braudel, a segunda geração ficou marcada por produções historiográficas que

consideração a inserção dos lugares sociais dos sujeitos e inserindo a importância da cultura nos processos históricos. Portanto, coloca uma série de possibilidades metodológicas para a pesquisa e para o ensino da História em relação aos discursos elaborados sobre o passado. A Nova História Cultural também tece críticas a grandes categorias que tendem a uniformizar os conflitos e as experiências dos sujeitos nas sociedades e as dicotomias entre cultura popular e cultura erudita, que hierarquizam as experiências humanas (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, Vol. 1, p. XXXV, 2018). Ademais, admite a premissa do conhecimento histórico em constante construção, que considera a multiplicidade de fontes e também o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento.

As “Fontes históricas” focalizam diversas tipologias que fazem parte dos trabalhos dos historiadores e que precisam ser consideradas no ensino de História, são elas: as fontes escritas, iconográficas, arqueológicas, visuais e relatos orais. Dessa forma, segundo as autoras e o autor, é importante saber que as fontes são sempre lidas de acordo com o momento histórico de quem as analisa (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. XXX,). Ressaltam ainda que há perguntas fundamentais para fazer quando as fontes são analisadas, como questões que se relacionam com o tempo, com o lugar, com as pessoas envolvidas, com o objetivo de sua existência e os elementos que as viabilizaram.

Ainda no Manual do Professor (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1) as autoras e o autor elucidam quatro conceitos fundamentais para o ensino de História: política, trabalho, sociedade e cultura. A política é entendida como um conjunto de relações de poder e a capacidade humana de organizar governos, sendo que essas disputas e conformação recebem o nome de Estado. Ponderam que a política não está ligada somente com o poder estatal, mas também espraiada na rede das relações sociais composta por micropoderes. Sobre a concepção de trabalho, utilizam modelos fundamentados na divisão quadripartite da História, centrada na História do continente europeu. Desse modo, mencionam o trabalho

---

procuravam dar maior ênfase à longa duração, ou seja, aos aspectos do ambiente e das sociedades que se transformavam muito lentamente ao longo dos séculos. Ampliando algumas das conquistas das gerações anteriores e formulando respostas aos novos desafios que surgiram durante as décadas de 1960 e 1970, a terceira geração, que constituiu a chamada Nova História, estendeu as fronteiras da disciplina incorporando novos objetos de estudo, como o sonho, o corpo e a infância. Parte dos historiadores dessa geração passou a dedicar uma atenção maior às questões culturais em detrimento de questões relacionadas à economia. Algumas das críticas e dos desafios lançados pela Nova História repercutiram na quarta geração dos Annales, conhecida como Nova História Cultural. Entre as características dessa corrente está a crítica às produções historiográficas que promovem uma dicotomia entre cultura popular e cultura erudita. Outra característica relevante dos estudiosos da Nova História Cultural se refere à sua maior preocupação em perceber os indivíduos considerando suas posições sociais. Dessa forma, eles se distanciaram de muitos pesquisadores ligados à Nova História, que procuravam, por exemplo, descrever o cotidiano dando pouca importância aos indivíduos e suas posições sociais (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXV).

tribal (a divisão do trabalho pautado pelas diferenças sexuais e o trabalho para as sociedades gregas e romanas), o trabalho mental em contraponto ao trabalho braçal, o trabalho servil na Idade Média (na relação de servidão entre nobres e servos e as corporações de ofício), o trabalho ligado ao comércio e, por último, o trabalho assalariado, após o estabelecimento do capitalismo na sociedade industrial. Busca-se não alinhar a concepção de trabalho com a ideia de ter um emprego na atualidade. Há uma reflexão sobre o não reconhecimento do trabalho doméstico e das mulheres nos discursos sobre trabalho, assim citam a realidade que faz com que as mulheres cumpram múltiplas jornadas atualmente.

Sobre o conceito de sociedade, afirmam que se trata do “conjunto de pessoas que convivem em um determinado espaço que seguem as mesmas regras e compartilham valores, costumes, língua etc” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1, p. XXXIX). Reitera-se que uma das características das sociedades hierarquizadas é a existência de conflitos sociais, sendo que, atualmente, os movimentos sociais são responsáveis pela canalização desses conflitos, uma vez que arregimentam e organizam os grupos que fazem reivindicações contra desigualdades. O último conceito elencado é o de cultura, compreendida enquanto interação social, nas relações dos grupos, que formam as identidades particulares e as diferenças. No estudo das sociedades, observamos que não fazem nenhuma reflexão sobre o significado de “civilização”, embora usem esse termo nas narrativas.

Outro tópico que compõe os objetivos da coleção é “O ensino de História do Brasil”, trecho em que as autoras e o autor fazem uma breve retrospectiva sobre o ensino desse componente curricular nas quatro últimas décadas. Retomam a imposição do regime militar de extinguir a disciplina História, ao colocar Estudos Sociais e Organização Moral e Cívica nos currículos escolares com abordagem de caráter ufanista. Consideram a volta da disciplina às escolas em 1988 como uma conquista dos profissionais da educação no período da redemocratização política do Brasil. Nesse período foram estabelecidos novos objetivos para a educação e para o ensino de História em particular.

O último tópico que explicita os objetivos da coleção (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 1) é “Ensino de História e a BNCC”. As autoras e o autor citam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) e a BNCC (BRASIL/MEC, 2017) como principais documentos norteadores da coleção didática. Em consonância com a BNCC destacam a atitude historiadora das e dos estudantes em relação aos conteúdos, sendo que devem ser incentivados a ter um posicionamento responsável, como sujeitos ativos no

processo de ensino e aprendizagem, ao reconhecer os procedimentos característicos da construção do conhecimento histórico.

### 2.3 Gênero e mulheres na avaliação do Guia Digital do PNLD

*Vontade de Saber História* é a terceira coleção didática de História mais adotada do PNLD 2020. Nessa edição do Programa foram distribuídos 405.835 livros dessa coleção, sendo 16.403 exemplares do Manual do Professor e 389.432 exemplares do livro do estudante, uma quantia total de R\$ 4.701.860,72 foi investida na compra destes exemplares<sup>44</sup>. A ampla distribuição desse material nos mostra como o livro didático é um dos maiores difusores do conhecimento histórico no Brasil e o quanto o PNLD é um dos maiores programas de compra de material didático do mundo.

A composição da coleção *Vontade de Saber História*) foi norteadada pelo edital do PNLD e pela BNCC (BRASIL/MEC, 2017). No PNLD o edital traz a legislação, os princípios e os critérios que devem ser respeitados na produção das obras, portanto, os temas que compõe os livros didáticos são adequados às exigências desse documento. Durante os vinte e seis anos de existência do PNLD, os critérios foram revistos e construídos, majoritariamente, com a participação de profissionais do campo da Educação. Observa-se, desse modo, a complexidade, responsabilidade e qualidade que o Programa aferiu às edições didáticas (ROCHA, 2013, p. 54), através da interação com os estudos acadêmicos, com a comunidade escolar e com as demandas dos movimentos sociais, diversificando as formas de abordagem e os conteúdos dos livros didáticos.

Elementos como o livro do estudante, o Manual do Professor, o material digital e a avaliação do Guia Digital do PNLD atribuem ao Programa credibilidade e responsabilidade com a qualidade do material produzido. Nesse sentido, ressaltamos que o PNLD representa uma conquista de política pública da educação brasileira, que opera como um pilar garantidor do direito de acesso ao material de estudos às/os estudantes; realidade que coaduna com os princípios da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e que deve ser assegurada, como prescreve a LDB (BRASIL, 1996).

---

<sup>44</sup> Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em 12 ago. 2021.



Uma das maiores transformações da edição do PNLD 2020 foi a exigência do edital para a adequação de todas as coleções didáticas à BNCC (BRASIL, 2018, p. 37). As competências, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades, prescritos pelo documento tornaram-se norteadores dos conteúdos dos livros didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A BNCC (BRASIL/MEC, 2017) não trata diretamente das questões de gênero em seu conteúdo programático e exige especificamente, em apenas uma habilidade e um objeto do conhecimento, a abordagem sobre a história das mulheres. Segundo Bruna Cruz Baptista (2021, p. 416),

Analisando o documento da BNCC, que serve como base para o edital PNLD 2020, bem como para os livros didáticos aprovados pelo programa, e buscando embasamento para a abordagem e discussão de temas relacionados a gênero e as mulheres percebemos que gênero sequer é mencionado no documento, nem no âmbito das discriminações de gênero e nem no âmbito da promoção pela igualdade entre os gêneros – principalmente no domínio do componente curricular de história. O gênero que é referido no documento trata-se somente de gêneros literários e textuais, e não gênero como categoria de análise, das relações e práticas sociais. Se é possível considerar, o texto apenas se refere em um único momento admitir as desigualdades “entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica” (BRASIL, 2017, p. 15).

Assim, observamos que há na BNCC de História (BRASIL/MEC, 2017) exígua menção às mulheres. Para o sexto ano prescreve-se a habilidade “EF06HI19 - “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (BRASIL/MEC, 2017, p. 420-421)” e para o nono ano, na Unidade Temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, prescreve o objeto do conhecimento “Anarquismo e protagonismo feminino (BRASIL/MEC, 2017, p. 428)”.

O edital do PNLD 2020 (BRASIL, 2018) ressaltou ainda dois critérios específicos sobre a representação e o combate à violência contra as mulheres nos livros didáticos. Como observamos no capítulo um desta dissertação, o edital estabelecia critérios que envolviam estar livre de estereótipos de gênero, a difusão de imagens positivas das mulheres e o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher, são eles:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnicoracial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (...) d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (BRASIL, p. 38-39, 2020, grifo nosso).

A avaliação de cada coleção aprovada é disponibilizada no Guia Digital do PNLD<sup>45</sup> que visa auxiliar professoras/es a escolher as obras didáticas selecionadas de acordo com os critérios do Programa. O Guia Digital é produzido por uma extensa equipe estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>46</sup>. A “Equipe do Guia” (BRASIL, 2019) é composta por profissionais da Secretaria de Educação Básica (SEB), do FNDE e por comissões técnicas que contam com especialistas de todos os componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi responsável pela análise dos recursos do PNLD 2020 (BRASIL, 2018). Os profissionais que realizaram a análise dos livros didáticos elaboraram uma ficha extensa de avaliação com tópicos sobre todos os critérios do edital.

Uma equipe de trinta e três especialistas em História e Educação, dividida em comissão técnica, coordenação pedagógica, coordenação adjunta e avaliadores foi composta para analisar as coleções de História. Dessa equipe, apenas uma das avaliadoras desenvolve e orienta pesquisas sobre relações de gênero e educação. No tópico sobre as “Coleções aprovadas”, a equipe do Guia tece críticas sobre a abordagem de questões étnico-raciais, de gênero e relacionada aos direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 23). Em relação às questões de gênero afirmam que

Nas obras aprovadas pelo PNLD 2020, as questões de gênero estudadas destacam o protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque. As relações homoafetivas e seu significado ao longo da História ainda são silenciadas no conjunto das obras aprovadas. Salienta-se também que é importante ampliar,

---

<sup>45</sup> Guia Digital do PNLD 2020 ver mais em: <<https://pnld.nees.ufal.br/>>. Acesso em 12 ago. 2021.

<sup>46</sup> As instituições brasileiras vinculadas ao campo educacional que atuam em sua elaboração são a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Diretoria de Apoio às Redes de Educação Básica (Dare), a Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (Cogeam), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) e a Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI).

para além do que as coleções propõem, a abordagem histórica acerca dos povos do campo e das questões referentes aos preconceitos de idade e de orientação sexual (BRASIL, 2019, p. 24).

A equipe do Guia pondera também a adequação das edições didáticas de História à BNCC (BRASIL/MEC, 2017). Afirmam que a adaptação ao documento gerou padronização do formato e dos conteúdos trabalhados nas coleções didáticas. A ausência das prescrições na BNCC (BRASIL/MEC, 2017) sobre as relações de gênero e sobre as mulheres na história interfere, portanto, na ampliação da abordagem desses conteúdos pelas coleções.

O desafio de se apropriar da BNCC de História

Em síntese, em todas as coleções didáticas do componente História aprovadas no PNLD 2020, os objetos de aprendizagem indicados na BNCC de História para cada ano de ensino foram encadeados exatamente como registrado no referido documento curricular, o que ocasionou a homogeneização das coleções, no que tange ao conteúdo selecionado para estudo (BRASIL, 2019, p. 24).

É importante considerar o modo como o Guia Digital do PNLD 2020 (BRASIL, 2019) avaliou a presença das mulheres e das relações de gênero na coleção *Vontade de Saber História*. Para cada coleção há uma resenha dividida em quatro tópicos, são eles: visão geral, descrição, análise e sala de aula. De acordo com esse documento, no quesito “Visão Geral”, a coleção

(...) aborda de forma integrada a História do Brasil, a História da América e a História Geral, com os conteúdos organizados cronologicamente. Está fundamentada na História Cultural e destaca a importância dos conceitos de política, trabalho, sociedade e cultura. Inclui temas relacionados aos direitos humanos, como etnia, *gênero* e migração. (...) O sujeito na história é destacado ao longo dos quatro volumes, que apresentam a biografia de pessoas de diferentes classes sociais, etnias e *gêneros* que, de alguma forma, participaram do contexto histórico estudado. *As mulheres são privilegiadas entre esses sujeitos* (BRASIL, 2019, p. 143. Grifos nossos).

O texto afirma, portanto, que há a abordagem do tema gênero e que as mulheres “são privilegiadas” entre os sujeitos destacados nos quatro volumes da coleção. Porém, não há análises aprofundadas sobre como a coleção contempla os critérios que se referem às questões de gênero, à promoção da imagem positiva das mulheres e ao compromisso com a agenda de não violência contra a mulher. Observa-se que, segundo a perspectiva do Guia, a presença

das mulheres nos períodos históricos e nas biografias já contempla as prescrições do edital. Porém, permanecem nossos questionamentos sobre como as relações de gênero são trabalhadas nos conteúdos dos livros? Como o conteúdo veiculado sobre as mulheres em imagens e textos operam como positivas? Como a abordagem dos conteúdos colaboram com o compromisso educacional e com a agenda da não-violência contra as mulheres?

No quesito “Análise”, o Guia Digital (BRASIL, 2019) não faz menção às mulheres e nem às relações de gênero. Assim, aborda de maneira geral aspectos do material e aponta algumas ausências que poderão ser trabalhadas por professoras e professores. No quesito “Sala de Aula” o texto sugere que a/o professora/o,

(...) Avalie como ampliar o debate sobre relações étnico-raciais, relações de gênero e sexualidade, iniciado ao longo da obra, e como aprofundar os estudos sobre contextos sociopolíticos e culturais dos povos indígenas, das mulheres, dos afrodescendentes, no passado e na atualidade (BRASIL, 2020, p. 147).

O Guia (BRASIL, 2019) entende que a coleção não contempla de maneira satisfatória o debate sobre tais questões e sujeitos, indicando ausências que precisam ser sanadas pelos professores em sala de aula. Mulheres, negras/os, indígenas e LGBTQIA+ foram sistematicamente excluídos ou representados de forma marginal e estereotipada na longa tradição das edições didáticas no país. As reivindicações feitas por movimentos sociais brasileiros (principalmente os feminismos, os movimentos negros e os movimentos indígenas), para os campos da Educação e do ensino de História, apresentaram questionamentos epistemológicos sobre a produção dos livros didáticos de História. Manifestar o posicionamento das coleções em relação a essas temáticas é responder a estas demandas que impulsionaram transformações nos currículos escolares nas últimas três décadas no Brasil, por isso a importância de abordar com profundidade tais temas pelo Guia Digital. Compreende-se que apenas o livro didático não resolve todos os problemas em relação as demandas destes grupos sociais. Porém, pesquisas apontam que os livros didáticos ainda mantém tradições em suas narrativas principais, além da epistemologia permanecer racista e sexista. Cristiani Bereta da Silva problematiza a forma como esses grupos foram incluídos nos livros didáticos de História:

Textos e imagens presentes nos livros didáticos apresentam práticas sociais que configuram como dadas, situações que envolvem sexo e gênero, naturalizando assim homens e mulheres em papéis normativos, inscrevendo-os como sujeitos a-históricos que atuam na história a partir de atitudes e condições socialmente preestabelecidas. De modo geral, os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um “mundo” ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual; de grupos que vivem em cidades, de sujeitos que estão trabalhando, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos. Nesse sentido, portanto, devem, cada vez mais, ser analisados como pedagogias que inscrevem modelos normativos (2007, p. 229-230).

Luiz César e Danié Marcelo ao analisar os Guias do PNLD 2015 para o Ensino Médio à luz de questões de gênero (JESUS; MENDES, 2018, p. 703) apontam que o Guia Digital de História considera que a temática do protagonismo feminino e das relações de gênero foram trabalhadas pelas coleções desse componente curricular. Como disse os autores,

Com relação ao componente curricular História, que abraçou 19 coleções aprovadas, das 21 inscritas no Programa, o Guia, na seção *Construção da Cidadania*, observa que 11 delas abordaram a temática do protagonismo feminino, bem como das relações de gênero. Uma delas mencionou *de forma indireta* o combate à homofobia. Outra coleção cuidou da *liberdade de orientação sexual e religiosa e narrativas que inserem homossexuais, mulheres, indígenas e afrodescendentes*. Outras coleções enfrentaram o tema da mulher positivada e como agente histórico. Em uma delas, a mulher aparece, mas a ênfase recai sobre aspectos da maternidade. (JESUS e MENDES, 2018, p. 705).

Porém, a ausência sobre a forma como as coleções abordam as questões de gênero foi identificada. Na conclusão do trabalho os autores salientam que as questões de gênero não são compreendidas pelos PCNs (BRASIL, 1997), pelo edital do PNLD 2015 e pelo Guia Digital dessa edição como conflituosas, portanto são esvaziadas do seu sentido político. Segundo os autores,

Na leitura das obras, a categoria gênero surge, tanto nos PCNs, no Edital e no Guia do PNLD, desvinculada de aspectos políticos e das relações assimétricas de poder constituintes da complexidade social. Está ausente o conflito, bem assim as lutas de representações historicamente desiguais e hierarquizadas, na medida em que postas de forma pronta e acabada. Particularmente, neste momento histórico brasileiro, essas ações podem ter um efeito minimizador de qualquer forma de resistência ao *modus operandi*. O silenciamento acaba fomentando apenas as diferentes formas de violência física e simbólica (JESUS e MENDES, 2018, p. 708).

Gisele Garcia Lopes (2018) estudou a representação de mulheres nos livros didáticos de história do PNLD 2017-2019, sendo que uma das coleções analisadas por ela foi a terceira edição da coleção *Vontade de Saber História*. Em sua pesquisa a autora conclui que

mesmo com a incorporação das imagens das mulheres nos livros didáticos de História estarem diluídas em diversos conteúdos, ainda conservam a história de atuação e participação feminina à margem da narrativa central. Mantém-se uma organização dos textos informativos tendo como referência a ação masculina. O tempo verbal sempre no pretérito insinua que as desigualdades entre os gêneros fazem parte do passado (LOPES, 2018, p. 166).

Pesquisadoras como Cristiane Bereta da Silva (2007), Valéria Fernandez da Silva (2014), Flávia Caimi e Letícia Mistura (2015), Susane de Oliveira (2015, 2018, 2019) e Gisele Garcia Lopes (2018) reconhecem a presença das mulheres nas edições didáticas de História e buscam compreender como foram feitas essas abordagens. As análises indicam que ainda há um desequilíbrio quantitativo nas representações de homens e mulheres nas coleções e que a história das mulheres, via de regra, não é incorporada nas narrativas principais e nem as relações de gênero não são compreendidas enquanto construídas socialmente. Desta forma, as coleções didáticas de História parecem ainda reiterar em textos e imagens padrões normativos de sexo-gênero, raça e heterossexualidade.

Consideramos que as imagens e textos veiculados pelos livros didáticos interpelam a subjetividade das/os estudantes e corroboram com a formação de suas identidades e subjetividades, enquanto dispositivos capazes de engendrar processos de subjetivação (construção de sujeitos). Nesse sentido, concordamos com a avaliação do Guia Digital do PNLD, que aponta para necessidade dos/as professores/as aprofundarem sobre as relações de gênero e a presença das mulheres nos contextos históricos abordados, para além dos conteúdos contidos nas edições didáticas. A ausência de avaliação específica no Guia Digital em relação ao que prescreve o edital do PNLD 2020 sobre as relações de gênero, a promoção da imagem positiva das mulheres e o compromisso com o combate à violência contra a mulher, indicam a necessidade de compreender como as imagens e textos sobre as mulheres presentes na coleção *Vontade de Saber História* abordam esses temas.

## CAPÍTULO 3

### **Representações e modos de subjetivação das mulheres na coleção didática Vontade de Saber História (2018)**

No presente capítulo apresentamos um levantamento e análise das representações das mulheres nos quatro volumes que compõe a coleção didática *Vontade de Saber História* aprovada no PNLD de 2020 (BRASIL/MEC, 2018). Trata-se de uma abordagem quantitativa e discursiva de tais representações com o objetivo não só de inferir a frequência com que as mulheres são mencionadas em imagens e textos que compõe cada volume da coleção, mas também de analisar os modos de subjetivação das mulheres engendrados por esta coleção. Com este objetivo, o presente capítulo está organizado em quatro partes: na primeira abordamos a frequência com que as mulheres e os homens aparecem nas representações imagéticas difundidas em cada um dos quatro volumes desta coleção; na segunda parte analisamos a incorporação das mulheres nas narrativas principais dos livros didáticos desta coleção e os contextos em que aparecem, temáticas, títulos e subtítulos de capítulos; já na terceira parte analisamos a representação das mulheres nas seções especiais desta mesma coleção, atentando para as biografias e interseccionalidades que as caracterizam; na quarta e última parte analisamos a abordagem dos feminismos no livro do nono ano da coleção.

#### **3.1 Gênero e imagens**

As representações imagéticas de gênero<sup>47</sup> promovidas nos livros didáticos de História são dispositivos capazes de interpelar as/os estudantes na formação de suas identidades e subjetividades. Tais representações, mobilizadas pelo estudo da História, propiciam aproximações e distanciamentos de certos acontecimentos, sujeitos, comportamentos, pensamentos e práticas sociais do passado, produzindo, na leitura do livro didático em sala de aula, certas “referências com as quais os sujeitos podem se reconhecer e se posicionar na vida social” (OLIVEIRA, 2019, p. 469). Desse modo, partimos aqui do princípio de que a

---

<sup>47</sup> O gênero é aqui concebido como um “sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade” (LAURETIS, 1994, p. 212).

incidência das imagens de gênero veiculadas nos livros didáticos indica também os modos de subjetivação femininos e masculinos dominantes ativados nos currículos escolares.

Para saber quem são essas mulheres e quais papéis ocupam nos contextos abordados, as informações do levantamento das imagens foram organizadas em tabelas a partir de cinco critérios: imagens que representam exclusivamente mulheres; imagens com mulheres designadas por nome próprio; imagens com mulheres e homens em um mesmo cenário; imagens que representam exclusivamente homens; e imagens com homens designados por nome próprio<sup>48</sup>. As tabelas a seguir revelam a frequência com que essas imagens aparecem em cada um dos volumes desta coleção.

**TABELA 1 – IMAGENS DE MULHERES E DE HOMENS NO LIVRO DO SEXTO ANO DA COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 6).**

6º Ano			
Tipo de imagem	Quantidade	Porcentagem por critério	Porcentagem por gênero
Exclusivamente com mulheres	20	15,8%	24,5%
Mulheres designadas por nome próprio	11	8,7%	
Mulheres e homens em um mesmo cenário	22	17,4%	17,4%
Exclusivamente com homens	41	32,5%	57,8%
Homens designados por nome próprio	32	25,3%	
<b>Total de imagens</b>	<b>126</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação.

**TABELA 2 – IMAGENS DE MULHERES E DE HOMENS NO LIVRO DO SÉTIMO ANO DA COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 7)**

7º Ano			
Tipo de imagem	Quantidade	Porcentagem por critério	Porcentagem por gênero
Exclusivamente com mulheres	12	9,3%	12,4%
Mulheres designadas por nome próprio	4	3,1%	
Mulheres e homens em um mesmo cenário	30	23,2%	23,2%
Exclusivamente com homens	60	46,5%	64,3%
Homens designados por nome próprio	23	17,8%	
<b>Total de imagens</b>	<b>129</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação.

<sup>48</sup> As imagens que representam pessoas mas não permitem a diferenciação por gênero feminino ou masculino não foram aqui consideradas. No livro do sexto ano são ilustrações, fotografias e esculturas sobre a Origem da Humanidade, a família paleolítica, as sociedades do Antigo Egito e da Mesopotâmia. No livro do sétimo ano são imagens dos povos Olmecas, Incas, Maias, Astecas, Pochtecas, Sioux, Gana, Zulu, Pgmecus do Congo e Kayapó. Outras imagens, como as fotografias aéreas, por exemplo, não possibilitam a visualização da presença de mulheres e/ou homens, desta forma, também não foram consideradas na contagem para a elaboração das tabelas.



**TABELA 3 – IMAGENS DE MULHERES E DE HOMENS NO LIVRO DO OITAVO ANO DA COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 8)**

8º Ano			
Tipo de imagem	Quantidade	Porcentagem por critério	Porcentagem por gênero
Exclusivamente com mulheres	17	8,2%	14,4%
Mulheres e nome próprio	13	6,2%	
Mulheres e homens em um mesmo cenário	60	28,9%	28,9%
Exclusivamente com homens	70	33,8%	56,5%
Homens e nome próprio	47	22,7%	
<b>Total de imagens</b>	<b>207</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação.

**TABELA 4 – IMAGENS DE MULHERES E DE HOMENS NO LIVRO DO NONO ANO DA COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, vol. 9)**

9º Ano			
Tipo de imagem	Quantidade	Porcentagem por critério	Porcentagem por gênero
Exclusivamente com mulheres	30	11,9%	17%
Mulheres e nome próprio	13	5,1%	
Mulheres e homens em um mesmo cenário	67	26,6%	26,6%
Exclusivamente com homens	74	29,4%	56%
Homens e nome próprio	67	26,6%	
<b>Total de imagens</b>	<b>251</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação.

Os números apontados nas tabelas acima revelam uma desigualdade de gênero nas imagens históricas difundidas nesta coleção. As mulheres em comparação aos homens aparecem com menor frequência e são bem menos reconhecidas como personagens com nomes próprios. A porcentagem de imagens que representam exclusivamente mulheres e mulheres designadas por nome próprio corresponde a menos de vinte cinco por cento das imagens em todos os livros, enquanto a representação de mulheres e homens em um mesmo cenário corresponde a menos de trinta por cento das imagens. As imagens exclusivamente com homens e homens designados por nome próprio correspondem a mais de cinquenta e cinco por cento das imagens desta coleção. Dessa forma, a somatória das imagens que destacam os homens em maioria supera a quantidade de imagens que destacam as mulheres.

A incorporação numericamente inferior das mulheres nas imagens dos quatro volumes desta coleção aponta para uma predominância imagética androcêntrica. A maior parte das imagens refere-se a homens que ocupam cargos de lideranças políticas, concentrando-se na

abordagem de temas políticos e institucionais. Desta forma, a coleção didática reitera o lugar dos homens como principais sujeitos políticos da História.

Pesquisadoras brasileiras como Fúlvia Rosemberg (1975), Esmeralda Negrão e Tina Amado (1989), Cristiane Bereta da Silva (2007), Ana Maria Marques e Clauderize Karla de Oliveira Magalhães (2012), Cristiane da Silva Lima Martins (2018), Susane de Oliveira (2015, 2018, 2019), Thábata Mortani Lopes (2015), Flávia Caimi e Letícia Mistura (2015) e Gisele Garcia Lopes (2018) já observaram essa desigualdade nas representações de gênero que povoam os livros didáticos de História e teceram críticas à epistemologia sexista ainda vigente no conhecimento histórico escolar, propondo caminhos para a superação dos modos de subjetivação que perpetuam as desigualdades de gênero através do ensino de História.

A intenção deste trabalho não é somente apontar as permanências canônicas na coleção *Vontade de Saber História*, mas sim compreender e questionar os modos de subjetivação que ainda se fazem presente nos currículos escolares, tendo em vista a formação das identidades e subjetividades das/dos estudantes. Nesse sentido, destacamos que as imagens exclusivamente com mulheres e mulheres designadas por nome próprio foram retratadas em diferentes fontes como pinturas, esculturas, ilustrações, fotografias, cartazes e propagandas publicitárias. Arqueólogas, historiadoras, lideranças políticas, operárias, camponesas, comerciantes, atletas, professoras, eleitoras, enfermeiras, médicas, pesquisadoras, ativistas, agricultoras, artesãs, participantes de guerra, sobreviventes de guerra, escravizadas, motorista, funcionárias terceirizadas e quilombolas foram incorporadas em imagens que se referem a diferentes processos históricos, evidenciando a diversificação das identidades e as funções sociais assumidas pelas mulheres na História. Seguindo a prescrição do edital do PNLD de 2020 esta coleção parece assim colaborar na promoção de imagens positivas de mulheres, “considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2020, p. 38-39); embora faça isso com menor interesse e bem pouco destaque em comparação com o modo como promove intensamente as imagens de masculinidades na História.

Na coleção didática observamos que as mulheres são pouco subjetivadas como protagonistas principais ou centrais dos acontecimentos históricos abordados. Embora estejam representadas em várias funções e atividades, elas aparecem de maneira ainda limitada, na sua maioria como coadjuvantes da História, no papel de trabalhadoras, mães, atletas, ativistas na luta por direitos, guerreiras, lideranças políticas, escritoras, cientistas ou intelectuais, ora também como vítimas da exploração e escravidão no trabalho em épocas passadas ora como

símbolos de beleza em associação com a arte<sup>49</sup>. Estas imagens, apesar de conterem certos avanços no atendimento às demandas identitárias das mulheres na História, parecem insuficientes diante da quantidade de imagens masculinas.

**IMAGEM 11:** Arqueóloga brasileira Niède Guidon.



Niède Guidon, arqueóloga brasileira. Fotografia de 2005.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 1, 2018, p. 54.

**IMAGEM 12:** Atleta espartana.



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 1, 2018, p. 135.

<sup>49</sup> Para ter um panorama da abordagem das imagens das mulheres da coleção Vontade de Saber História (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018) as tabelas em anexo descrevem onde e quais são essas imagens utilizadas nos livros do sexto ao nono ano.

**IMAGEM 13:** Mineradoras de Potosí.



Mineradoras durante protesto contra as más condições de trabalho em Potosí, 2015.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 2, 2018, p. 153.

**IMAGEM 14:** Mãe e criança peruanas e mulher boliviana.



Mãe e crianças peruanas usando roupas típicas. Cuzco, Peru, 2018.

Mulher participando da *chuta*, uma dança típica do carnaval boliviano. Oruro, Bolívia, 2017.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 2, 2018, p. 154.

**IMAGEM 15:** Nina Simone, pianista e compositora estadunidense.



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 3, 2018, p. 65.

**IMAGEM 16:** Gravura de brasileira que participou da guerra do Paraguai.



Autor desconhecido. 1865. Revista A Semana Ilustrada. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 3, 2018, p. 208.

**IMAGEM 17:** Presidenta do Brasil Dilma Rousseff.



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 286.

**IMAGEM 18:** Moradoras do Quilombo do Pipoca, Araçuaí, Minas Gerais.



Moradoras do Quilombo do Pipoca, Araçuaí (MG), 2018.

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 297

A pouca presença de mulheres com nomes próprios nestas imagens, denotam, portanto, uma desigualdade de gênero bastante significativa em relação às imagens dos homens. Reconhecidos como sujeitos principais da História, sobretudo por seus nomes próprios, os homens, especialmente os brancos e de origem europeia, são mais identificados

com o governo, a liderança, a guerra, a conquista e o desenrolar dos processos históricos destacados. A liderança política dos homens na História, se comparada à das mulheres, é narrada de maneira central e detalhada, possibilitando ao/à estudante o reconhecimento de como os homens atuam nesses papéis. No caso das mulheres, tudo se passa ainda de maneira superficial e generalizada. Não basta só citar, é necessário também explicar como as coisas acontecem. As mulheres são brevemente citadas em certos espaços e atividades que lhes custaram muita luta e dedicação. Porém, sem a inserção de narrativas que proporcionem uma aproximação ou entendimento do modo como elas mulheres se envolveram e atuaram, a memória dessa atuação tem pouca força ou importância pedagógica na formação das subjetividades femininas na História.

Para compreender como a incorporação das imagens das mulheres foi realizada pelos livros didáticos da coleção, as interseccionalidades do gênero também foram observadas e registradas. Assim, essa análise considerou a diversidade dos papéis sociais difundidos que contemplam a subjetividade das mulheres em termos de raça, território, etnia, classe e orientação sexual. Sobre a categoria da raça, encontramos maior incidência de fotografias, propagandas publicitárias, esculturas e pinturas que representam mulheres brancas. As imagens que relacionavam as mulheres a profissões como arqueólogas, operárias, camponesas, atletas, professoras, eleitoras, médicas, pesquisadoras, agricultoras, artesãs, enfermeiras, motorista e funcionárias terceirizadas foram representadas, majoritariamente, por mulheres brancas. As mulheres brancas também aparecem subjetivadas nas imagens como eleitoras, lideranças políticas, ativistas, participantes e sobreviventes de guerra.

Já as mulheres negras aparecem representadas em profissões como comerciantes, operárias, escravizadas e em papéis político-sociais de lideranças políticas, quilombolas, musicistas e internautas. Essas mulheres também foram representadas em pinturas, desenhos, esculturas e máscaras pertencentes a culturas africanas, a entidades de religiões afro-brasileiras e a etnias de mulheres escravizadas no período colonial. A Candace Cuxita, mulher africana do reino de Cuxe (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 99), é a única mulher negra que aparece no papel de governadora e liderança política nesta coleção. Já, as mulheres indígenas latino-americanas e do território brasileiro não são representadas em imagens exclusivamente com mulheres ou em imagens de mulheres designadas por nome próprio nos quatro volumes desta coleção, o que é bastante representativo do modo como o racismo opera junto com o gênero na exclusão destas mulheres da História.

Na categoria território, as mulheres brancas e negras foram representadas em contextos diferentes como o continente africano, o Brasil, os Estados Unidos, a Argentina e o Chile. Porém, há o predomínio de imagens de mulheres do continente europeu, além das representações de deusas, símbolos de justiça e das repúblicas serem majoritariamente vinculadas a Europa. Tais dados indicam a ativação no conhecimento histórico escolar da prevalência de referências de imagens de mulheres brancas/europeias, o que indica uma epistemologia racista que também atinge diferentemente as mulheres em razão de sua raça ou nacionalidade.

As imagens de lutas femininas e dos feminismos também denotam a presença maior de mulheres brancas, especialmente nos volumes do oitavo e nono anos. Fotografias e charges foram utilizadas para mostrar mobilizações femininas em diferentes contextos e sociedades. Essas imagens referem-se a diferentes territórios nas Américas, na Europa e no Brasil. São elas: fotografias de mineradoras em protesto em Potosí na Bolívia (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 2, p. 153); charge de francesas dirigindo-se à Versailes em 1889 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 13); fotografias do movimento das *Suffragettes*, na Inglaterra e nos EUA, em 1908 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 18); fotografia de mulheres em campanha contra a lei seca nos EUA em 1930 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 91); fotografia das Mães da Praça de Maio na Argentina em 2017 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 184-185); mulheres contra a tortura e violação dos direitos humanos durante a Ditadura no Chile em 1985 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 187); protesto contra a lei “Punto Final” na Argentina em 1986 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 195); a manifestação de muçulmanas francesas contra grupos terroristas na França em 2015 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 2, p. 308); a manifestação contra o tráfico e a escravidão de pessoas em Londres, em 2016; a manifestação pelo fim do racismo e da xenofobia na Espanha em 2017 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 280); e mulheres quilombolas em roda para explicar o processo de reconhecimento de quilombos no Brasil em 2018 (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 297).

Nos quatro volumes da coleção *Vontade de Saber História* há nitidamente o predomínio de imagens exclusivamente com homens e de homens designados por nome próprio. Nas imagens somente de mulheres e mulheres designadas por nome próprio, a maior incidência das imagens é de mulheres brancas, estando em menor quantidade as imagens de mulheres negras e a rara presença de imagens de mulheres indígenas.



A análise quantitativa das imagens também demonstra a persistente desigualdade nas tratativas dos temas que se referem às populações de origens africana e indígenas nos livros didáticos de História. Além disso, observamos que não há imagens de mulheres que permitam a desconstrução do padrão cisgênero de ser mulher. Ademais, a questão da orientação sexual e da identidade de gênero não é abordada na coleção. Concluímos, portanto, que a coleção diversifica a representação das mulheres na História em diferentes papéis sociais, porém reitera a construção dominante de padrões brancos, europeus e heterossexuais nas representações imagéticas de mulheres, o que indica um quadro imagético ainda com tendências racistas e sexistas.

### 3.2 Mulheres nas narrativas principais

As narrativas principais são o eixo condutor dos conteúdos dos livros didáticos. Segundo Helenice Rocha,

O livro didático é composto minimamente por um texto base, de natureza narrativa, e atividades de aprendizagem acerca dos conteúdos apresentados na narrativa. Com a complexificação desse objeto e das exigências avaliativas, vieram sendo introduzidos recursos de informação ao texto base: boxes, infográficos, mapas, documentos de diversas naturezas. Outro item adicionado ao texto base são textos de maior extensão, entremeados ou posteriores à narrativa principal, habitualmente denominados como seções que aparecem ao longo dos capítulos (2013, p. 56).

Na coleção *Vontade de Saber História* as mulheres aparecem em doze narrativas principais, distribuídas nos livros do sexto, oitavo e nono anos. Os números da Tabela 5 indicam a quantidade de títulos e subtítulos da coleção em que as mulheres são mencionadas.

**TABELA 5** – Frequência de menção às mulheres nos títulos e subtítulos das narrativas principais da coleção *Vontade de Saber História*.

NARRATIVAS PRINCIPAIS – Títulos e subtítulos		
Volumes da coleção	Incidência de menção às mulheres	Total de títulos e subtítulos da coleção
6º	4	169
7º	-	176
8º	2	263
9º	6	300
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>908</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação

Observa-se a ausência ou a rara presença da menção às mulheres nos títulos e subtítulos das narrativas principais dos quatro volumes desta coleção. Em termos quantitativos, os livros do sexto e nono anos são aqueles que mais apresentam temas sobre a história das mulheres. Já os feminismos e a lutas das mulheres por direitos foram encontrados, especialmente, nas narrativas principais dos livros do oitavo e nono anos, que tratam de temas mais contemporâneos. O livro do sétimo ano não traz nenhum título ou subtítulo que aborde o tema nas narrativas principais.

As prescrições da BNCC (BRASIL/MEC, 2017) para o sexto ano incluem a abordagem da história das mulheres nos objetos de conhecimento e nas habilidades. Na unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, o documento indica trabalhar o objeto de conhecimento “O papel da mulher na Grécia em Roma, e no período medieval” e a habilidade “EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 420-421). Desta forma, o volume do sexto ano inclui a história das mulheres nas narrativas principais exatamente nos contextos prescritos pela BNCC (BRASIL, 2017).

No capítulo seis, “Ocidente Clássico: os gregos”, há dois textos intitulados “As mulheres espartanas” e “As mulheres em Atenas”. No capítulo sete, há o subtítulo “As mulheres romanas”. No Capítulo oito, “O período Medieval”, há o texto “As mulheres na Idade Média” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, v. 1, p. 135, 137, 168, 201). As narrativas principais sobre as mulheres de Esparta, Atenas, Roma e do período medieval trazem informações sobre as mulheres na história dessas sociedades. Porém, de maneira bastante generalizada, sem qualquer destaque a alguma personagem feminina. Nessas narrativas são mencionadas proprietárias de terras, negociantes, camponesas, trabalhadoras e filósofas. A classe social é a categoria que caracteriza o lugar social dessas mulheres e os textos citam costumes, atividades laborais e participação no espaço público de cada território. O significado do matrimônio é um tema abordado por todas essas narrativas, que reiteram a responsabilidade das mulheres pelos trabalhos domésticos e pelos cuidados com filhos.

Nesta coleção didática os temas são tratados de maneira geral, sem aprofundamento específico sobre as pessoas ou situações que possam auxiliar a compreensão do modo de vida de diferentes mulheres nas sociedades citadas. As mulheres estão presentes em todos os âmbitos sociais, desempenhando variadas funções, porém não são incluídas nos espaços de poder político e nos registros documentais. A explicação das narrativas didáticas para a falta de informações sobre elas nos diferentes contextos é a escassez da documentação sobre a

participação das mulheres nas fontes de informação utilizadas para a elaboração do discurso sobre o passado das sociedades (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 137).

Nestas narrativas, o efeito dessas representações para as/os estudantes e para o ensino de História, consiste na reiteração dos papéis normativos das mulheres na História, quase sempre o de coadjuvantes responsáveis pelo cuidado dos filhos e os trabalhos domésticos. Elas estão inseridas nas relações sociais em diferentes papéis: há proprietárias de terras, negociantes, camponesas, trabalhadoras, filósofas, mas são descritas como grupos homogêneos e apartados da sociedade. Observamos ainda que não há qualquer historicização do significado do “ser mulher” em cada um desses contextos históricos. Mesmo ressaltando as diferenças entre mulheres populares e da elite das sociedades gregas, romanas e do período medieval, a localização genérica do tempo e espaço a que se referem os textos reitera a normativa de que “ser mulher” possui o mesmo significado em diferentes sociedades e em diferentes tempos históricos. Assim, não há problematização das questões de gênero enquanto constitutivas das relações sociais, na análise das sociedades europeias da Antiguidade e da Idade Média no volume do sexto ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1).

No livro do oitavo ano há duas narrativas principais que se referem às mulheres em diferentes contextos históricos, nos capítulos cinco e nove. O texto do capítulo cinco, “A Revolução Industrial”, tem o subtítulo “Mulheres e crianças trabalhadoras” e no capítulo nove, “O Segundo Reinado”, tem o subtítulo “As mulheres na guerra” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 208). Nesse volume, as narrativas incorporam a participação das mulheres nos processos históricos abordados, assim os textos se referem às trabalhadoras das fábricas inglesas no século XIX e às integrantes da Guerra do Paraguai. O primeiro texto discorre sobre as condições de trabalho de mulheres e crianças nas fábricas da Inglaterra, no início do século XIX. A exploração do trabalho, a má remuneração, os salários mais baixos que o dos homens, as jornadas extenuantes, a inexistência de direitos trabalhistas e o abuso do trabalho infantil (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 111) são as tônicas da narrativa. O segundo texto “As mulheres na guerra” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 208) é a primeira referência sobre a atuação de mulheres brasileiras nas narrativas principais desta coleção. O conteúdo do texto afirma que mulheres foram para a Guerra do Paraguai, no século XIX, “como mães, esposas, comerciantes e escravizadas, que pegavam em armas para socorrer os feridos durante as batalhas (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, 2018, Vol. 3, p. 208)”. No ensino de História, estas narrativas

colaboram na subjetivação das mulheres no trabalho e no cuidado do outro, particularmente na família e na guerra.

Para o nono ano, a BNCC prescreve, na Unidade Temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, a habilidade EF09HI26: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas a tomada de consciência e a construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL/MEC, 2017, p. 431). Identificamos que, na edição didática do nono ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4), os textos apresentam maior complexidade ao abordar a participação das mulheres nas mudanças dos processos históricos. Trazem questões do passado recente, relacionadas ao período contemporâneo, que se referem a discriminação das mulheres identificadas enquanto populações marginalizadas, assim como menciona a BNCC (BRASIL/MEC, 2017). As narrativas principais sobre a história das mulheres nesse livro estão no capítulo cinco e doze. No capítulo cinco, a “Era Vargas”, o texto intitulado “O que é História?” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 14) utiliza a conquista das mulheres pelo direito ao voto em diferentes sociedades como exemplo de transformações nos processos históricos. Nessa oportunidade, as mulheres emergem como ativistas que, após décadas de luta, conquistaram o direito ao sufrágio.

No capítulo 12, “O mundo contemporâneo”, são três os textos sobre a história das mulheres que compõe as narrativas principais. O box explicativo “Conselho Nacional dos Direitos da Mulher” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 282) trata da articulação de mulheres para a elaboração da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). O subtítulo “As desigualdades entre homens e mulheres” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 288) afirma que na atualidade as mulheres têm mais espaço no mercado de trabalho, ocupando cargos tradicionalmente masculinos, porém, destaca que mesmo exercendo as mesmas funções, elas recebem salários menores. Nesse mesmo Capítulo, a narrativa intitulada “Violência contra a mulher” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 305), enfatiza o caráter histórico da luta das mulheres por igualdade e evoca as articulações pelo sufrágio em diferentes contextos. O início do século XX e as décadas de 1960 e 1970, são considerados períodos que fortaleceram as iniciativas feministas no Ocidente. Embora não haja elementos no livro didático que subsidiem as pesquisas sobre as iniciativas feministas citadas, tanto no início do século, quanto nas décadas de 1960 e 1970, o tema é trazido à tona enquanto integrante das importantes questões sociais do século XX. No

volume do nono ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4), todos os títulos e subtítulos das narrativas principais sobre a história das mulheres referem-se a lutas contra opressões, travadas por elas, em diferentes períodos e contextos. Consideramos essa perspectiva de abordagem um avanço importante nas narrativas sobre a história das mulheres nos livros didáticos.

### 3.3 Mulheres nas seções: biografias e interseccionalidades

As seções da Coleção *Vontade de Saber História* trazem textos que cumprem funções como o aprofundamento de temas, o debate com outras disciplinas, o estabelecimento de relações entre passado e presente e a apresentação de biografias. Segundo Helenice Rocha, os boxes e as seções dos livros didáticos de História são recursos interessantes, porque constituem espaços que possibilitam a polifonia narrativa, favorecendo o estabelecimento de diálogos com outras áreas e também a inserção de questões ou temas que não aparecem nas narrativas principais (2013, p. 59).

**TABELA 6** – Frequência de menção às mulheres nas seções da coleção *Vontade de Saber História*.

SEÇÕES DA COLEÇÃO	Total de seções por livro da coleção				Incidência de menção às mulheres em cada livro			
	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
<b>Livros</b>								
"O sujeito na história"	4	6	9	13	3	2	4	5
"História em construção"	4	8	6	6	-	-	-	-
" Explorando o tema"	9	10	11	12	2	-	1	2
"Encontro com ..."	3	6	2	9	-	-	-	1
"Enquanto isso..."	2	5	11	5	-	-	-	-
"Investigando na prática"	5	3	4	2	-	-	-	1
"Explorando a imagem"	7	4	10	18	1	-	-	-
Atividade "Expandindo o conteúdo"	8	9	9	12	-	-	1	1
Atividade "Passado – presente"	3	2	3	2	-	-	-	-
Atividade "No Brasil"	5	-	1	1	-	-	-	-
Atividade "Trabalho em grupo"	3	3	1	3	-	-	-	-
Atividade "Discutindo a história"	3	4	2	16	-	-	-	-
<b>TOTAL POR VOLUME DA COLEÇÃO</b>	<b>56</b>	<b>60</b>	<b>95</b>	<b>99</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
<b>TOTAL DA COLEÇÃO</b>	<b>310</b>				<b>34</b>			

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação.

A tabela 6 indica a quantidade de seções em que as mulheres são mencionadas na coleção *Vontade de Saber História*. A seção “O sujeito na História” é a que, quantitativamente, mais aborda a história das mulheres nesta coleção. O principal objetivo dessa seção é enfatizar que todos os sujeitos históricos participam das transformações sociais, para que as/os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos dos processos históricos. As biografias favorecem a presença das mulheres na História, uma vez que as fontes históricas oriundas de políticas institucionais e oficiais operaram a exclusão das mulheres de suas narrativas oficiais. Além disso, as biografias possibilitam romper com uma tradição historiográfica androcêntrica e misógina, que silenciou a existência e o protagonismo das mulheres no passado de diferentes sociedades. De acordo com Kalina Silva, o trabalho com biografias em sala de aula “facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos” (2009, p. 17).

As biografias apresentadas por essa seção são diversas em relação ao tempo, ao território, aos lugares sociais, aos papéis sociais e à raça das mulheres biografadas. No livro do sexto ano três biografias de mulheres são apresentadas: a de Enhéduanna, poeta da Mesopotâmia (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 69); a de Aspásia de Atenas, conhecedora de política e exímia debatedora (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 137) e a de Teodora, imperatriz do Império Bizantino (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 194). No livro do Sétimo Ano identificamos duas biografias de mulheres: a de Malinche, indígena asteca, que participou da mediação da relação entre espanhóis e astecas, no século XV (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 2, p. 143) e de Jinga Nbande, rainha africana, que lutou contra a dominação e a escravização estrangeira no território de Ndongo e de Matamba, no século XVIII (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 2, p. 171). No livro do Oitavo Ano são quatro biografias: a de Olympe de Gouges, autora da “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, na França no século XVIII (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 77); a de Mariane Hubertinne Auclert, fundadora do jornal “A Cidadã”, considerado a primeira publicação feminista francesa, no século XIX (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 69); e de Yaa Asantewa, uma das rainhas mãe Ashanti, que incitou os guerreiros de seu povo à resistência aos ingleses no século XIX (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 253). Nota-se nestas biografias a importância da subjetivação das mulheres como poetisas, conhecedoras de política, lutadoras pelos direitos das mulheres e de seu povo contra a opressão colonial e escravista.

Tais imagens são bastante positivas e plurais, sinalizando para avanços importantes nos livros didáticos dessa coleção. Embora o número de imagens femininas seja inferior ao número de imagens masculinas na História, essas representações femininas abrem a possibilidade de que as mulheres sejam subjetivadas na política, nas artes, nas ciências e no governo das sociedades, em espaços de atuação profissional e política por muito tempo vetado às mulheres pelo predomínio de uma concepção de gênero que restringe e naturaliza as mulheres apenas nos papéis de mães e esposas, como seres confinados aos espaços do lar e da maternidade em virtude de sua diferença. Essas possibilidades plurais de atuação das mulheres na História emergem, portanto, das demandas feministas sobre o ensino de História e os currículos escolares, com a finalidade de fortalecer e legitimar nosso direito de atuação em vários espaços sociais.

No livro didático do Nono Ano são cinco biografias de mulheres que viveram no século XX: de Rosa Luxemburgo, estudiosa da obra de Karl Marx e fundadora do Partido Comunista alemão (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, v. 4, p. 100); de Bertha Lutz, militante feminista importante para a luta pelos direitos políticos das mulheres brasileiras (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 116); de Leni Riefenstahl, cineasta contratada por Adolf Hitler para produzir o documentário “O Triunfo da Vontade” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 132); de Valentina Tereshkova, a primeira mulher cosmonauta a viajar para o espaço em 1961, na URSS (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 162); e a de Angela Davis, professora e ativista negra estadunidense, membro do Partido Comunista e do Panteras Negras (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 172).

Estas biografias denotam a diversidade dos modos de ser mulher na História. Em cada contexto elas assumem posicionamentos bem distintos que se ligam às suas identidades interseccionais de raça, etnia, classe, nacionalidade, escolaridade, etc. Assim temos exemplos muito distintos de uma mulher branca/europeia que apoiou o nazismo na Alemanha, mas também exemplo de uma mulher negra americana na luta contra o racismo. No ensino de História esta diversidade cumpre o papel importante de desnaturalizar o “ser mulher”, possibilitando o reconhecimento da pluralidade identitária e de experiências das mulheres ao longo do tempo/espaço, um aspecto constitutivo das demandas identitárias das mulheres sobre os currículos escolares. Para além dessa diversidade constitutiva do ser mulher na História, é importante também atentar para os valores difusos nestas narrativas. As escolhas destas

personagens não são aleatórias, suas memórias cumprem uma função pedagógica/formativa importante dentro da coleção didática.

A tabela abaixo utiliza os critérios de território e raça para elucidar quem foram e quantas foram as mulheres biografadas na coleção.

**TABELA 7** – Mulheres, território e raça na seção, “O sujeito na história” da coleção *Vontade de Saber História*.

<b>Caracterização das mulheres – Seção “O sujeito na História”</b>				
<b>Território</b>	<b>Indígenas</b>	<b>Negras</b>	<b>Branças</b>	<b>Orientais</b>
Europa Ocidental	-	-	4	-
Europa Oriental ou Oriente Médio	-	-	1	2
África	-	2	-	-
América	1	1	1	-
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora da dissertação.

A raça e o território das mulheres escolhidas para compor a seção “O sujeito na História” traz grande quantidade de biografias de mulheres brancas de origem europeia. Portanto, mesmo reconhecendo o avanço na utilização das biografias para abordar a participação das mulheres nos processos históricos, é necessário problematizar a questão étnico-racial na diversidade das mulheres representadas. Na medida em que privilegia a representação de mulheres brancas, pode distanciar o reconhecimento possível das/dos estudantes com as representações de outras mulheres, como as mulheres latino-americanas, mulheres negras e mulheres indígenas. Porém, essa perspectiva não é exclusividade apenas desta coleção didática, o que demonstra a persistência de uma educação escolar que reproduz as desigualdades étnico-raciais no Brasil (OLIVA, 2017; SILVA, 2011). Essa perspectiva se relaciona também com os objetos de conhecimento definidos pela BNCC, que traz na sua organização temporal dos fatos históricos uma característica eurocêntrica que tende a excluir ou inferiorizar os povos indígenas, africanos e asiáticos da História.

Na coleção didática em questão, é possível ainda identificar cinco textos na seção “Explorando o tema” que versam sobre a história das mulheres. Essa seção tem a proposta de fomentar debates atuais relacionados com os “temas contemporâneos”<sup>50</sup>, definidos pela

---

<sup>50</sup> Já mencionados no capítulo 2 da presente dissertação.



BNCC (BRASIL/MEC, 2017). As diretrizes educacionais brasileiras que buscam regulamentar a promoção da igualdade para as mulheres, e que se referem ao combate às desigualdades de gênero no Brasil, não foram consideradas nos temas contemporâneos da BNCC (BRASIL/MEC, 2017). Trata-se de indício do contexto político reacionário e autoritário em que a última versão deste documento foi produzido. No entanto, a coleção aborda o tema contemporâneo “Vida familiar e social” para inserir as reflexões sobre as biografias e a presença das mulheres nos processos históricos.

Dois dos textos da seção “Explorando o tema” estão no livro do sexto ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018). No capítulo 4, “África Antiga”, o texto “O resgate do papel da mulher nas sociedades africanas” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 102-103) evoca a contribuição dos estudos da História e da Antropologia, para afirmar que mulheres sempre desempenharem importantes funções em diferentes sociedades africanas. Os textos que trabalham a temática da história das mulheres nessa seção buscam dialogar com questões atuais, dessa maneira trazem estudos acadêmicos que analisam os efeitos da colonização europeia na vida das mulheres em diferentes sociedades africanas. Na mesma seção, há a descrição de algumas características de mulheres de culturas africanas diferentes.

No Capítulo 7, “Ocidente Clássico: os romanos”, o texto “Hipátia de Alexandria” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 1, p. 166-167) versa sobre a biografia de uma jovem professora de Filosofia e Astronomia, uma das primeiras mulheres matemáticas de que se tem notícia. No livro do sétimo ano não há nenhum texto dessa seção dedicado à histórias das mulheres.

No livro do oitavo ano (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018), no Capítulo 8, “A consolidação da independência brasileira”, a mesma seção traz o texto “As mulheres no Brasil do século XIX” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, v. 3, p. 190-191) com a intenção de fazer uma reflexão sobre a base patriarcal da sociedade brasileira. Ademais possui biografias de mulheres brasileiras importantes para esse século em diferentes contextos. As mulheres citadas são: Emerenciana, escravizada muçulmana, informante e protetora dos revoltosos no levante dos Malês na Bahia; Anita Garibaldi, combatente da Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul; Narcisa Amália de Campos, escritora de livros, jornais e poemas, que defendia as ideias de independência feminina e o abolicionismo no Rio de Janeiro; Nísia Floresta, escritora, autora de “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de 1832 no Rio Grande do Norte; e Maria Quitéria de Jesus Medeiros, que assumiu a identidade do seu cunhado e integrou as forças do exército brasileiro no século XIX.

No livro do nono ano, no capítulo 3, a sessão “Explorando o tema” traz o texto “As mulheres na Primeira Guerra Mundial” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, v. 4, p. 68-69). Devido ao deslocamento de um grande número de homens para os campos de batalha, mulheres da classe média passaram a trabalhar fora de casa, outras foram trabalhar no setor de transporte e na indústria e também foram para as áreas de conflito trabalhar como enfermeiras, cozinheiras, motoristas de ambulância e escriturárias. Na mesma seção, no Capítulo 8, “As ditaduras na América Latina”, “As mães da praça de Maio”, o texto explica que essas mães tiveram seus filhos desaparecidos no período da ditadura na Argentina e que passaram a se encontrar na praça para fazer investigações e reivindicações por conta própria para encontrá-los (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 184-185).

Quatro das narrativas da seção “Explorando o Tema” fazem referência ao tema contemporâneo “Vida familiar e social”, para estabelecer as relações entre os papéis desempenhados pelas mulheres em diferentes contextos. Os contextos sociais abordados por todos os textos são diversos e localizam-se no continente africano, no continente europeu e no Brasil. Independente dos assuntos que tratam essas narrativas, tais como política, educação e guerra, a participação das mulheres é relacionada com o campo da atuação da vida familiar e social. Há um único texto que aborda as lutas das mulheres e que está relacionado ao tema contemporâneo “Educação em direitos humanos”, tratando da atuação das mães da Praça de Maio na Argentina. Nessa seção também há a prevalência da história de mulheres brancas e europeias, com três textos dedicados a essas temáticas. Mulheres pouco conhecidas são designadas por nome próprio nas biografias da seção, como Hipátia de Alexandria, Emerenciana e Narcisa Amália de Campos, contribuindo para que a representação dos sujeitos políticos históricos se diversifique.

A seção “Encontro com...” pretende aproximar os temas trabalhados na História com os de outras áreas do conhecimento e aborda a presença das mulheres no livro do oitavo ano. No texto “O surrealismo”, o subtítulo “A arte surrealista de Maria Martins” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 103) aborda os trabalhos dessa artista e escultora surrealista brasileira, porém não há aprofundamento sobre sua biografia.

A seção “Expandindo o conteúdo” tem o objetivo de extrapolar os temas trabalhados em cada capítulo, assim propõe atividades que permitem maior aprofundamento nas questões propostas. Nos livros do oitavo e nono anos há duas atividades nesta seção que abordam a história das mulheres. No livro do oitavo ano, no capítulo 2, “O Iluminismo”, a atividade 14 “Expandindo o conteúdo” trata da atuação da filósofa inglesa Mary Wollstonecraft (DIAS,

GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 3, p. 48). Em 1792, a escritora publicou “Uma reivindicação pelos direitos da mulher”, assim as questões sugeridas propõe analisar como a filósofa contribuiu para o movimento iluminista. No livro do nono ano, o texto “A conquista do direito ao voto feminino” (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 32) relaciona a luta pelo sufrágio com a trajetória sobre a articulação das mulheres para compor o processo eleitoral no país na constituição de 1934.

Já a seção “Investigando na prática” apresenta as mulheres nas lutas por direitos e os feminismos de forma mais aprofundada no livro do nono ano. No Capítulo 1, “Fazendo História”, grande parte do conteúdo se dedica a apresentar as bases desse componente curricular, os conceitos estruturantes da disciplina, os fundamentos do trabalho de historiadores e aborda os feminismos e a luta das mulheres pelo direito ao sufrágio.

Consideramos que a coleção *Vontade de Saber História* (DIAS, GRINBERG, PELLEGRINI, 2018) promove positivamente a imagem das mulheres na História, embora faça isso com menor intensidade e com pouco destaque, se comparado ao modo como promove representações positivas dos homens em espaços públicos e de poder, uma vez que aborda a presença delas em diversas funções e em diferentes contextos sociais. Mesmo que em quantidade consideravelmente inferior, as representações femininas na coleção são significativas, há fotografias, ilustrações, pinturas e esculturas que representam a diversidade da presença feminina na História. Porém, estas representações não ganham o mesmo destaque, já que boa parte delas não se localiza nas narrativas principais desta coleção. Além disso, cabe destacar que entre estas mesmas imagens femininas há também uma certa desigualdade quando atentamos para as interseccionalidades do gênero a outros marcadores de diferença social, como a raça, a classe, a nacionalidade e a orientação sexual, pois claramente há o predomínio de imagens de mulheres brancas.

Os motivos da presença ou da ausência das mulheres na História, de suas lutas por direitos e dos feminismos no conteúdo dos livros didáticos estão relacionados também, mas não exclusivamente, às formas canônicas e hegemônicas de abordagem dos temas historiográficos, ainda centradas na história dos homens (RAGO, 2019, p. 374). O caráter androcêntrico das narrativas históricas coloca à margem temas como as relações de gênero e as relações étnico-raciais nas narrativas principais dessas obras. Como já dito, qualquer modificação nos livros didáticos, seja na forma ou no conteúdo, significa mudanças estruturais que estão relacionadas com um complexo regime de produção dessas obras e os diversos atores sociais envolvidos nesse processo (ROCHA, 2020, p. 98). Nesse sentido,

compreendemos as dificuldades e limitações destes livros didáticos. Por último, destacamos a importância que a BNCC (BRASIL/MEC, 2017) passa a assumir nos conteúdos dos livros didáticos de História. Nessa coleção identificamos que nos níveis de ensino em que a BNCC (BRASIL/MEC, 2017) estabelece a presença das mulheres na História, como objetos de conhecimento e/ou entre as habilidades, a incidência do tema é maior. No entanto, a quantidade de temas e conteúdos que se referem ou que procuram inserir, nas narrativas principais e nas seções especiais, a presença das mulheres nos processos históricos ainda é reduzida e tem pouco destaque.

### 3.4 Movimentos feministas

Nesta parte apresentamos uma análise das representações dos feminismos no livro didático do nono ano da coleção *Vontade de Saber História* (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018). O objetivo é compreender como os movimentos feministas são abordados nas narrativas didáticas e atividades pedagógicas deste livro didático, atentando para os valores, sentidos, discursos, modos de subjetivação e de funcionamento destas representações no ensino de História.

A seção “Investigando na prática” apresenta uma narrativa intitulada “Fontes históricas: a luta das *suffragettes*” que ocupa duas páginas no capítulo de introdução (“Fazendo História”) do livro didático do nono ano (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, p. 18-19, 2018). O primeiro texto (IMAGEM 9) discorre sobre a luta das *suffragettes* na Inglaterra na década de 1910. Em seguida apresenta três fotografias diferentes (Fonte A, Fonte B e Fonte C), acompanhadas de legendas explicativas, sobre a atuação de Emmeline Pankhurst, uma das ativistas do movimento feminino pelo sufrágio. Na segunda página (IMAGEM 10) há outro texto que aborda as estratégias deste movimento, acompanhado de uma ilustração com legenda explicativa do “Le Petit Journal” (Fonte D), um jornal francês de 1908 que ilustrou uma das manifestações das sufragistas francesas. A seção é finalizada com quatro atividades intituladas “Agora é sua vez!”.

A função dessa seção (“Investigando na prática”) é a de abordar as questões que envolvem o conhecimento histórico. Assim, propõe que as/os estudantes pratiquem a análise de fontes, com a intenção de aproximá-las/os do exercício do trabalho das/os historiadoras. O capítulo introdutório deste livro didático apresenta e se aprofunda nos objetivos do

componente curricular História, destacando a pertinência científica e os modos de construção do conhecimento histórico e historiográfico.

### IMAGEM 19 – SEÇÃO “INVESTIGANDO NA PRÁTICA”

## Investigando na prática



## Fontes históricas: a luta das *suffragettes*

No início do século XX, a sociedade inglesa passava por um período de transformações em seu modo de vida em decorrência do desenvolvimento tecnológico e industrial. Porém, as mulheres continuavam sem ter direitos políticos. Para lutarem por esses direitos, algumas mulheres formaram o movimento feminista das *suffragettes*, que reivindicava o direito ao voto feminino.

Para compreendermos aspectos desse movimento e acompanharmos as ações de sua líder, Emmeline Pankhurst, podemos realizar uma análise de fontes históricas. Veja a seguir alguns exemplos.

**Fonte A**



Emmeline Pankhurst (no centro da fotografia) é recebida em uma reunião de *suffragettes* em Londres, Inglaterra, 1908. Observe que ela é recebida com flores, bandeiras e cartazes, mostrando sua importância para o movimento.

**Fonte C**



Emmeline Pankhurst sendo presa por um policial em Londres, Inglaterra, enquanto tentava entregar uma petição ao rei George V, reivindicando os direitos das mulheres, 1914.

**Fonte B**



Emmeline faz um discurso em Nova York, Estados Unidos, 1911. Por meio da fotografia, notamos que o público presente era grande e que as pessoas que assistiam ao discurso eram em sua maioria homens.

18

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 18

IMAGEM 20 – SEÇÃO “INVESTIGANDO NA PRÁTICA”

Além de discursos e protestos, algumas *suffragettes* invadiam locais frequentados exclusivamente por homens, escreviam frases em muros de locais públicos, boicotavam reuniões de políticos, entre outras ações.

Em 1918, alguns anos depois de iniciada a militância do grupo, as mulheres inglesas conquistaram o direito de votar, a princípio apenas aquelas com mais de 30 anos de idade.

O movimento das *suffragettes* representa uma importante contribuição para a luta das mulheres em geral, pois muitos dos direitos conquistados atualmente são consequências dessas lutas empreendidas no passado.

Observe ao lado outro tipo de fonte histórica sobre o movimento em prol do voto feminino e responda às questões abaixo.

**Fonte D**



Ilustração representando votação na França em que as mulheres sufragistas realizam um ato de contestação, na capa do jornal francês *Le Petit Journal*, de 17 de maio de 1908.

**Agora é a sua vez!** Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- As imagens A, B e C são fotografias. Agora, observe a imagem D e responda: que tipo de fonte histórica é essa? Como você descobriu isso?
- O que as mulheres que aparecem na fonte D estão fazendo?
- Em sua opinião, por que as mulheres estão agindo dessa maneira? O que você pensa sobre esse tipo de atitude? Justifique sua resposta.
- Em grupo, realizem uma pesquisa sobre os movimentos feministas nos dias atuais. Procurem descobrir, por exemplo, quais os tipos de feminismos que existem; quais as reivindicações dos movimentos feministas na atualidade etc. Depois, compartilhem com os demais colegas os resultados da pesquisa, promovendo em sala de aula um debate sobre o tema.

19

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 19

Nas fontes históricas escolhidas, as *suffragettes* ganham destaque como sujeitos históricos de luta pelo direito ao voto, protagonizando ações importantes para esse direito conquistado na contemporaneidade pelas mulheres. Trata-se de uma representação que confere fundamento, passado e importância às lutas feministas pelos direitos das mulheres. A narrativa didática (IMAGEM 9) insere esse movimento no processo de transformações tecnológicas e industriais da sociedade inglesa, destacando que essas mudanças não teriam atingido as mulheres, já que elas não possuíam o direito político de voto. Nesse sentido, o

movimento feminista das *suffragettes* aparece como resultado desse descompasso entre avanços tecnológicos e industriais, como resposta a uma espécie de contradição dos avanços da sociedade inglesa do período.

A existência das associações pelo sufrágio feminino no século XIX, segundo os estudos de Edward Thompson<sup>51</sup> e de Silvia Federici<sup>52</sup> nos ajudam a compreender que a exclusão das mulheres da política institucional inglesa foi constitutiva da construção política e econômica da nação. Esses autores se debruçaram sobre a história da cultura popular tradicional e sobre as estratégias de conformação social que se estabeleciam com a fundamentação do capitalismo inglês, nos três primeiros séculos da Modernidade<sup>53</sup>. A ausência compulsória das mulheres nos espaços de poderes econômicos, políticos, religiosos e a exploração do trabalho não remunerado, tanto no âmbito doméstico como nas fábricas e indústrias, foram pilares do desenvolvimento tecnológico e industrial do país. Desse modo, não há como relacionar diretamente o desenvolvimento tecnológico e industrial com a conquista de direitos das mulheres naquele contexto.

Nesse sentido, a ideia de progresso, norteadas por mudanças econômicas e políticas, não significou igualdade social e política para mulheres. De maneira oposta, a exclusão das mulheres desses espaços de poder era parte de um projeto do estado-nação pautado na desigualdade e hierarquia de gênero. Nesse sentido, salientamos a importância do reconhecimento da história das mulheres e das relações de gênero nas narrativas dos livros

---

<sup>51</sup> Edward Thompson, ao analisar a cultura popular tradicional na Inglaterra do século XVIII, faz uma reflexão sobre como a existência de valores tradicionais que regiam as comunidades rurais determinam e mudaram os rumos políticos e econômicos do país. No que Thompson chama de motins, utiliza, principalmente a alteração no preço da farinha de trigo para exemplificar a organização da multidão contra imposições abusivas sobre o sustento e o consumo da população. As mulheres eram as que especialmente se organizavam para contrapor-se a tais abusos (2011, p. 155).

<sup>52</sup> Silvia Federici aborda em seu livro “O Calibã e a Bruxa” como o sistema capitalista no Ocidente se fundamenta a partir da degradação da imagem, da existência e dos trabalhos das mulheres. Realiza uma análise das resistências camponesas e da perseguição às bruxas perpetradas por Estados Nacionais e Igreja Católica durante a Baixa Idade Média e o início da Modernidade. Para a autora a caça às bruxas é uma das principais estratégias para a subalternização das mulheres no continente (FEDERICI, 2017).

<sup>53</sup> Segundo Oyeronké Oyewumí, “Os últimos cinco séculos, que conhecemos como a modernidade, foram definidos por uma série de processos históricos, incluindo o tráfico atlântico de escravos e instituições que acompanharam a escravidão e a colonização europeia de África, Ásia e América Latina. A ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de estados-nação e o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo. O período testemunhou uma série de transformações sociais e culturais. Significativamente, gênero e categorias raciais surgiram durante essa época como dois eixos fundamentais a partir dos quais as pessoas foram exploradas e as sociedades foram estratificadas (2019, p.85).

didáticos que abordam o passado do Ocidente, para que as relações de gênero sejam compreendidas enquanto constitutivas das estruturas sociais modernas da Europa.

Segundo Mônica Karawejczyk (2013, p. 3), *suffragettes* era a alcunha do grupo Women's Social and Political Union (WSPU), movimento social feminista fundado em 1904, que utilizava diferentes estratégias de formação de ativistas e de reivindicações e protestos em prol do sufrágio para as mulheres. O WSPU era uma das diversas associações da sociedade civil<sup>54</sup> na Inglaterra que questionavam as desigualdades sociais e reivindicavam o sufrágio universal. Porém, o nome *suffragettes* foi utilizado para diferenciar a atuação de grupos feministas que lutavam em prol do sufrágio para as mulheres. As *suffragettes* eram as feministas que utilizavam a desobediência civil como estratégia de luta. Suas associações faziam reivindicações ao estado-nação a partir do debate argumentativo e da legalidade do voto feminino.

Essa representação histórica das feministas como sujeitos de ativismo e luta política pelo direito ao voto é bastante positiva para as mulheres, porque rompe com a imagem passiva das mulheres na História como seres dependentes da ação dos homens. Esta representação funciona como uma “tecnologia de gênero” (LAURETIS, 1994) em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, porque pode inspirar as mulheres a se constituírem como sujeitos de coragem e persistência na luta por seus direitos políticos. A imagem destas mulheres no enfrentamento da polícia e até mesmo nos diálogos com os homens que se opunham ao sufrágio feminino, é bastante inspiradora para as mulheres nos dias atuais, haja vista o baixo número de mulheres que se dedicam à luta pela conquista e fortalecimento dos direitos políticos das mulheres. Trata-se de uma representação que amplifica a imagem das mulheres na História, para além daquelas que excluem as mulheres da política, retratando-as apenas nas atividades domésticas, no casamento e na maternidade. Assim, reconhecemos que o livro didático apresenta certos avanços importantes que incidem na formação das identidades das/os estudantes, ao destacar a presença de mulheres ativistas aguerridas como as *suffragettes* na História.

---

<sup>54</sup> Zina Abreu afirma que a pauta do sufrágio, durante todo o século XIX, compôs o arcabouço de reivindicações das mulheres organizadas em diversas associações. Assim sendo não era a única, tampouco, a principal reivindicação dessas associações. No fim do século XIX é que algumas dessas organizações voltam-se especificamente para a conquista do sufrágio, tornando essa pauta das mais importantes em suas atuações, com o argumento que as mulheres nunca seriam beneficiadas com o advento da cidadania se não participassem das principais instituições que as comandava, a política institucional do estado-nação (2002 p. 462).



As manifestações das sufragistas mobilizaram milhares de pessoas no Reino Unido. O estudo sobre as ações do WSPU pode contribuir para a compreensão da luta pelo sufrágio enquanto um movimento de grande mobilização da população inglesa. Compreender quem eram as mulheres envolvidas, as especificidades de suas pautas e os papéis de algumas lideranças proeminentes como Emmeline Pankhurst, ajuda a conferir visibilidade e importância para os feminismos na História. Porém, as razões de negação do direito de voto às mulheres são silenciadas no livro didático em questão, embora o livro afirme que isso é apenas resultado de uma contradição nos avanços da sociedade, como se fosse algo que normalmente deveria acompanhar o progresso econômico de um país. Esse silenciamento apaga da História o reconhecimento de valores, práticas, interesses e concepções de gênero que ainda estão presentes em nossa sociedade constituindo-se em obstáculos para a cidadania plena das mulheres. Não basta só mostrar as mulheres em luta, a História precisa também colaborar na legitimação e fortalecimento de nossas lutas, desvelando e problematizando o sistema patriarcal de dominação.

Sobre a promoção da imagem positiva das mulheres nos livros didáticos de História, há uma fotografia que mostra Emmeline Pankhurst como oradora, sendo ouvida por uma multidão. Essa memória engendra processos de subjetivação que atuam no nível do corpo, uma vez que ajudam as mulheres a se reconhecerem e se posicionarem também como sujeitos de atuação política e de diálogos nos espaços públicos. Colabora também para que pessoas que vão estar em contato com o livro didático assumam essa representação enquanto formadora de suas identidades como capazes de ocupar diferentes lugares sociais e de confrontar desigualdades que as afligem, assim como afligiram mulheres do passado. Embora o livro didático não problematize e historicize as concepções e relações de gênero vigentes naquela época e lugar, deixando intocável os fundamentos estruturais das desigualdades de gênero.

As três imagens propostas na primeira página da seção “Investigando na Prática” cumprem a função documental do livro didático, como objeto cultural complexo capaz de erigir o espírito crítico nas e nos estudantes (CHOPPIN, 2004, p. 552) e possibilitar a problematização das formas de mobilização e enfrentamento utilizadas pelo movimento feminista sufragista na Inglaterra. O livro didático de certa maneira colabora, portanto, na promoção da imagem positiva das mulheres, uma vez que as representa em diferentes situações e como sujeitos políticos atuantes e de coragem.

A narrativa atribui ao movimento das *suffragettes* uma importante contribuição para a luta das mulheres em geral, pois muitos dos direitos conquistados atualmente são consequências das lutas empreendidas no passado. A continuidade imaginada dessas lutas evoca a noção de que os feminismos possuem um centro e que suas conquistas derramaram-se ao mundo. No entanto, é interessante enfatizar as diversas formas e particularidades locais das lutas das mulheres na contemporaneidade. Nesse sentido, o livro didático apresenta um importante exercício de pesquisa sobre os movimentos feministas existentes na localidade do/a estudante. Ao cumprir com a habilidade da BNCC (BRASIL/MEC, 2017) EF09HI09 de “relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais”, o livro didático propõe articular passado e presente neste exercício que permite aproximar os/as estudantes dos movimentos feministas atuais, estimulando também identificações e empatia com as reivindicações das mulheres.

A sugestão de pesquisa em grupo sobre os feminismos atuais busca promover um debate sobre o tema em sala de aula e insere na pergunta a existência de diversos movimentos feministas. No sentido de atender às reivindicações dos movimentos feministas que corroboram para a erradicação das desigualdades de gênero na atualidade, é uma oportunidade ímpar de estar em contato com assuntos que se relacionam diretamente com a vida das/os estudante, com a formação de suas identidades e a construção de suas subjetividades.

A seção de atividades “Expandindo o conteúdo” (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 32), localizada no final do capítulo 1 “Fazendo História”, propõe a leitura, a interpretação e algumas perguntas para o texto intitulado “A conquista do direito ao voto feminino” (IMAGEM 11). As atividades dessa seção têm como objetivo aprofundar os conteúdos abordados pelo capítulo, sendo a única que retoma o tema de mobilizações políticas das mulheres para problematizar os assuntos trabalhados sobre a História e a historiografia. O texto refere-se às conquistas do sufrágio e candidatura no pleito eleitoral para as mulheres no Brasil. As atividades propostas em torno desse texto possibilitam aos/às estudantes fazer um exercício de reflexão sobre os feminismos no país, estabelecendo a relação com a luta das mulheres “desbravadoras que lideraram as primeiras conquistas feministas” (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 32). É um exercício de interpretação que possibilita também a pesquisa e o desenvolvimento de reflexão coletiva sobre a participação política institucional das mulheres no Brasil atual e demonstra a importância de mobilizações para as lutas contra a misoginia e a desigualdade de gênero no país.

**IMAGEM 21: ATIVIDADE: A CONQUISTA DO DIREITO AO VOTO FEMININO**

9. Leia o texto abaixo.

**A conquista do direito ao voto feminino**  
*Há pouco mais de 80 anos, mulheres ainda não tinham direito ao voto no Brasil.*

[...]

Em fevereiro de 1932, Getúlio Vargas assinou o tão esperado direito de voto. No ano seguinte, as brasileiras puderam participar da escolha dos seus candidatos para a Assembleia Constituinte em todo o país, mas o voto feminino ainda era facultativo. Somente com a promulgação da nova Carta Magna de 1934 o direito feminino de se alistar foi transformado em dever.

[...] O direito ao voto feminino — acompanhado do direito de se candidatar e ser eleita — foi conquistado com lutas históricas de longa duração com mulheres desbravadoras que lideraram as primeiras conquistas feministas e mostraram que lugar de mulher é também nos centros de decisão do país.

Hoje, à mulher não cabe mais somente o papel de esposa, mãe e dona de casa, como coube durante um longo período de nossa história. Ampliou-se significativamente seu protagonismo na sociedade. Porém, a discriminação ainda perdura, o que faz com que elas sigam lutando pelos seus direitos e, sem dúvida, a grande batalha ainda está relacionada à ocupação de espaços de poder.

TOSI, Marcela. A conquista do direito ao voto feminino. Politize! 18 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/conquista-do-direito-ao-voto-feminino/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

a) Quando as mulheres conquistaram o direito de votar no Brasil?  
Em fevereiro de 1932, no governo de Getúlio Vargas.

b) Como ficaram conhecidas as mulheres que lutaram pelo direito feminino ao voto no início do século XX? *Suffragettes.*

c) De acordo com o texto, a que se deve a conquista do direito ao voto feminino?  
Deve-se às lutas históricas travadas pelas mulheres ao longo dos anos.

d) Em sua opinião, o que pode ser feito para aumentar a participação feminina na política? E de que maneiras a discriminação contra as mulheres na política pode ser combatida?  
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a participação feminina no cenário político ainda é muito desigual. Enfatize a necessidade de estudar e discutir sobre a luta e as conquistas das mulheres ao longo da história, de modo a incentivar a maior participação feminina na política e combater os casos de discriminação que ainda se mantêm nos dias de hoje.

**Discutindo a história**

10. Os textos a seguir apresentam diferentes reflexões sobre a História. O primeiro é do historiador alemão Leopold von Ranke, do século XIX. O segundo é do historiador brasileiro da atualidade Caio César Boschi. Leia-os.

**Fonte A**

[...]

A História atribui a si mesma a função de julgar o passado e de instruir as narrativas em benefício das gerações futuras. A presente obra não se atreve a tomar liberdades; ela busca mostrar somente o que de fato ocorreu. [...]

RANKE, Leopold von. In: WARRINGTON, Marnie Hughes. 50 grandes pensadores da história. Tradução: Beth Honorato. São Paulo: Contexto, 2002. p. 289.

**32**

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 32


No Manual do Professor, a habilidade da BNCC “EF09HI9 – Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais”, da Unidade Temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” (BRASIL, 2017, p. 428-429)”, justifica a escolha do tema deste exercício. O texto explica a relevância da atividade e sugere que às/os docentes proponham debates que tratem da importância das mobilizações feministas para a conquista de direitos. Assim orienta o Manual do Professor:

Atribui as conquistas dos direitos das mulheres a trajetória do movimento feminista, demonstrando a importância desse movimento social. Debata com os alunos o fato de serem os sujeitos históricos responsáveis pelas mudanças ocorridas na sociedade. Questione se o fato de as mulheres se unirem em torno de um movimento organizado foi importante para as conquistas alcançadas. Pergunte quais diferenças eles podem apontar entre o papel da mulher na sociedade atualmente e no passado. Avalie se são capazes de perceber que ainda há muita desigualdade e que as cidadãs ainda têm muito a conquistar, entretanto, é imprescindível a compreensão de que direitos por igualdade surgem de reivindicações, e não são simplesmente cedidos por governos. (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 32)

Os objetivos de aprendizagem declarados no Manual do Professor não fazem parte da reflexão proposta no texto que as/os estudantes têm contato. Dessa maneira, o aprofundamento e as informações sobre os feminismos são sugeridas para as/os professores, mas não incorporadas no conteúdo da atividade. Delegar o aprofundamento do debate para o exercício na sala de aula desvela a cultura histórica que não insere as relações de gênero como constitutivas dos processos sociais, abordando o tema paralelamente ou como adendo de conteúdos principais. A história dos feminismos não é alçada a importância da composição da obra. O livro didático trabalha de forma importante a abordagem do conteúdo, porém não supera a chave das questões de gênero como apêndice do eixo condutor das narrativas principais.


No capítulo 5, dedicado ao estudo da Era Vargas (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 116), as lutas feministas em prol do voto para as mulheres voltam a ser mencionadas, especialmente na narrativa principal intitulada “A participação feminina na política” (IMAGEM 12). Este texto versa sobre a inserção na legislação brasileira do direito ao sufrágio e sobre a candidatura de mulheres na política, temas abordados também no capítulo 1 “Fazendo História” do livro didático em questão. Carlota Pereira Queirós é citada como a primeira deputada eleita no país. A imagem que ilustra o texto mostra a deputada na câmara municipal do Rio de Janeiro discursando para os deputados (todos eles homens). Essa é uma imagem que ajuda a compreender o ambiente em que as primeiras mulheres eleitas trabalharam e enfrentaram, no sentido de legitimidade e resistência para ocupar os espaços da política institucional no Brasil. O texto afirma que o número de candidatas mulheres aumentou a cada eleição, porém que atualmente a porcentagem de mulheres candidatas e eleitas ainda é menor que a de homens. As políticas públicas, implementadas desde 2014 no Brasil, são citadas como formas de mudar essa realidade. Assim, a narrativa indica percalços para a participação política das mulheres no Brasil.

## IMAGEM 22 - “O SUJEITO NA HISTÓRIA” – BERTHA LUTZ




### A participação feminina na política

A Constituição de 1934 incorporou em seu texto uma importante medida que existia como decreto desde 1932. Essa medida regulamentou o processo de alistamento eleitoral no país, e por meio dela, passou a ser autorizada a inscrição de mulheres como candidatas e eleitoras. A partir disso, foi oficialmente eleita para a Assembleia Nacional Constituinte a primeira deputada federal brasileira: a médica Carlota Pereira de Queirós.




A primeira deputada eleita do Brasil, Carlota Pereira de Queirós, discursa na Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro (RJ), 1934.

Com o passar dos anos, as eleições incluíram cada vez mais candidatas mulheres. No entanto, esse número ainda é menor se comparado ao dos homens. Para tentar transformar essa realidade, em 2014, foi lançada uma campanha pelo Congresso Nacional intitulada “Mulher na Política”. Seu objetivo era estimular a candidatura de mulheres para que se efetive a representação feminina na política brasileira e na garantia da igualdade de direitos. Nos últimos anos, iniciativas como cotas mínimas do fundo eleitoral e do tempo de propaganda também têm buscado ampliar a participação feminina nos espaços políticos.



### O sujeito na história Bertha Lutz

Bertha Lutz durante conferência feminista nos Estados Unidos, 1922.




Bertha Maria Júlia Lutz nasceu no ano de 1894, em São Paulo. Ela teve um importante papel na luta pelos direitos das mulheres brasileiras e na organização do movimento feminista. Obteve sua formação na área de Biologia, em uma universidade francesa, e trabalhou no Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Quando estava na Europa, Bertha entrou em contato com o movimento sufragista, que lutava pelo direito de voto feminino. Em 1922, ela fundou uma instituição chamada Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, responsável por promover o I Congresso Feminista no Brasil.

Em 1934, Bertha se candidatou a uma vaga no Congresso como deputada, mas não conseguiu se eleger, ficando com a vaga de suplente. Dois anos depois, o deputado titular faleceu e Bertha assumiu o cargo no Congresso. Várias medidas ganharam sua atenção, como a igualdade salarial, a diminuição da jornada de trabalho, o maior tempo de licença-maternidade, entre outras.

Mesmo após o fechamento do Congresso, em 1937, Bertha se manteve na luta pelos direitos femininos e chegou a representar o Brasil na Conferência Mundial da Mulher, no México, em 1975, falecendo no ano seguinte.

116



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, Vol. 4, 2018, p. 116

A narrativa permite refletir sobre quais são os problemas enfrentados para a participação das mulheres na política institucional e, também, sobre as políticas públicas de reparação de desigualdades, necessárias para garantir a efetiva inserção das mulheres nesses espaços tradicionalmente ocupados por homens. No Brasil em 2022<sup>55</sup>, a porcentagem de mulheres ocupando cargos políticos em câmaras municipais, estaduais, federais, em cargos

<sup>55</sup> Sobre a presença das mulheres na política institucional ver mais: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2019/Marco/numero-de-mulheres-eleitas-em-2018-cresce-52-6-em-relacao-a-2014>. Acesso em: 10, mar. 2022.

executivos e no judiciário é muito menor que a dos homens. Nas eleições federais, estaduais e municipais de 2018, as candidatas representaram 31,6% das candidaturas propostas e as eleitas representam atualmente 11,10% do total de candidatas/os eleitas/os. Manuela D'Ávila (2021) reuniu relatos de mulheres que ocuparam cargos políticos no país e que sofreram violência política de gênero durante os seus mandatos. Esses dados auxiliam na compreensão do ínfimo número de representantes políticas mulheres no Brasil, além de indicar a urgência da tratativa do tema nos livros didáticos.

Unida a essa narrativa, a seção “O sujeito na história” traz Bertha Lutz (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 116), considerada responsável por promover o primeiro congresso feminista no Brasil. A imagem utilizada para ilustrar a seção refere-se à sua participação em conferência feminista, nos Estados Unidos em 1922. Bertha Lutz é identificada como uma das mais importantes feministas na luta pelo sufrágio no Brasil, porque atuou em diversas frentes em prol dos direitos para as mulheres. A presença de Bertha Lutz no livro didático é fundamental para a compreensão da atuação das mulheres na conquista pelo direito ao voto no país. Sua imagem revela que as mulheres estavam presentes nos debates e projetos políticos da nação. A narrativa sobre ela permite ativar modos de subjetivação femininos no campo da atuação política institucional.

É interessante refletir que as reivindicações das sufragistas brasileiras atingiam uma camada das mulheres do país, majoritariamente brancas e de setores sociais abastados. Surge da repetição desse tema narrativo na edição didática a reflexão sobre quais são as representações dos feminismos que são abordadas nos livros didáticos. Não há a abordagem sobre a diversidade do movimento feminista sufragista no Brasil. Sendo assim os movimentos de mulheres brancas, de setores abastados da sociedade e que reivindicavam direitos relacionados a política institucional funcionam como modos de subjetivação dominantes dos feminismos no livro didático do nono ano (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4).

A função dessa narrativa no livro didático é a de elucidar as principais movimentações sociais que caracterizam o período do regime político do Estado Novo brasileiro. Dessa forma, inserir os movimentos feministas nessa perspectiva coloca a história das lutas das mulheres e dos feminismos no decurso das transformações dos processos sociais, ação que demonstra o avanço da abordagem na tratativa do assunto no livro do nono ano (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4). O caráter histórico das lutas das mulheres

também é enfatizado, embora não haja citações suficientes na edição didática que subsidie o aprofundamento sobre o tema.

As lutas pelo sufrágio para a mulheres são as representações dos feminismos majoritariamente lembradas no livro didático do nono ano (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4), um indício importante daquilo que os autores dessa coleção querem enfatizar sobre os feminismos na História. Conta-se a história dos movimentos sociais que organizavam-se para reivindicar o direito a participação política institucional, mobilizando setores progressistas e conservadores em um momento em que o estado-nação brasileiro formava as suas bases em perspectiva nacional e nacionalista. Dessa maneira, as memórias sobre as mobilizações em prol do voto para as mulheres dialogam com a constituição do Estado brasileiro, conteúdo que reitera as formas canônicas de trabalho com a perspectiva da História Política.

No Capítulo 7, sobre o mundo durante a Guerra Fria (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4), a seção “O sujeito na história” (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 172) traz a feminista, professora e ativista negra estadunidense Angela Davis (IMAGEM 13). Na composição da página, o texto da narrativa principal versa sobre “O movimento Negro estadunidense” e as diferentes formas de articulação para o combate a desigualdade racial no país.

Angela Davis é uma das mais importantes referências para os movimentos sociais e para a produção científica sobre mulheres, raça e classe. É a partir de sua produção teórica que questões cruciais foram também problematizadas internamente nos movimentos feministas. Um dos mais significativos apontamentos de Angela sobre a atuação dos feminismos, recai sobre a necessidade de se considerar as diferentes experiências de vida das mulheres e elementos fundamentais como a raça e a classe a que pertencem, para a elaboração das reivindicações desses movimentos. Dessa forma, a autora combate a universalização das pautas sobre os direitos para as mulheres e coloca em xeque o racismo dentro dos feminismos que, durante longo período, privilegiaram somente questões pertinentes a vida das mulheres brancas e abastadas da sociedade.

## IMAGEM 23 – “O SUJEITO NA HISTÓRIA” ANGELA DAVIS

### O Movimento Negro estadunidense

O Movimento Negro teve forte impacto nos EUA. As pessoas que participavam desse movimento lutavam pela igualdade civil entre brancos e negros e pelo fim da discriminação racial no país. Os principais líderes foram Martin Luther King Jr. e Malcolm X. No entanto, cada um deles defendia diferentes estratégias de luta.

King era um líder negro cristão que acreditava na luta multirracial contra a segregação, a pobreza e a marginalização dos afro-americanos. Ele estimulou boicotes aos meios de transporte que discriminavam os negros e organizou diversas manifestações pacifistas pelos direitos civis e pela igualdade racial. Por meio de seus discursos, King conseguiu unir milhares de pessoas em defesa da causa negra, inclusive políticos estadunidenses, que aprovaram leis em benefício dos afro-americanos. Em 1963, King liderou a **Marcha pelos Direitos Civis**, em Washington D.C., contando com a participação de cerca de 200 mil pessoas, e, em 1964, recebeu o prêmio Nobel da Paz. Contudo, Martin Luther King Jr. foi assassinado em 1968.

Malcolm X, por sua vez, era um líder negro muçulmano que não acreditava na união entre brancos e negros. Ele também organizou muitas manifestações em favor da causa negra, mas, ao contrário de King, estimulava a luta armada se ela fosse necessária. Ele participou do Movimento Negro de 1952 até 1965, quando também foi assassinado.



### O sujeito na história Angela Davis

Angela Davis nasceu em 1944, em Birmingham, EUA. Durante a década de 1960, ela estudou Filosofia e passou a se dedicar à defesa dos direitos das mulheres e a atuar no Movimento Negro.

Em 1969, Angela tornou-se professora da Universidade da Califórnia. Suas aulas atraíam muitos alunos, o que chamou a atenção de setores conservadores da sociedade estadunidense. O governo dos EUA, nesse período, promovia uma vigilância sobre pessoas ligadas a movimentos sociais e partidos de esquerda, e passou a perseguir Angela.

Em 1970, após declarar-se membro do Partido Comunista, ela foi demitida da Universidade. No mesmo ano, ela foi presa sob a acusação de envolvimento na tentativa de fuga de George Jackson, um presidiário militante do Movimento Negro.



Angela Davis discursando para uma multidão na Carolina do Norte, EUA, 1974.

O julgamento de Angela causou uma enorme comoção tanto nos EUA como em outros países. Diversas passeatas pedindo sua libertação foram organizadas, e muitos intelectuais e artistas se manifestaram em seu favor. Após 18 meses do início do julgamento, ela foi inocentada de todas as acusações e libertada.

Angela Davis continuou a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, e atualmente é professora da Universidade de Santa Cruz, em São Francisco, EUA.



Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 172

O conteúdo da seção não identifica Angela Davis como feminista. Porém, nas orientações gerais do Manual do Professor, sua atuação é relacionada aos feminismos das décadas de 1960 e 1970. Sobre esta seção, as orientações para as /os professores, são as seguintes:



Uma nova onda dos movimentos feministas também ganhou força nas décadas de 1960 e 1970. Iniciada nos Estados Unidos por mulheres de classe média, rapidamente se espalhou pela Europa e pelas nações do chamado Terceiro Mundo, abrangendo manifestantes de várias classes sociais. A possibilidade de as mulheres trabalharem fora de casa e se dedicarem à esfera política colaborou para a mudança de pensamento que prevalecia sobre até o século XIX. Além disso, a disponibilidade de métodos anticoncepcionais e sua maior aceitação social permitiram uma queda na taxa de natalidade. Isso possibilitou o engajamento feminino em esferas inéditas da vida social, para além do circuito familiar. (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 172)

Conteúdos importantes sobre a História das mulheres e dos feminismos estão inseridos nessa orientação para professores/as, porém o aprofundamento da questão é relegada, uma vez mais, a opção por parte de cada docente. Há uma visão generalizada sobre a movimentação feminista e a ideia das “ondas” dos movimentos feministas é também rememorada. A perspectiva das ondas feministas parte da ideia de que há um centro irradiador das ideias dos feminismos para a periferia, hierarquizando experiências de movimentos sociais diferentes. Essa concepção é atualmente questionada, tanto pelos movimentos feministas, quanto por trabalhos acadêmicos (HEMMINGS, 2009), que buscam identificar e tornar visível as organizações de mulheres de diferentes sociedades que não tiveram as suas histórias contempladas pelos discursos sobre o passado e pela historiografia. Ademais, apesar da orientação da narrativa estar associada a uma personagem feminista negra, os feminismos majoritariamente brancos aparecem como referência da trajetória política desses movimentos sociais, opera, dessa forma, no apagamento das trajetórias do feminismo negro e não rompe com a epistemologia racista que permeia a produção de edições didáticas no Brasil.

Historicamente relacionados às lutas políticas das mulheres no mundo contemporâneo, os feminismos vêm gerando mudanças cruciais nas relações sociais, sobretudo, ao questionar as concepções de sexo/gênero binárias e hierárquicas que naturalizam a oposição e hierarquia entre homens e mulheres na vida social. Com características plurais, os feminismos são marcados pela diversidade constitutiva do “ser mulher”. Desse modo, entendemos que a história destes movimentos aponta para a diversidade de lutas empreendidas em diferentes espaços e tempos, atentando para suas especificidades, assinaladas pelas interseccionalidades do gênero à raça, etnia, sexualidade, nacionalidade, classe, religião e outros marcadores sociais.

Segundo Yasmine Ergas, “o termo feminismo indica um conjunto de teorias e de práticas historicamente variáveis em torno da constituição e da legitimação dos interesses das

mulheres (1994, p. 590). Considerando a pluralidade dos movimentos feministas e de mulheres, bem como suas variadas trajetórias históricas de lutas e conquistas ao longo do tempo, entendemos que as memórias e histórias acerca destes movimentos são fundamentais não só para o reconhecimento da pluralidade identitária e das perspectivas, organizações e reivindicações políticas das mulheres em diversas épocas e lugares, mas também para o reconhecimento e fortalecimento da cidadania e dos direitos das mulheres no tempo presente. Enquanto formas socialmente elaboradas de representação do passado, memórias e histórias possuem valores formativos que implicam no reconhecimento e valorização das mulheres como sujeitos históricos de direitos, lutas, resistência e participação política. Nessa perspectiva, como bem disse Cintia Crescêncio,


(...) conhecer a história dos feminismos (...) permite que conheçamos também as trajetórias que nos trouxeram (nós mulheres) ao cenário atual. Penso que o conhecimento sobre disputas, conquistas, derrotas, radicalismos e estratégias possibilitam a compreensão de que se hoje podemos (nós mulheres): decidir sobre nossos corpos, mesmo que de forma ainda limitada; ingressar em profissões antes consideradas masculinas; escolher nossos destinos; comandar universidades; governar países; é porque uma série de mulheres lançou-se na luta por esses direitos (2012, p. 19).

Tais representações são aqui concebidas como formas de produção de sentidos e significados para a atuação de movimentos políticos e sociais de mulheres do Brasil e de outras partes do mundo, que ganharam expressão, especialmente, a partir do século XIX. Trata-se das formas de ver e fazer ver as lutas, reivindicações, pensamentos, ações e personagens que compõe estes movimentos até o tempo presente. Dessa forma, é importante abarcar a diversidade de movimentos que estiveram envolvidos nas lutas e conquistas pelos direitos das mulheres.

No ensino de História, a representação de uma feminista negra como agente de processos sociais transformadores colabora na visibilidade da diversidade de estratégias e sujeitos que lutam por direitos. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem do capítulo, que pretendem problematizar os movimentos revolucionários no período da Guerra Fria, abordam as transformações impulsionadas por movimentos que arregimentam as suas pautas a partir de vivências compartilhadas com os feminismos e o movimento negro. Para a cultura histórica é um tema imprescindível para a compreensão de outras formas de articulação e luta política, possibilitando a reflexão sobre a complexidade das reivindicações sociais e a variedade das mobilizações.

## IMAGEM 24 – VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Capítulo 12



### Violência contra a mulher

As lutas das mulheres pela igualdade são históricas. Na primeira metade do século XX, movimentos em defesa do direito feminino ao voto se intensificaram ao redor do mundo. Com o tempo, eles conseguiram estabelecer legislações que permitissem que mulheres votassem e se candidatassem em grande parte dos países. Esse movimento pelo voto foi muito importante para fortalecer iniciativas feministas.

Nas décadas de 1960 e 1970, outras propostas foram difundidas nesses movimentos, que passaram a reivindicar direitos aos métodos contraceptivos, mais liberdade em relação aos modos de se vestir e também uma abertura no mercado de trabalho em relação ao papel assumido pelas mulheres. Atualmente, essas lutas em defesa de ideais feministas continuam mobilizando muitas pessoas. As ações têm se voltado para equiparação salarial entre homens e mulheres, erradicação do machismo, aprovação de leis específicas para o público feminino, entre outras reivindicações.

Porém, mesmo com diversas mobilizações de luta feminina, ainda há um problema muito grave em nosso país: a violência contra as mulheres. Casos de agressões físicas, morais, psicológicas e sexuais, por exemplo, são recorrentes. Nos últimos anos, algumas iniciativas do governo têm buscado transformar essa realidade, como é o caso da aprovação da Lei Maria da Penha, que propõe medidas de punição e institui uma rede de atendimento às mulheres vítimas de violência.


[...]


No que se refere ao combate à violência contra as mulheres, as ações desenvolvidas incluem o estabelecimento e o cumprimento de normas penais que garantam a punição e a responsabilização dos agressores/autores de violência, bem como a implementação da Lei Maria da Penha [...]. No âmbito preventivo, encontram-se ações que desconstruem os mitos e estereótipos de gênero e que modificam os padrões sexistas, perpetuadores das desigualdades de poder entre homens e mulheres e da violência contra as mulheres. A prevenção inclui não somente ações educativas, mas também culturais que disseminem atitudes igualitárias e valores éticos que colaborem para a valorização da paz e para o irrestrito respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual, entre outras.

[...]

BRASIL. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional\\_politicamulheres.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

O Instituto Maria da Penha desenvolveu um site que aponta diariamente casos de violência contra as mulheres, contribuindo para divulgar aos brasileiros esse grave problema que atinge diversas mulheres em nosso país. No site é possível obter informações sobre as denúncias, analisar alguns depoimentos e compreender as diversas formas de violência.




305

Fonte: DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 305

No Capítulo 12, “O mundo contemporâneo” (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4), a última narrativa do livro que se refere aos feminismos é intitulada “Violência contra a mulher” (IMAGEM 14). O caráter histórico das lutas das mulheres é enfatizado, assim mobilizações pelo sufrágio são citadas como importantes para “fortalecer as iniciativas feministas” (DIAS, GRINBERG e PELLEGRINI, 2018, Vol. 4, p. 305). O conteúdo do texto trata também das décadas de 1960 e 1970, consideradas aquelas que mais contribuíram para a divulgação das pautas dos feminismos.

Pela primeira vez nessa edição didática a questão do compromisso com o combate à violência contra as mulheres, exigido no edital do PNLD 2020 (BRASIL/MEC, 2018), é abordada de forma direta. Este avanço deve ser atribuído às reivindicações dos feminismos para a tratativa do tema em edições didáticas, porque contribui com a perspectiva de que a questão da violência contra a mulher deve ser enfrentada no imaginário social e, também, através de políticas públicas. Segundo Susane de Oliveira,

Já que os livros didáticos não problematizam ou historicizam os enunciados de violência contra mulheres, cabe aos/as professores/as essa tarefa em sala de aula, lançando questionamentos que possibilitem a difusão de uma concepção onde o sexo/gênero seja compreendido não como uma dimensão particular/privada da existência humana, mas sim pública, política e de impacto geral na história das coletividades. (...) A história é uma poderosa ferramenta para mudar a cultura e criar mudanças sociais. As abordagens e reflexões sobre o tema da violência contra mulheres no ensino de história podem assim se constituir em um apelo à ação, à não aceitação passiva dos atentados à dignidade física, mental ou moral das mulheres no tempo presente. (2019, p. 22)

No último parágrafo, a questão do alto índice de violência contra as mulheres no Brasil passa a ser o foco do texto. É importante a citação do PNPM (BRASIL, 2018), documento voltado para a promoção de políticas públicas para as mulheres, para comunicar a legislação que pune os homens que agredem as mulheres no país. Esse trecho do documento informa que deveria haver ações do Estado para a prevenção e a punição da violência contra as mulheres no Brasil. Traz, também, a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que prescreve punições distintas para diversas formas de violência contra as mulheres, além de garantir o acolhimento e a proteção das vítimas. Ademais, a prevenção deve fazer parte do combate às violências contra as mulheres, contando com ações educativas e culturais que modifiquem os padrões sexistas que perpetuam a desigualdade de gênero. A imagem que ilustra a narrativa pertence ao site do Instituto Maria da Penha<sup>56</sup>, que registra os casos de violência de gênero denunciados diariamente no país e auxilia a divulgar formas de compreender, evitar, denunciar e conhecer mais sobre o problema da violência contra as mulheres no Brasil.

A edição didática enfatiza a existência e os números alarmantes da violência contra as mulheres na sociedade brasileira, porém não há maiores explicações sobre as razões e as

---

<sup>56</sup> Ver mais em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em 10 abril. 2022.

medidas que devem ser tomadas para transformar esse quadro. Por isso, concordamos com Susane de Oliveira,

Não por acaso, os livros didáticos analisados evitam historicizar o sexo-gênero, revelando os limites de suas abordagens no sentido da promoção de uma educação para o combate à violência contra mulheres. Essa historicização poderia colocar em xeque os valores, as crenças e as verdades que alicerçam as desigualdades estruturais de nossa sociedade, também abrindo condições discursivas para a emergência de outros modos possíveis de subjetivação do sexo-gênero. (2019, p. 497)

As representações dos feminismos no texto base articulam o caráter histórico do movimento e citam pautas conhecidas que geraram transformações sociais. Porém, as conquistas dos feminismos são narradas de forma pontual e de acordo com momentos de maior visibilidade social. A abordagem dos processos históricos das lutas das mulheres em diferentes regiões, que possibilitam a emergência dessas articulações políticas não conta com conteúdos suficientes no livro didático em questão. É importante ter a perspectiva, no contexto da obra e nos objetivos do capítulo, que “Analisar os diversos conflitos e problemas do mundo contemporâneo” e “Reconhecer a importância da diversidade étnica, sexual, cultural e religiosa no mundo contemporâneo” passa por uma miríade de questões sociais que compõe os discursos de prevenção às diversas formas de violência de gênero e de reivindicações por direitos. Dessa maneira, é preciso abordar de forma mais aprofundada a história das mulheres, das lutas das mulheres por direitos e dos movimentos feministas para que o compromisso de promover a imagem positiva das mulheres e de se comprometer com o combate às violências de gênero tenha efeitos transformadores em nossa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações das mulheres nos livros didáticos da coleção *Vontade de saber história*, constituem uma amostra bastante significativa das formas de inserção das mulheres no conhecimento histórico escolar a partir das demandas dos movimentos feministas e de mulheres por mudanças nas políticas curriculares. Não por acaso, a presença das mulheres na BNCC de História está contemplada apenas nos objetos de conhecimento para os sextos e nonos anos, em duas unidades temáticas. Nesse sentido, a coleção didática analisada, apesar dos avanços significativos na inclusão das mulheres na História, não atende plenamente as demandas colocadas pelos movimentos feministas e de mulheres e pela assinatura de acordos internacionais sobre a ampla e adequada abordagem das mulheres e das questões de gênero na educação escolar. Porém, reconhecemos que a responsabilidade sobre isso não é apenas dos livros didáticos, seus autores e editora, mas também da permanência do sexismo na cultura escolar e nos interesses que gravitam na definição das políticas curriculares no Brasil.

Assim, compreendemos que a transformação do conhecimento histórico escolar difundido nos livros didáticos não é um processo simples, pois envolve a transformação de uma série de fatores complexos que intervêm nos currículos escolares. Os livros didáticos como forma de currículo escolar são sintomáticos também das estruturas sociais de poder baseadas nas desigualdades de gênero, raça e classe. Assim, entendemos a necessidade de transformações não só na escola, mas na cultura, de modo geral, em nossa sociedade. Para isso, cada um deve fazer a sua parte, o que reforça a importância de continuarmos insistindo enquanto professores/as na transformação dos saberes históricos a serem ensinados em sala de aula.

As representações das mulheres veiculadas nos livros didáticos de História operam também como “tecnologias do gênero” (LAURETIS, 1994), ao promover modelos identitários, comportamentos e formas de atuação das mulheres na história. Tais representações podem assim intervir ou orientar os modos de subjetivação das mulheres, constituindo-se em referenciais com as quais os/as estudantes podem se identificar na construção de si. Nesse sentido, destacamos a importância dos avanços observados na coleção didática *Vontade de saber história*, ao trazer certas imagens de mulheres em cenários de atuação política, de luta por direitos e nos movimentos feministas, além da imagem de mulheres negras fora dos estereótipos racistas/sexistas.

As representações imagéticas de gênero veiculadas nos livros didáticos indicam os modos de subjetivação femininos e masculinos que são ativados nos currículos escolares. A quantidade de imagens que representam exclusivamente mulheres e mulheres designadas por nome próprio na coleção *Vontade de Saber História* constituem vinte e cinco por cento das imagens que representam pessoas em todos os livros desta coleção, um indício bastante significativo da desigualdade de gênero nas histórias a serem ensinadas. Já as imagens que representam exclusivamente homens e homens designados por nome próprio, somam mais de cinquenta e cinco por cento das imagens nos livros do sexto ao nono ano. Assim, na análise dessa coleção, concluímos que apesar dos avanços na inserção de imagens femininas que apontem para a nossa pluralidade identitária, ainda permanece a centralidade das imagens masculinas na história.

No entanto, diferente do que foi verificado por algumas pesquisadoras<sup>57</sup> de livros didáticos de história, publicados desde o século XX e que majoritariamente traziam imagens de mulheres em papéis de subserviência, de cuidados, de beleza e de fragilidades no âmbito familiar e doméstico, há uma mudança importante na representação das funções sociais ocupadas por mulheres em diferentes contextos e tempos históricos na coleção analisada. A diversidade de representações exclusivamente com mulheres e de mulheres designadas por nome próprio referem-se a ativistas, arqueólogas, historiadoras, lideranças políticas, operárias, camponesas, comerciantes, atletas, professoras, eleitoras, enfermeiras, médicas, pesquisadoras, agricultoras, artesãs, participantes de guerra, sobreviventes de guerra, motoristas, funcionárias terceirizadas, quilombolas e etc. Essas imagens engendram modos de subjetivação diversos e plurais para as mulheres, embora com certas limitações, já que pouco são exploradas.

Nas narrativas principais, é pouca a presença das mulheres como protagonistas centrais dos acontecimentos históricos abordados. Embora estejam representadas em diversas funções e atividades, elas aparecem de maneira ainda limitada, em textos que abordam de forma generalizada as diferenças das experiências em contextos diferentes. Para o ensino de História, que pretenda promover a construção de uma sociedade democrática, é fundamental abordar a história das mulheres na perspectiva das mulheres nas edições didáticas. Dessa

---

<sup>57</sup> Fúlvia Rosemberg (1975), Esmeralda Negrão e Tina Amado (1989), Cristiane Bereta da Silva (2007), Ana Maria Marques e Clauderize Karla de Oliveira Magalhães (2012), Cristiane da Silva Lima Martins (2018), Susane de Oliveira (2015, 2018, 2019), Thábata Mortani Lopes (2015), Flávia Caimi e Letícia Mistura (2015) e Gisele Garcia Lopes (2018).

maneira, defendemos que as narrativas principais dos livros didáticos incorporem em seus conteúdos a abordagem do papéis sociais ocupados por elas nos diferentes contextos.

Nesse sentido, identificamos que a história das mulheres é tratada nessa coleção, principalmente, nas seções especiais o que indica a não incorporação do tema no texto base dos livros didáticos. A história das mulheres continua a não ser considerada como conteúdo principal, mas sim como apêndice temático que trata de suas experiências de forma apartada da narrativa dos grandes acontecimentos históricos. Isso indica que a presença das mulheres na história não é tão importante, já que aparece de maneira muito marginalizada. Nesse sentido, concordamos com as demandas dos feminismos de que a história das mulheres na perspectiva das mulheres ainda necessita ser incorporada na produção didática, considerando em seu complexo regime de produção a abordagem das questões de gênero e interseccionalidades.

Embora a rara presença de mulheres nomeadas denote o silenciamento e a insistente exclusão das mulheres das narrativas principais, personagens distintas<sup>58</sup>, positivas e plurais são rememoradas de alguma forma nos volumes da coleção *Vontade de Saber História*. Porém, considerando as interseccionalidades do gênero, identificamos que boa parte destas representações femininas indicam a centralidade na presença e atuação de mulheres brancas e de origem europeia, o que pode ser sintomático do racismo epistêmico ainda operante nos livros didáticos de História.

Além disso, observamos que o gênero, em toda coleção didática analisada, não aparece como uma categoria de análise histórica. Dessa forma, os padrões de feminilidades e masculinidades são comunicados a partir da universalização de uma concepção de gênero binária e hierárquica. Assim, o mundo é composto por homens e mulheres e o significado

---

<sup>58</sup> No livro do sexto ano as mulheres nomeadas são: Karen Worcman historiadora, Niéde Guidon, arqueóloga, Aspásia, conhecedora de política e retórica, Hipátia de Alexandria, matemática e filósofa, Teodora, imperatriz do Império Bizantino. No livro do sétimo ano, são: Heloísa Starling, historiadora, Rita Weiss, sobrevivente do holocausto, Malinche, mulher indígena Asteca e Jinga Mbande, liderança política de Ndongo e Matamba, África. No livro do oitavo ano, são: Eleanor Roosevelt, primeira dama estadunidense, Mary Wollstonecraft, filósofa iluminista, Nina Simone, musicista, Rosa Parks, ativista, Olympe de Gouges, escritora revolucionária, Anita Garibaldi, guerrilheira, Emerenciana, informante da revolta dos Malês, Narcisa Amália de Campos, jornalista abolicionista, Nísia Floresta, educadora feminista, Maria Quitéria, militar, Marianne Hubertine, feminista francesa, Yaa Asantewa, liderança política Ashanti, Lakshmibai, revolucionária indiana. No livro do nono ano, são: Maria Leopoldina, imperatriz do Brasil, Mary Del Priore, historiadora, Rosa Luxemburgo, política, Maria Martins, artista, Carlota Pereira de Queiroz, primeira deputada eleita no Brasil, Emmeline Pankhurst, feminista inglesa, Bertha Lutz, feminista brasileira, Carmem Miranda, cantora, Leni Riefenstahl, cineasta, Valentina Tereshkova, cosmonauta, Angela Davis, professora ativista, Janis Joplin, cantora, Flora Nwapa, escritora nigeriana e Dilma Rousseff, presidenta do Brasil.



dessas identidades é o mesmo, independentemente do tempo e do espaço em que ocorreram. O gênero não é compreendido como parte das estruturas de poder e dominação que atravessam as relações sociais. Dessa forma, reitera padrões que dificultam a emergência de outras concepções de gênero e relações sociais não normativas e dissidentes na história.

Omitir as questões de gênero da legislação educacional brasileira e do currículo escolar impede a difusão de conhecimentos históricos culturais libertadores e democráticos, especialmente, para as mulheres. A categoria gênero é uma ferramenta para desnaturalizar concepções binárias e hierárquicas de gênero. Perpetuar o binarismo de gênero e uma única concepção do que significa ser mulher não combate os índices alarmantes das violências de gênero no país. Ademais, corrobora para que as razões para a existência das violências de gênero não sejam debatidas. O papel do livro didático nesse sentido é crucial, porque é um objeto cultural de alto alcance e de circulação do conhecimento histórico no Brasil.

No contexto de produção e circulação dos livros didáticos do país reconhecemos que a diversidade dos papéis e temas veiculados pela coleção *Vontade de Saber História* colaboram de alguma maneira na promoção da imagem positiva das mulheres. Porém, o contexto de produção dos livros didáticos permanece norteado por uma epistemologia racista, sexista e androcêntrica. Essa forma canônica de construção do conhecimento histórico ainda produz certos entraves na promoção das imagens positivas das mulheres na história. Entendemos que ainda há muitos desafios e problemas relacionados à incorporação das mulheres e das questões de gênero nos livros didáticos de História. Acreditamos que o entendimento do caráter histórico-social destas representações, de seus mecanismos de construção e funcionamento na história escolar, permite também aos/às professores/as, estudantes e pessoas que entram em contato com os livros didáticos a pensar estratégias para o confronto, questionamento e abordagem das questões de gênero e da história das mulheres no ensino de História.

## **FONTES DE PESQUISA**

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de Saber História. 6º Ano, Vol.1. São Paulo: Editora Quinteto, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de Saber História. 7º Ano, Vol. 2. São Paulo: Editora Quinteto, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de Saber História. 8º Ano, Vol. 3. São Paulo: Editora Quinteto, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de Saber História. 9º Ano, Vol. 4. São Paulo: Editora Quinteto, 2018.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Zina. *Luta das Mulheres pelo Direito de Voto. Movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos*. Arquipelago • História, 2ª série, VI (2002).
- BAPTISTA, Bruna Cruz. *Avanços e(ou) permanências no livro didático de História quanto às questões de gênero e a presença das mulheres na História*. RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades –Cidadania, Diversidade e Bem Estar.Vol V, núm. 2, jul-dez, 2021, pág-410-430.
- BECHLER, Rosiane Ribeiro; SILVA, Cristiani Bereta da. *Livros didáticos como textos de memória: notas sobre narrativas da imigração alemã em livros didáticos de história regionais*. Hist. Educ. Santa Maria, v. 23, e81563, 2019. Impresso.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Produção didática de história: trajetórias de pesquisas*. Revista de História, n. 164. São Paulo, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O saber Histórico na Sala de Aula*. Contexto. 12ª edição. São Paulo, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação*. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Guia de livros didáticos: PNLD 2020*. Brasília, 2020, Versão online. Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acessado em março de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Digital do PNLD 2020*. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Edital do PNLD 2020*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: 1996.
- BRASIL. *Lei Nº 11.340/2006*. Brasília: 2006.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAIMI, Flavia Eloisa. *As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático*. Revista De Educação Pública, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.29286/rep.v24i57.783>. Acessado em março de 2021.
- \_\_\_\_\_. *Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes*. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 21-40, 2018.
- CHARTIER, Roger. Introdução. *Por uma sociologia histórica das práticas culturais*. In: \_\_\_\_\_. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, 177-229. 1990.

CHOPPIN, Alan. *História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics*, London: MacGibbon and Kee, 1972.

COSTA, Fernando Sánchez. *La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva*. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea, núm. 8, 2009, pp. 267-286.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima. *Veja os feminismos em páginas (re)viradas (1968-1989)*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

D'ÁVILA, Manuela. *Sempre foi sobre nós - Relatos da violência política de gênero no Brasil*. Instituto E Se Fosse Você? 2021.

ERGAS, Yasmine. *O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980*. In: DUBY, G.; PERROT, M. (org) *História das mulheres no ocidente*. Porto: Afrontamento, 1994.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017, 406p.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas- SP: Papirus. 2003.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiro. *O livro didático como referência de cultura histórica*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GNECCO, Cristóbal. *Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social*. In: GNECCO, Cristóbal; ZAMBRANO, Marta (Org.). *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*. Bogotá: Ministerio de Cultura/Universidad del Cauca/Instituto Colombiano de Antropología, 2000. p. 171-194.

GOLDBERG, Anette. *Feminismo e autoritarismo: a metamorfose de uma utopia de liberação em ideologia liberalizante*. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1987.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HEMMINGS, Claire. *Contando estórias feministas*. Estudos Feministas 17(1). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009, pp. 215-241.

JESUS, Dánie Marcelo de; MENDES, Luís César Castrillon. *Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 693-712, maio/ago. 2018.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “*Ideologia de gênero*”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia Alves da (org.). *Gênero e diversidade: debatendo identidades*. São Paulo: Perse, 2016. Pp. 229-245.

KARAWEJCZYK, Mônica. *As filhas de Eva querem votar: uma história da conquista do sufrágio feminino no Brasil*. Porto Alegre: Edipucrs, 2020. v. 1. 409p

\_\_\_\_\_. *As 'suffragettes' e a luta pelo voto feminino*. História, Imagem e Narrativas, v. 2, p. 1-24, 2013.

\_\_\_\_\_. *Mulher deve votar? O Código Eleitoral de 1932 e a conquista do sufrágio feminino através das páginas dos jornais Correio da Manhã e A Noite*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. v. 1.

LAURETIS, Teresa de. *A tecnologia de gênero*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Gisele Garcia. *A representação de mulheres nos livros didáticos de História* (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

LOPES, Thábata Mortani. *As Mulheres (In)Visíveis Nos Livros Didáticos De História Do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-Posições. Unicamp, 2008. v. 19 (2), p. 17-23.

MAGALHÃES, Clauderize Karla de Oliveira; MARQUES, Ana Maria. *Livros Didáticos de História e Questões De Gênero*. Revista eletrônica Documento/Monumento [recurso eletrônico]. Vol. 6, n. 1 (jun 2012).

MARQUES, Teresa Cristina Novaes. *Feminismos e Memória*. Revista Gênero, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014. v. 15, p. 123-138

\_\_\_\_\_. *O Voto Feminino no Brasil*. 1. ed. Brasília: Edições Câmara, 2018. v. 1. 149p

MARTINS, Cristiane Da Silva Lima. *Entre Textos E Imagens: Representações Femininas Em Livros Didáticos De História (2008 – 2014)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. História Unisinos, São Leopoldo, 15(1):40-49, jan./abr. 2011.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flavia Eloisa. *O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)*. Revista AEDOS, v. 7 n. 16 (2015): História: ensino e pesquisa 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/57019/34356>. Acessado em fevereiro de 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

\_\_\_\_\_. *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história*. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: EDFGV, 2009. p. 177-2009.

MORENO, Jean Carlos. *Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História*. Antíteses, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. v.5, p.717-740.

\_\_\_\_\_. *A história na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI*. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun.2016

MOTTA, Cláudia. *Depois de excluir não-violência de livros didáticos, governo recua mais uma vez*. CUT, Central Única dos Trabalhadores, Notícias. Publicado: 09 Janeiro, 2019. Disponível em <https://www.cut.org.br/noticias/novos-livros-didaticos-podem-tolerar-erros-e-admitir-propaganda-7da8>. Acesso em 17 de nov. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. *Livro didático como indício da cultura escolar*. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 119-138, Dec. 2016.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Feminismos, epistemologia feminista e História das Mulheres: leituras cruzadas*. Opsi, Universidade Federal de Goiás (UFG), v. 15, p. 316-329, Goiânia, 2015.

\_\_\_\_\_. *Sobre História e Historiografia das Mulheres*. *Revista Caderno Espaço Feminino do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher*, v. 31, p. 147-166, 2018.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. *Feminismo e recortes do tempo presente*. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo Fundação SEADE, v. 15, n.3, p. 67-81, 2001.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati.; AMADO, Tina. *A Imagem Da Mulher No Livro Didático: Estado Da Arte*. Fundação Carlos Chagas, 1989.

OLIVA, Anderson. *Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018*. *Romanitas: Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 10, p. 26-63, 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

\_\_\_\_\_; GAMA, Mariah Sá Barretto. *Arquivos online e fontes históricas para o ensino de história das mulheres*. In: Ana Carolina Eiras Coelho; Jaqueline M. Zarbato. (Org.). *História das Mulheres e Gênero: trajetórias e desafios*. Campo Grande: Life Editora, 2019, v. , p. 79-98.

\_\_\_\_\_. *História das mulheres em plano de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet*. *Labrys* (Online), n. 27, v. 1, Brasília: 2015. Disponível em <https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/susane.htm>. Acessado em fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. *A violência do dispositivo amoroso e o assujeitamento das mulheres nos livros didáticos de história*. *Labrys* (edição em português. online), v. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em <https://www.labrys.net.br/labrys30/patriarcado/susane%20texto.htm>. Acessado em fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018)*. *Revista Estudos Feministas*, vol. 27, n.3, Florianópolis, 2019.

\_\_\_\_\_. *Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História?*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 466 - 502, set./dez. 2019.

OSSENBACH, Gabriela. *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo*. Educatio siglo XXI 28 (2), 115-132, 2010. 67, 2010. Disponível em <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>. Acessado em fevereiro de 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres. Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. São Paulo: Bazar do tempo, 2021, 324 p.

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. História, Franca, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010190742005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742005000100004&lng=en&nrm=iso). Acessado em 16 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. *Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978)*. Revista Brasileira de História nº 26(52), São Paulo: USP/ANPUH, 2008, pp.249-272.

\_\_\_\_\_. *Militância feminista e academia: sobrevivência e trabalho voluntário*. Revista Estudos Feministas, v. 16, p. 87-95, 2008.

\_\_\_\_\_. *Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea*. Topoi - Revista de História, v. 12, p. 270-283, 2011.

PEREIRA, Mullet Nilton; SEFFNER, Fernando. *Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis*. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 201

PINTO, Celi Regina Jardim. *Uma História do Feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. 119p.

PINTO, Giselle. *Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense*. Dissertação (Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, nº10, 1992, p.200-212.

RAGO, Margareth. *Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global*. Labrys (edição em português. online). V. 3. 2003. Disponível em <https://www.labrys.net.br/labrys3/web/bras/marga1.htm>. Acessado em fevereiro de 2020.

RALEJO, Adriana Soares. *Lugar de autoria: outros olhares sobre a produção de livros didáticos*. História & Ensino, Londrina, v. 26, n. 1, p. 181-199, jan./jun. 2020.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução. Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Esfinge ou Caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História*. CLIO, v. 38, p. 85, Recife, 2020.

\_\_\_\_\_. *A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão*. Revista Territórios e Fronteiras (Online), v. 6, p. 53-66, 2013. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/245/178>. Acessado em julho de 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A Escola e as diferenças sexuais*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.15, p.78-85, dez. 1975. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1814/1787>. Acessado em julho de 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de and SILVA, Paulo Vinícius Baptista. *Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica*. Cad. Pesqui. [online]. 2009, vol.39, n.137. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/XcmMtsQ76cwrJvXL43rR65d/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em julho de 2020.

SCOTT, Joan. *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2), jul/ dez. 1990, p. 5-22.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Cristiani Bereta. *O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história*. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 1, p. 219-146, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei. *Biografias*. In: PINSKY, Carla (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 13-28.

SILVA, Renata Cavazzana da. *Gênero e Cidadania: limites e possibilidades dos livros didáticos no ensino de história*. Revista História. 2020.

SILVA, Tauana Olivia Gomes; FERREIRA, Gleidiane de Sousa. *E as mulheres negras? Narrativas históricas de um feminismo à margem das ondas*. Revista Estudos Feministas, [s.l.], v. 25, n. 3, p.1017-1033, dez. 2017. FapUNIFESP. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/gdWvZzsGdqvg7dp8FL8RwD/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em Julho de 2020.

SILVA, Valéria Fernandes da. *Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história*. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

\_\_\_\_\_. *Entre silêncios, esquecimentos e exclusões: das dificuldades em se falar de Gênero e mulheres nos PCN's e nas aulas de História*. Labrys-Estudos feministas. Mai-jun-2017. Disponível em <http://labrys.net.br/labrys27/historia/valeria.htm>. Acessado em julho de 2020.

SIMAN, Lana Mara de Castro e SILVA, Marco Antônio. *Livro didático de História: um objeto de interesse público*. Web artigos. 2009.

SOIHET, Rachel. *Feminismos e antifeminismos. Mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



WOLFF, Cristina Scheibe. *Narrativas da guerrilha no feminino (Cone Sul, 1960-1985)*. História Unisinos, v. 13, p. 124-130, 2009.